

# **Mehr als nur Wissen!**

## **Kompetenzorientierung im Bologna-Prozess**

**Eine theologiedidaktische Analyse**

Barbara Zimmermann

**MEHR ALS NUR WISSEN!**  
**KOMPETENZORIENTIERUNG IM BOLOGNA-PROZESS**  
*Analyse, Kritik und Handlungsoptionen aus theologiedidaktischer Perspektive*

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der theologischen Doktorwürde  
an der Katholisch-Theologischen Fakultät  
der Westfälischen Wilhelms-Universität  
Münster in Westfalen

vorgelegt

von

BARBARA ZIMMERMANN

2015

**Referent:** Prof. Dr. Reinhard Hoeps

**Korreferent:** Prof. Dr. Judith Könemann

**Tage der mündlichen Prüfungen:** 01./02. Juni 2015

**Tag der (feierl.) Promotion:** 17. Juli 2015

**Barbara Zimmermann**

**Mehr als nur Wissen! Kompetenzorientierung im Bologna-Prozess**



Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

## **Reihe II**

**Band 14**

**Barbara Zimmermann**

**Mehr als nur Wissen!  
Kompetenzorientierung im Bologna-Prozess**

Eine theologiedidaktische Analyse



Georg Olms Verlag

Hildesheim · Zürich · New York

## Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

herausgegeben von der Universitäts- und Landesbibliothek Münster  
<http://www.ulb.uni-muenster.de>



Eine Publikation in Zusammenarbeit mit dem Georg Olms Verlag  
<https://www.olms.de>

OLMS

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://www.dnb.de> abrufbar.

Dieses Buch steht gleichzeitig in einer elektronischen Version über den Publikations- und Archivierungsserver der WWU Münster zur Verfügung.  
<https://www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften>

Barbara Zimmermann (  0000-0003-2208-5191)

„Mehr als nur Wissen! Kompetenzorientierung im Bologna-Prozess. Eine theologiedidaktische Analyse“  
Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe II, Band 14  
Georg Olms Verlag, Hildesheim

Zugl.: „Mehr als nur Wissen! Kompetenzorientierung im Bologna-Prozess. Analyse, Kritik und Handlungsoptionen aus theologiedidaktischer Perspektive“ Diss. Universität Münster, 2015

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz vom Typ ‚CC BY 4.0 International‘ lizenziert:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Von dieser Lizenz ausgenommen sind Abbildungen, welche sich nicht im Besitz der Autorin oder der ULB Münster befinden.



ISBN 978-3-487-16190-7 (Druckausgabe Georg Olms Verlag)  
ISBN 978-3-8405-0270-5 (elektronische Version)  
DOI 10.17879/64009456355 (elektronische Version)  
URN urn:nbn:de:hbz:6-64009469535 (elektronische Version)

direkt zur Online-Version:



© 2022 Barbara Zimmermann

Satz: Barbara Zimmermann  
Umschlag: ULB Münster

# INHALTSVERZEICHNIS

Einführung.....	1
<b>1. Problemaufriss zur Umsetzung der bildungspolitischen Kompetenzforderung im Hochschulbereich: zwischen Tatendrang und Ressentiments .....</b>	<b>9</b>
<b>2. „Kompetenz in aller Munde“ – Sondierung zu gegenwärtigen Verwendungszusammenhängen und Verständnisweisen des Kompetenzbegriffs.....</b>	<b>25</b>
2.1 Etymologische Entwicklung .....	26
2.2 Hochkonjunktur im alltäglichen Sprachgebrauch .....	29
2.3 Kompetenz als aktuelles Leitwort in bildungspolitischen Reformpapieren für die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie für die allgemeinbildenden Schulen .....	34
2.3.1 Handlungskompetenz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung .....	35
2.3.2 Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen .....	44
2.3.3 Fazit: Kompetenz als neue bildungspolitische Bezugsgröße – ein Leitwort, zwei Konzepte.....	51
2.4 Boom einer pädagogisch-didaktischen Kompetenzforschung in Deutschland .....	53
2.4.1 Vordenker eines neuen didaktischen Paradigmas: Heinrich Roth und David McCelland .....	55
2.4.2 Mehr als nur Wissen – der Durchbruch des Kompetenzparadigmas .....	63
2.4.3 Brennpunkte des aktuellen Kompetenzdiskurses .....	74
2.4.4 Fazit: Kompetenzforschung zwischen bildungspolitischen Vorgaben und pädagogischen Erkenntnisinteressen .....	81
2.5 Resümee: Der Terminus Kompetenz – ein multifunktionaler programmatischer Leitbegriff.....	83
<b>3. Kompetenzorientierung als Leitlinie des Bologna-Prozesses – Quellenanalyse der maßgeblichen staatlichen Reformdokumente mit besonderem Fokus auf den deutschen Hochschulraum .....</b>	<b>87</b>
3.1 Der Bologna-Prozess zur Entwicklung eines Europäischen Hochschulraums – eine Einführung .....	89
3.1.1 Entstehung des Reformprozesses .....	90
3.1.2 Politische Beweggründe – visionäre Primärziele.....	91



3.1.3	Operationalisierbare Sekundärziele und Instrumente.....	94
3.1.4	Zuständigkeiten und Umsetzungsprozesse .....	97
3.1.5	Nachsteuerungen in der zweiten Dekade (2010–2020) sowie ein perspektivischer Ausblick.....	101
3.1.6	Nationale Debatten um den Bologna-Prozess.....	108
3.1.7	Fazit: Der Europäische Hochschulraum als verpflichtende visionäre Zielfolie für katholisch-theologische Fakultäten und Institute?!.....	110
<b>3.2</b>	<b>Der Kompetenzbegriff in den europäischen Bologna-Dokumenten (Quellenanalyse I) .....</b>	<b>112</b>
3.2.1	Kompetenz als Deskriptor von Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum .....	114
3.2.2	Kompetenz und Lebenslanges Lernen.....	130
3.2.3	Kompetenzen als Qualitätsmerkmal einer neuen Lehre und als Bestandteil der Qualitätssicherung.....	152
3.2.4	Fazit: Multifunktionale Verwendung des Kompetenzbegriffs ohne wissenschaftliche Rückbindung.....	161
<b>3.3</b>	<b>Der Kompetenzbegriff in den nationalen Dokumenten zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland (Quellenanalyse II).....</b>	<b>166</b>
3.3.1	Kompetenz als Deskriptor des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse .....	168
3.3.2	Kompetenz als Deskriptor des Deutschen Qualifikationsrahmens.....	185
3.3.3	Kompetenzen und Kompetenzprofile in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	196
3.3.4	Kompetenzorientierung als Akkreditierungskriterium .....	210
<b>3.4</b>	<b>Resümee: Strukturelle und inhaltliche Konzeptionslinien der Kompetenzforderung im Bologna-Prozess.....</b>	<b>229</b>
<b>4.</b>	<b>Kompetenzorientierung im Kontext der Wissensgesellschaft – Zusammenschau zur ökonomischen Dimension der Kompetenzorientierung aus hochschuldidaktischer Perspektive .....</b>	<b>243</b>
<b>4.1</b>	<b>Konturierung der aktuellen bildungspolitischen Strategie: Indizien einer ökonomisch ausgerichteten Bildungspolitik .....</b>	<b>245</b>
4.1.1	Der Kerngedanke: Bildung als ökonomisch relevanter Faktor .....	246
4.1.2	„Europa als Wissensgesellschaft“ – Die Lissabon-Agenda als Startpunkt einer ökonomisch ausgerichteten Bildungspolitik in der EU .....	249
4.1.3	Ökonomische Steuerungstechniken zur Erreichung der neuen Ziele.....	253
<b>4.2</b>	<b>Kompetenzorientierte Reformen des deutschen Bildungssystems als Teil einer ökonomisch ausgerichteten Bildungspolitik.....</b>	<b>257</b>
4.2.1	Kompetenzen als gewünschte Zielgröße institutioneller Lehr-Lern-Prozesse.....	258
4.2.2	Einführung der Kompetenzorientierung mittels ökonomischer Steuerungstechniken .....	261

4.3	<b>Im- und explizite Annahmen zu Studium und Lehre – Systematische Beschreibung des ökonomisch ausgerichteten Kompetenzkonstrukts aus hochschuldidaktischer Perspektive .....</b>	<b>263</b>
4.4	<b>Resümee: Tiefgreifende Transformationen im Verständnis von Studium und Lehre als Herausforderung für die Theologiedidaktik .....</b>	<b>267</b>
5.	<b>Fluch oder Segen?! – Diskussion der bildungspolitischen Kompetenzforderung für den Hochschulbereich aus theologiedidaktischer Perspektive .....</b>	<b>271</b>
5.1	<b>Diskussion des grösseren didaktischen Rahmens der Kompetenzorientierung: die Einführung von Learning Outcomes und die damit einhergehende Lernzielorientierung .....</b>	<b>274</b>
5.1.1	Indifferente Verwendung der zentralen Termini – Notwendige begriffliche (Vor)Klärungen .....	274
5.1.2	Bestimmung von Qualifikationszielen – Chancen und Grenzen .....	279
5.1.3	Zielorientierte Curriculumskonzeption – Chancen und Grenzen .....	285
5.1.4	Erhöhung der Transparenz theologischer Studienprogramme und Lehr-Lern-Prozesse durch Offenlegung der Lernziele .....	295
5.1.5	Notwendige Selbstverpflichtung der Lehrenden auf das Curriculum und die damit verbundenen Zielvorgaben .....	297
5.2	<b>Diskussion der Implementierung und konzeptionellen Grundlegung der Kompetenzorientierung .....</b>	<b>299</b>
5.2.1	Neuer Fokus auf die Hochschullehre – Staat und Hochschulen in gemeinsamer Verantwortung für Qualität von Studium und Lehre .....	299
5.2.2	Kompetenz – ein Leitbegriff mit vielschichtigem Potenzial zur Profilierung theologischer Hochschullehre .....	300
5.2.3	Konzeptioneller Spielraum für fachspezifische Ausgestaltung .....	303
5.2.4	Defizitäres Fundament der Kompetenzorientierung – ein Reformimpuls ohne fundierte hochschuldidaktische Grundlegung .....	304
5.2.5	Unzureichende Begründungslinien der neuen Zielfigur – Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Einbettung .....	305
5.2.6	Tendenz zur Verschleierung ökonomischer Interessen .....	310
5.2.7	Risiken wettbewerbsbasierter Entwicklung kompetenzorientierter Lehre und vorschnelle Überprüfung – Studierende als potenzielle Leidtragende .....	311
5.3	<b>Diskussion der vorliegenden Ansatzlinien zum Verständnis des Kompetenzbegriffs .....</b>	<b>313</b>
5.3.1	Fokus auf Wissen und Fertigkeiten – Herausstellung zwei zentraler Dispositionen von Kompetenz .....	313
5.3.2	Fehlende Berücksichtigung weiterer Dispositionen – Gefahr versteckter Anforderungen .....	314
5.3.3	Anstoß zur Reflexion fachbezogener Sozial- und Selbstkompetenz neben Fachkompetenz .....	315

5.3.4	Anstoß zur Modellierung beruflicher Handlungskompetenz von Theologinnen und Theologen.....	316
5.3.5	Ökonomische Engführung des Kompetenzbegriffs – Gefahr funktionaler Kompetenzentwicklung.....	317
5.3.6	Forschungskompetenz als hilfreiches Stichwort zur Profilierung theologischer Studienprogramme und zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses .....	318
5.3.7	Innovationskompetenz – eine Zielfigur jenseits der Grenze der Erlernbarkeit .....	319
5.3.8	Die Berücksichtigung generischer Kompetenzen – eine überbordende Zielvorgabe.....	320
<b>5.4</b>	<b>Diskussion der Aussagen zu einer kompetenzorientierten Didaktik sowie zum Kompetenzerwerb von Studierenden und Lehrenden.....</b>	<b>323</b>
5.4.1	Zutrauen und Eigenverantwortlichkeit als gute Basis für den Kompetenzerwerb.....	323
5.4.2	Vergegenwärtigung der zentralen Funktion von Lehrenden im Lehr-Lern-Prozess .....	324
5.4.3	Illusion einer unbegrenzten Herstellbarkeit von Kompetenz.....	326
5.4.4	Hoher Professionalisierungsanspruch – Druck stetiger Entwicklung.....	329
5.4.5	Neue didaktische Herausforderungen.....	332
5.4.6	Defizitäres Verständnis von Lehrkompetenz .....	333
5.4.7	Wirksamkeit kompetenzorientierter Lehre als Qualitätskriterium?! – Anstoß zur Entwicklung eines theologiepädagogischen Kriterienrasters als Basis für Qualitätssicherungsprozesse .....	334
<b>5.5</b>	<b>Resümee: Die bildungspolitische Kompetenzforderung – eine Qualitätsoffensive für Studium und Lehre mit gravierenden Mängeln .....</b>	<b>335</b>
<b>6.</b>	<b>Jenseits von Pessimismus und Reformüberschwang – Handlungsoptionen zur bildungspolitischen Kompetenzforderung .....</b>	<b>339</b>
<b>7.</b>	<b>Verzeichnis .....</b>	<b>351</b>
7.1	Quellen .....	351
7.2	Weiterführende Literatur und Links .....	362
7.3	Tabellen und Abbildung .....	379
7.4	Abkürzungen .....	382

## EINFÜHRUNG

Mit dieser Publikation ist meine Dissertationsschrift „Mehr als nur Wissen! Kompetenzorientierung im Bologna-Prozess. Analyse, Kritik und Handlungsoptionen aus theologiedidaktischer Perspektive“ veröffentlicht, mit der ich im Sommer 2015 an der Katholisch-Theologischen Fakultät Münster mit dem Prädikat „summa cum laude“ zur Doktorin der Theologie (Dr. theol.) promoviert wurde.

Meine Studie befasst sich mit gegenwärtiger Bildungs- und Hochschulpolitik und fokussiert genauer auf den bildungspolitischen Ruf nach kompetenzorientierter Hochschullehre (siehe Kap. 1). Der Gegenstand meiner Forschung ist aktuell und dynamisch: So wird die Entwicklung des bildungspolitischen Rufs nach kompetenzorientierter Hochschullehre vom Jahr 2000 bis ins Wintersemester 2014/15 und damit über eineinhalb Dekaden „Bologna-Prozess“ umfassend aufgearbeitet (Kap. 3). Die Arbeit liefert zu diesem Zeitraum Hintergründe, um die Entstehung und Debatten um den Kompetenz-Begriff im Hochschulbereich besser verstehen zu können (Kap. 2, 3 und 4). Damit wird es möglich, die verschiedenen Standpunkte, die in der Kompetenz-Debatte zum Ausdruck kommen, differenziert und kontextualisiert wahrzunehmen. Die Arbeit liefert eine kritische Analyse aus hochschulfachdidaktischer (in diesem Fall: theologiedidaktischer) Perspektive, macht Vorschläge für eine konsistentere Begriffsverwendung und enthält Denkipulse zur Weiterentwicklung einer kompetenzorientierten Hochschullehre (Kapitel 5 und 6).

Da sich die Drucklegung aus verschiedenen Gründen verzögert hat, war ich in den letzten sechs Jahren mehrmals mit der Überarbeitung der Arbeit beschäftigt. Verschiedene Anläufe dieses Unterfangens haben gezeigt, dass eine Aktualisierung einem Fass ohne Boden gleicht: Nach kurzer Zeit wurden wieder neue bildungspolitische Dokumente angekündigt, wurden Homepages bildungspolitischer Instanzen (z. B. aufgrund von Neuwahlen) umgebaut, so dass insbesondere digitale Quellennachweise trotz Aktualisierung wieder nicht funktionierten. Um dieser endlosen Überarbeitungsschleife zu entkommen, war es notwendig, eine Strategie zur Überarbeitung zu entwickeln. Eine stichprobenartige Durchsicht der neuesten bildungspolitischen Quellendokumente auf europäischer wie nationaler Ebene in Deutschland (europäische Bologna-

Kommuniqués von 2015 bis 2021 inklusive Anhänge und dazugehöriger Referenztexte etc.) hat gezeigt, dass die grundsätzlichen Linien, die ich aus den Quellen von 2000 bis 2014 herausgearbeitet habe (Kap. 3), bestehen bleiben und Weiterentwicklungen in diesen Linien stattfinden.<sup>1</sup> Insofern ist die im Wintersemester 2014/15 gesetzte Zäsur in der Beschäftigung mit der Thematik (bedingt durch die Abgabe der Arbeit im Rahmen des Promotionsprozesses) weiterhin als ‚willkürlich‘ zu qualifizieren, gleichwohl ist aber auch kein besserer Zeitpunkt absehbar. Vielmehr ist mit weiteren Entwicklungen zu rechnen, so dass es keinen guten Schlusspunkt für meine Studie gibt. Sie leistet Grundlagenarbeit, ermöglicht Orientierung und dokumentiert letztlich ein Stück der universitären und bildungspolitischen Zeitgeschichte.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen habe ich die Aktualisierung meiner Dissertationsschrift für diese Drucklegung letztlich konservativ und nur an einzelnen Stellen vorgenommen. Konkret bedeutet dies:

1. Auch wenn inzwischen in bildungspolitischen Dokumenten die Vokabel *Bologna-Prozess* vermieden und mit dem Leitterminus *Europäischer Hochschulraum* operiert wird, verzichte ich auf eine Überarbeitung dieses Titelstichworts. Ich greife vielmehr absichtlich weiter auf den ursprünglichen Begriff zurück, weil (1.) in der wissenschaftlichen Gemeinschaft

---

<sup>1</sup> Zu erwähnen ist wohl, dass der Begriff „Kompetenz“ im Pariser Kommuniqué von 2018 neu im Zusammenhang mit dem Stichwort „Digitalisierung“ erwähnt wird. Ziel sei es, „digital skills and competences“<sup>1</sup> zu fördern (vgl. EHEA MINISTERIAL CONFERENCE: Paris Communiqué. May 25th 2018, 3. Online abrufbar unter: [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf) [zuletzt eingesehen: 20.12.2021; künftig zitiert: Pariser Kommuniqué 2018]). Im Kommuniqué von Rom aus dem Jahr 2020 ist außerdem im Zusammenhang mit der Vision eines gemeinsamen Hochschulraums von „international und intercultural competences“ bzw. von „intercultural and linguistic competences“ die Rede. (vgl. EHEA: Rome Ministerial Communiqué. 19. November 2020, 6. Online abrufbar unter: [http://www.ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique.pdf](http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf) [zuletzt eingesehen: 20.12.2021, künftig zitiert: Rome Ministerial Communiqué 2020].) Beide Male wird der Begriff eher alltagssprachlich unbestimmt für die gewünschten Fähigkeiten gewählt, die man benötigt, um im Zeitalter der Digitalisierung bzw. im europäischen Miteinander handlungsfähig zu sein. Vgl. hierzu analog die Verwendung des Begriffs „Forschungskompetenz“ – siehe dazu die Ausführungen in Abschnitt 3.2.2.3 dieser Arbeit. Nach diesem ersten Zitat noch zwei grundsätzliche Vorbemerkungen: Um einer besseren Lesbarkeit willen sind – bei Bedarf – zitierte Textstellen nach den Regeln der neuen Rechtschreibung vereinheitlicht. Offensichtliche Tippfehler und fehlende Zeichensetzungen wurden aus Gründen der besseren Lesbarkeit ebenfalls korrigiert. Einfügungen in Zitaten werden mit eckigen Klammern angezeigt, Hervorhebungen entsprechen, soweit nicht anders angegeben, dem zitierten Text.

der Katholischen Theologie meines Erachtens der neue Terminus wenig verbreitet ist, weil (2.) der Terminus *Prozess* treffender markiert, dass die Hochschulreform bis heute nicht abgeschlossen ist und ihr in hohem Maß ein prozessualer Charakter innewohnt, und weil (3.) ich die Strategie der Plenarkonferenz der Bologna-Mitgliedsländer ablehne, die problematischen Aspekte der gegenwärtigen Neugestaltung der europäischen Hochschullandschaft, die mit den Begriff *Bologna-Reform* flächendeckend assoziiert werden, mittels Begriffskosmetik zu kaschieren.<sup>2</sup>

2. Viele Quellen- und Literaturnachweise sind über Links dokumentiert. Diese wurden alle im Dezember 2021 bzw. Januar 2022 letztmalig aktualisiert. Falls die Links zum Zeitpunkt der jetzigen Lektüre nicht mehr aktuell sein sollten, empfehle ich die Suche des Dokuments über Titel und Jahreszahl, ggf. ergänzt durch die Institution. Hier wird man in der Regel im WWW umgehend fündig.
3. Die Darstellung des Bologna-Prozesses in Kap. 3.1.5 ist erweitert und um Entwicklungen auf europäischer Ebene bis zum Wintersemester 2020/21 ergänzt worden. So wird ersichtlich, wie und mithilfe welcher Sekundärziele die Studienreform weiter ausgebaut wurde und wird.
4. Primär- und ergänzende Sekundärliteratur bleiben auf den Zeitraum der Quellenarbeit beschränkt. Eine Berücksichtigung weiterer Entwicklungen in den jeweiligen Linien würde – so meine These nach einer ersten Durchsicht – die Ergebnisse unnötig verkomplizieren. Der Mehrwert dieser Arbeit besteht gerade darin, Sprachfähigkeit durch die Identifikation der verschiedenen Verwendungs- und Diskussionszusammenhänge herzustellen; weitere Entwicklungen in den Linien können gut in nachfolgenden Arbeiten separat nachgezeichnet und beurteilt werden.

Aber – und dieser Frage gilt es sich nochmals ausführlicher aufzunehmen – ist der Ruf nach Kompetenzen überhaupt noch aktuell, ist die Diskussion nicht versandet? Lassen sich Kompetenz- und Lernzielformulierungen im Hochschulbereich nicht als ‚nervige‘ Formulierungsakrobatik in (Re)Akkreditierungsverfahren qualifizieren? Steht es nicht letztlich im Ermessen des einzelnen oder der einzelnen Lehrenden, ob er oder sie die eigene Lehre kompetenzorientiert gestaltet? Hat sich in Sachen kompetenzorientierter Lehre nicht Pragmatismus oder eine Art ‚Pippi-Longstrumpf‘-Haltung breitgemacht –

---

<sup>2</sup> Siehe dazu insgesamt Kap. 3.1 dieser Arbeit.

nach dem Motto: ‚Solang niemand sanktioniert, mach ich es einfach so, wie es mir gefällt.‘? Die 2014 in der Einleitung beschriebene Spannungssituation von Befürwortung und Ablehnung des Kompetenz-Paradigmas hat sich letztlich bis heute nicht verändert, auch wenn die Debatte um den Kompetenzbegriff vielleicht Platz 1 auf der Liste bildungspolitischer bzw. hochschuldidaktischer Diskurse eingebüßt hat und derzeit eher über Formen digitaler Hochschullehre debattiert wird.<sup>3</sup> Meines Erachtens hat das Thema an sich aber nicht im Geringsten an Aktualität und Bedeutung verloren.<sup>4</sup> Woran mache ich das fest?

1. Meinem Eindruck nach überwiegt an den Hochschulen – und auch in der Theologie – ein statisches Bild der Bologna-Reform und auch der Kompetenz-Debatte, was der Sachlage nicht gerecht wird. Die Lektüre der europäischen Leitdokumente zeigt beispielsweise, dass nach einer primären Ausrichtung des Hochschulsystems auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts – die Proteste gegen die Ökonomisierung und Arbeitsmarktorientierung des Studiums aufnehmend – weitere, bereits zu Beginn der Reform geäußerte Bildungsziele wieder aufgenommen werden. Dies macht beispielsweise auch der Titel ‚Renewed vision‘<sup>5</sup> eines der jüngeren europäischen Leitkommunikés (Communiqué von Yerevan, 2015) deutlich. 2016 hat der Katholisch-Theologische Fakultätentag in einer gemeinsamen Stellungnahme mit dem Allgemeinen, dem Evangelisch-Theologischen und dem Philosophischen Fakultätentag unter der Überschrift ‚Kompetenzorientierung in den Geistes- und Kulturwissenschaften‘<sup>6</sup> das Thema erneut aufgegriffen und damit einen neuen Impuls zur Diskussion gesetzt. Es wird Zeit, nicht in Pragmatismus oder

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu exemplarisch für die Theologiedidaktik: BURKE, Andree u. a. (Hg.): Theologiestudium im digitalen Zeitalter. Stuttgart 2020 oder auch GIERCKE-UNGERMANN, Annett / HANDSCHUH, Christian (Hg.): Digitale Lehre in der Theologie. Chancen, Risiken und Nebenwirkungen (Theologie und Hochschuldidaktik Bd. 11). Münster 2020.

<sup>4</sup> Immer wieder wird die Kompetenz-Frage zum Thema. Vgl. exemplarisch den Beitrag von Daniel Hornuff, der 2017 postuliert: ‚Die Geisteswissenschaften stumpfen ab, wenn sie dem modischen Ideal der Kompetenzorientierung folgen.‘ Vgl. HORNUFF, Daniel: Geisteswissenschaften entspannt Euch! In: DIE ZEIT, Nr. 35/2017, 24.08.2017, 2. Online abrufbar unter: <https://www.zeit.de/2017/35/geisteswissenschaften-universitaeten-akademiker-studenten/komplettansicht> [zuletzt eingesehen: 20.12.2021].

<sup>5</sup> EHEA Ministerial Conference: Yerevan Communiqué 2015, 1. Online abrufbar unter: [http://ehea.info/media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/70/7/YerevanCommuniquéFinal\\_613707.pdf](http://ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniquéFinal_613707.pdf) [zuletzt eingesehen: 20.12.2021; künftig zitiert: Yerevan Communiqué 2015].

<sup>6</sup> Kompetenzorientierung in den Geistes- und Kulturwissenschaften. Eine gemeinsame Stellungnahme des Allgemeinen Fakultätentags, des Evangelisch-Theologischen Fakultätentags, des Katholisch-Theologischen Fakultätentags und des Philosophischen Fakultätentags. 2016.

im Gegeneinander der Positionen (hier Kompetenz-Befürworter\*innen auf der einen und dort Kompetenz-Kritiker\*innen auf der anderen Seite) zu verharren, sondern die Diskussion auf der Basis einer fundierten Quellenanalyse neu aufzunehmen und die weiteren Entwicklungen zu berücksichtigen. Meine Untersuchung liefert dafür wesentliche Grundlagen.

2. Ich bin inzwischen an der WWU Münster als Referentin für Akkreditierung und Studiengangsentwicklung tätig. Im Akkreditierungsgeschäft hat das Thema nichts von seiner Aktualität eingebüßt. Kompetenzorientierung ist weiterhin ein rechtlich verankerter Standard.<sup>7</sup> So ist inzwischen standardisiert vonseiten der Hochschulen nachzuweisen, dass nicht nur kompetenzorientierte Lernziele formuliert, sondern auch korrespondierende kompetenzorientierte Prüfungen vorgesehen sind. Aktuell konzentriert sich die Weiterentwicklung von Qualitätsmanagementsystemen auf geschlossene Regelkreise. Dies bedeutet mit Blick auf die Forderung der Kompetenzorientierung, dass mittelfristig gefragt werden wird bzw. analysiert werden muss, inwiefern die formulierten Kompetenzen von den Studierenden erreicht werden und inwiefern – bei Nicht-Erreichung – Nachsteuerungen möglich und nötig sind. Wer Qualitätsmanagement im rechtlichen Kontext der Bologna-Reform betreibt, kommt – so meine feste Überzeugung – um das Themenfeld „Lernziele und Kompetenzen“ und eine Präzisierung der Begrifflichkeiten nicht herum bzw. dem wird es hier bald (wieder) auf die Füße fallen.
3. Die Kompetenz-Debatte berührt eine grundsätzliche Frage: Es geht im Kern darum, welche Art von Bildung unsere Hochschullehre eigentlich verfolgen will, welche Art von Bildungsangebot die Hochschulen ermöglichen wollen. Eines der vier primären Ziele des Bologna-Prozesses

---

Online abrufbar unter: [http://kthf.de/wp-content/uploads/2015/10/Stellungnahme\\_Kompetenzorientierung-2016-1.pdf](http://kthf.de/wp-content/uploads/2015/10/Stellungnahme_Kompetenzorientierung-2016-1.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021; künftig zitiert: Stellungnahme „Kompetenzorientierung in den Geistes- und Kulturwissenschaften“ 2016].

<sup>7</sup> So heißt es u. a. in der derzeit aktuellen für die Akkreditierung maßgeblichen Musterrechtsverordnung und deren Begründung von 2017: „Prüfungen und Prüfungsarten ermöglichen eine aussagekräftige Überprüfung der erreichten Lernergebnisse. Sie sind modulbezogen und kompetenzorientiert.“ Weiterhin ist die Kompetenz der Lehrenden sicherzustellen und sind Kompetenzen zentrales Element von Anerkennungsprozessen. Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ: Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1–4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. Online abrufbar unter: <https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Musterrechtsverordnung.pdf> [zuletzt eingesehen: 20.12.2021; künftig zitiert: KMK: Musterrechtsverordnung].



ist es, einen Beitrag zum Frieden in Europa zu leisten, indem ein gemeinsamer Europäischer Hochschulraum entsteht, in dem die Studierenden sich frei bewegen, Hochschulen wechseln können und europäische Verständigung möglich wird.<sup>8</sup> Meines Erachtens ist angesichts der gegenwärtigen Brüchigkeit der EU gerade diese *europäische Dimension des Bologna-Prozesses* von zwingender Aktualität. Sind nicht auch wir als Hochschulmitglieder in der Verantwortung, einen Beitrag zu leisten, indem wir beispielsweise solidarisch vonseiten der (katholisch-theologischen) Fakultäten und Institute ein neues gemeinsames Verständnis des Europäischen Hochschulraums entwickeln und ein Studienangebot entwickeln, das einen Beitrag zum europäischen Frieden leistet? Wir könnten über Bildungsziele ins Gespräch kommen, die einen Bezug zur gegenwärtigen Situation haben, die visionär sind. Der Kompetenzbegriff kann dann helfen, solche Visionen zu operationalisieren.<sup>9</sup>

4. Die Notwendigkeit, über Ziele und Form unserer Studienprogramme nachzudenken und sie offenzulegen und zu begründen, besteht insbesondere an katholisch-theologischen Fakultäten und Instituten. Für die Zukunft der Theologie sind Studierende an Instituten und Fakultäten entscheidend. Da die Zahl der Einschreibungen aber kontinuierlich zurückgeht, der Nachwuchs weniger wird, wird die Qualität von Lehre und Studienprogrammen und deren Attraktivität für (junge) Studierende meines Erachtens umso bedeutsamer. Wie wäre es, wenn sich herumspricht, dass Studierende an katholisch-theologischen Instituten und Fakultäten herausragende Curricula erwarten dürfen, wenn wir Studierende mit unserer Lehre begeistern und Studierende ihr erworbenes Wissen, ihre erworbenen Fähigkeiten in verschiedene oder auch konkrete Lebens- und Berufsfelder (sollte ich sagen: kompetent) einbringen können? Mehr denn je sind wir als Scientific Community aufgefordert, klar begründet Auskunft zu geben, wie wir theologische Lehre in (gezielter) Aufnahme des Motivs der Kompetenzorientierung gestalten.
5. Last but not least möchte ich eine Gegenfrage ins Feld führen: Warum sollten wir eigentlich nicht kompetenzorientierte Lehr-Lern-Settings realisieren? Ist es nicht – angesichts dieser komplexen Welt – mehr denn

---

<sup>8</sup> Siehe dazu Kap. 3.1 dieser Arbeit.

<sup>9</sup> Siehe dazu u. a. Kap. 2.4.1 dieser Arbeit.

je notwendig, sich als kompetent zu erfahren, auch wenn im Rahmen des Bildungsprozesses auch das Scheitern als Option mitzudenken ist? Insofern freue ich mich, mit dieser Publikation einen Beitrag zu dieser weiterhin wichtigen hochschul(fach)didaktischen Debatte zu leisten. Ich bin gespannt auf weitere Gespräche und Diskussionen zu diesem Thema... in der Scientific Community (der katholischen Theologie), im Qualitätsmanagement- und Akkreditierungskontext und darüber hinaus!

Mit dieser Drucklegung geht ein langer Promotionsweg zu Ende. Für mich lag einer von vielen Schlüsselmomenten des Promovierens darin zu erkennen, wie sehr das Thema meiner Dissertationsschrift, also das Kompetenz-Paradigma, mich selbst betrifft und herausgefordert hat. Ich habe erkannt, dass es mir wichtig war und ist, meine Überlegungen auf dem Papier sorgfältig zu erarbeiten und zu begründen, dass sie aber auch dem Dialog mit hochschuldidaktischer Praxis und der Praxis von Qualitätssicherung im Bereich Studium und Lehre standhalten sollten. Das hat langen Atem und mitunter ein eigenes Tempo verlangt – insbesondere, wenn ergänzend weitere freudige Ereignisse stattfinden (Helene ist inzwischen acht und Rufus fünf Jahre alt), Stellensuche und Wechsel des Arbeitsumfelds zu absolvieren sind und unerwartet eine Corona-Pandemie alle Planungen auf den Kopf stellt.

Ich möchte mich ganz herzlich bei allen Unterstützerinnen und Unterstützern für den Beistand bei diesem Marathon bedanken (ich mach's mal alphabetisch) – bei Sigrid Dorn, Tetje Ewert, Claudia Gärtner, Mathias Gerstorfer, Heike Harbecke, Ludger Hiepel, Guido Hunze, Anna Jahnsen, Annett Jansen, Aurica Jax, Antonia Koch, Ela Kornek, Thomas Lentens †, Gudrun Lohkemper, Christina Mönkehues-Lau, Mareike Philipp, Ela Poschau, Oliver Reis, Kristin Riepenhoff, Verena Roland, Solvejg Schulz, Lena Tacke, Monika Wedig und Maria Wernsmann – Ihr alle wisst, wofür und wie sehr ich Euch dankbar bin. Das gleiche gilt für meine wunderbare große Weltermann-Familie!

Mein großer Dank gilt meinem Doktorvater Reinhard Hoeps für die langjährige kollegiale Begleitung und für das nicht enden wollende Zutrauen in mich und mein Thema – eine konstante Basis, die dieses Forschungsprojekt hat reifen lassen, sowie Judith Könemann, die in ihrem Zweitgutachten so viel Wertschätzung gegenüber meinem Thema und meiner Bearbeitung zum Ausdruck gebracht hat. Ich danke auch dem Team des Dekanats der Katholisch-

Theologischen Fakultät (den Dekanen Reinhard Feiter, Clemens Leonhard und Johannes Schnocks) für die Begleitung und Beratung während des Promotionsverfahrens und insbesondere die wohlwollende Betreuung in der Phase der Drucklegung.

Für die großzügigen Druckkostenzuschüsse danke ich dem Bistum Münster sowie dem Verein AGENDA. Forum katholischer Theologinnen e. V.; ebenso danke ich dem Team der ULB-Münster (Digitale Dienste) für die professionelle Begleitung der Drucklegung.

Ganz besonders gilt mein Dank aber Euch beiden: Markus Lau und Frank Zimmermann – ohne Euch hätte ich die Ziellinie nicht überquert!

Münster im Februar 2022

Barbara Zimmermann

# 1. PROBLEMAUFRISS ZUR UMSETZUNG DER BILDUNGSPOLITISCHEN KOMPETENZFORDERUNG IM HOCHSCHULBEREICH: ZWISCHEN TATENDRANG UND RESSENTIMENTS

Ungefähr seit dem Jahr 2000 sind Verantwortliche an deutschen Fakultäten und Instituten damit beschäftigt, die Vorgaben des Bologna-Prozesses<sup>1</sup> umzusetzen, um den Europäischen Hochschulraum (EHR) konkret werden zu lassen.<sup>2</sup> Doch mit der Modularisierung der Studienprogramme, der Einführung neuer Studienabschlüsse, von Leistungspunkten und Diploma Supplements ist das Reformprogramm längst nicht abgeschlossen. 2010 wurde der Bologna-Prozess zunächst auf weitere zehn Jahre ausgeweitet.<sup>3</sup> Im Fokus dieser zweiten Dekade stehe – so der Hochschulforscher Martin Winter – eine

---

<sup>1</sup> Für nähere Ausführungen zum Bologna-Prozess bzw. zum Europäischen Hochschulraum (Ziele, Hintergründe, Entwicklungsphasen etc.) siehe Kap. 3.1 dieser Arbeit.

<sup>2</sup> Zur Umsetzung des Bologna-Prozesses an Katholisch-Theologischen Fakultäten und Instituten gerade in der ersten Dekade vgl. BECKER, Patrick (Hg.): Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2). Münster 2011 [künftig zitiert: BECKER (Hg.): Studienreform in der Theologie] – darin insbesondere den Beitrag: GABEL, Michael: Die Situation der Katholischen Theologie in Deutschland, 34–50 [künftig zitiert: GABEL: Die Situation der Katholischen Theologie in Deutschland]. Darüber hinaus geben zahlreiche weitere Publikationen Aufschluss über die bisherigen Reformbemühungen, exemplarisch seien erwähnt: HUNZE, Guido / MÜLLER, Klaus (Hg.): TheoLiteracy. Impulse zu Studienreform – Fachdidaktik – Lehramt in der Theologie (Theologie und Praxis B 17). Münster 2003; PORZELT, Burkhard: Modularisierte Lehramtsstudien Religion. Die aktuelle Reform theologischer Lehre im Spiegel konkreter Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen, in: Münchener Theologische Zeitschrift 56 (2005), 355–372; WEIRER, Wolfgang: Bologna – und was nun? Zum ‚Aufbau eines Europäischen Hochschulraumes‘ aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive, in: Religionspädagogische Beiträge 54 (2005), 91–103 [künftig zitiert: WEIRER: Bologna – und was nun?]; KLÄDEN, Tobias: Bologna, Module, Credit Points... Was bedeutet die Reform der theologischen Studiengänge für die pastorale Ausbildung? In: Diakonia 39/2 (2008), 135–140; GALDA, Maria: Wie misst man Qualität? Neue Herausforderungen für Katholisch-Theologische Fakultäten, in: Herder-Korrespondenz 63/4 (2009), 206–210. Vgl. für den protestantischen Bereich exemplarisch: SCHWEITZER, Friedrich / SCHWÖBEL, Christoph (Hg.): Aufgaben, Gestalt und Zukunft Theologischer Fakultäten. Gütersloh 2007.

<sup>3</sup> Weiterführende Informationen siehe Kap. 3.1.

„Reform der Reform“<sup>4</sup>, die das Ziel verfolge, notwendige Nachjustierungen vorzunehmen sowie vernachlässigte Leitlinien konzentrierter zu verfolgen.

In den Augen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) kommt der Kompetenzorientierung dabei ein besonderer Stellenwert zu. Im HRK-Papier *Zum Bologna-Prozess nach 2010* wird die Vorgabe, Studium und Lehre auf den Erwerb von Kompetenzen auszurichten, sogar als erste von sechs Prioritäten ins Feld geführt; dort heißt es: Die „deutschen Hochschulen [stehen] vor der neuen Herausforderung, ihre Studiengänge nach einer Phase der überwiegend strukturellen Reform noch konsequenter am individuellen Kompetenzerwerb und an den Chancen auf einem veränderten Arbeitsmarkt der Zukunft zu orientieren.“<sup>5</sup> Viele Ziele der Studienreform seien nur zu erreichen, wenn die Studiengänge und die individuelle Lehre systematisch aus der Perspektive der zu erreichenden Lernergebnisse und der gewünschten Kompetenzen der Absolventen und Absolventinnen geplant werden.

Infolgedessen ist nicht nur von den Verantwortlichen eines Studienprogramms in Akkreditierungsverfahren anzugeben, welche Kompetenzen die Studierenden in den verschiedenen Modulen eines Studiengangs (mitunter in fachliche, methodische, kommunikative oder andere Kompetenzklassen differenziert) erwerben können.<sup>6</sup> Dem Ausweis von Kompetenzbeschreibungen auf dem Papier soll eine veränderte hochschuldidaktische Praxis folgen: Die Lehrenden werden in der Verantwortung gesehen, die neuen Ziele zu erreichen. Sie sollen den Kompetenzerwerb der Studierenden initiieren, begleiten und überprüfen. Lehre müsse – so heißt es vonseiten der HRK – als „Unterstützung des eigenständigen Kompetenzerwerbs der Studierenden“<sup>7</sup> verstanden werden. Insgesamt wird vonseiten der Kultusministerkonferenz „erwartet, dass die Hochschulen und ihre Mitglieder den Bologna-Prozess weiterhin

---

<sup>4</sup> WINTER, Martin: Bologna-Reform im Jahr 2010 – ein Zwischenbericht zum Stand der empirischen Hochschulforschung, in: BECKER (Hg.): Studienreform in der Theologie, 10–33, hier 32 [künftig zitiert: WINTER: Bologna-Reform im Jahr 2010].

<sup>5</sup> HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Zum Bologna-Prozess nach 2010. Entschließung der 5. (a.o.) Mitgliederversammlung am 27.01.2009, hier 2. Online abrufbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/zum-bologna-prozess-nach-2010/> [zuletzt eingesehen: 21.12.2021; künftig zitiert: HRK: Zum Bologna-Prozess nach 2010].

<sup>6</sup> Für nähere Ausführungen zu diesem Sachverhalt siehe Abschnitt 3.3.4 dieser Arbeit.

<sup>7</sup> HRK: Zum Bologna-Prozess nach 2010, 3. Vgl. dazu auch HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Europäische Studienreform. Empfehlung der 15. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz Karlsruhe, 19.11.2013, insbesondere 15–17. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/Empfehlung\\_Europaeische\\_Studienreform\\_19112013.pdf](https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Europaeische_Studienreform_19112013.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021].

engagiert vorantreiben, die Bedeutung der Lehre stärken, ihre Qualität [...] nachhaltig verbessern“<sup>8</sup>.

Von der Hochschuldidaktik wird das neue Ziel bekräftigt. Stichworte wie *kompetenzorientierte Lehre*, *Kompetenzerwerb der Studierenden* und *Lehrkompetenz* werden in hochschuldidaktischen Fortbildungen thematisiert; hochschuldidaktische Tagungen und Publikationen führen die neue Leitvokabel im Titel und geben Zeugnis von aktuellen wissenschaftlichen Debatten und dem damit verbundenen Anliegen, die Entwicklung einer kompetenzorientierten Hochschullehre voranzutreiben.

An den katholisch-theologischen Fakultäten und Instituten ist die Umsetzung der Kompetenzforderung angelaufen. In Akkreditierungsanträgen und Modulhandbüchern sind Kompetenzformulierungen für theologische Studiengänge konkretisiert und von der Deutschen Bischofskonferenz kompetenzorientierte Richtlinien zu theologischen Studiengängen erarbeitet und verabschiedet worden, die bei den curricularen Entwicklungsprozessen zu berücksichtigen sind.<sup>9</sup> Die Behandlung des Themas dokumentiert sich des Weiteren in theologiespezifischen hochschuldidaktischen Fort- und Weiterbildungseinheiten sowie in neueren theologiedidaktischen<sup>10</sup> Publikationen, aber auch in

---

<sup>8</sup> HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Bestandsaufnahme und Perspektiven der Umsetzung des Bologna-Prozesses. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2011, 5. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_03\\_10-Bestandsaufnahme-Bologna-Prozess.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_03_10-Bestandsaufnahme-Bologna-Prozess.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021].

<sup>9</sup> Vgl. *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung* vom 23. Sep. 2010, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die Deutschen Bischöfe 93). Bonn 2011. Online abrufbar unter: [https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB\\_093.pdf](https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB_093.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021; künftig zitiert: *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung* 2010]; *Rahmenordnung für die Priesterbildung*. Nach Überarbeitung der Fassung vom 01. Dezember 1988 verabschiedet von der Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz am 12. März 2003. Approbiert durch Dekret der Kongregation für das Katholische Bildungswesen vom 5. Juni 2003. Datum des Inkrafttretens 1. Januar 2004, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 73). Bonn 2003. Online abrufbar unter: [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/43ed21f7c7dad22699d533fd16d59f9c/DBK\\_1173.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/43ed21f7c7dad22699d533fd16d59f9c/DBK_1173.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021; künftig zitiert: *Rahmenordnung für die Priesterbildung* 2003]; *Kirchliche Anforderungen an die Modularisierung des Studiums der Katholischen Theologie (Theologisches Vollstudium) im Rahmen des Bologna-Prozesses* vom 8. März 2006 in der Fassung vom 21. Juni 2016, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 105). Online abrufbar unter: [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/ee38c0897a6593663a8d3f5fee5df84b/DBK\\_11105.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/ee38c0897a6593663a8d3f5fee5df84b/DBK_11105.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021; künftig zitiert: *Kirchliche Anforderungen an die Modularisierung des Studiums der Katholischen Theologie* 2016].

<sup>10</sup> Der Begriff *Theologiedidaktik* wurde von Monika Scheidler geprägt und definiert „als didaktische Reflexion der Ziele, Inhalte und Methoden in theologisch-reflexiven Lernprozessen“ (vgl. SCHEIDLER, Monika: Chancen und Grenzen didaktischen Handelns am Beispiel eines

der Beschäftigung des Katholisch-Theologischen Fakultätentages mit dem Thema.<sup>11</sup> Jedoch ist auch in der Theologie das Ende der Fahnenstange in Sachen Kompetenzorientierung noch nicht erreicht. Der Fundamentaltheologe und gegenwärtig (2022) amtierende Vorsitzende der katholischen Akkreditierungsagentur AKAST<sup>12</sup> Michael Gabel beschreibt die geforderte Kompetenzorientierung für die Theologie als „eine besonders drängende und schwierige Aufgabe der Studienreform“<sup>13</sup>. Patrick Becker ist der „Überzeugung [...], dass nun eine zweite Phase der Studienreform nötig ist, in der verstärkt auf die inhaltliche Ebene der Studiengangskonzeption eingegangen werden muss“<sup>14</sup>.

---

religionspädagogischen Proseminars, in: dies. / HILBERATH, Bernd Jochen / WILDT, Johannes (Hg.): *Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie* (Quaestiones disputatae 197). Freiburg i. B. 2002, 177–194, hier 193 [künftig zitiert: SCHEIDLER: Chancen und Grenzen didaktischen Handelns]. Theologiedidaktische Forschung erwächst derzeit vielfältig aus Ansätzen der Religionspädagogik, aber auch der einzelnen theologischen Disziplinen, theologischer Wissenschaftstheorie sowie aus Impulsen der Erziehungswissenschaften und der Psychologie. Insofern ist sie auch als spezifische Hochschulfachdidaktik zu verstehen.

<sup>11</sup> Exemplarisch sei auf das theologiedidaktische Kursangebot *Theologie lehren lernen* des Katholisch-Theologischen Fakultätentages, die Themenschwerpunkte des *Netzwerks Theologie und Hochschuldidaktik* sowie die Reihe *Theologie und Hochschuldidaktik* [SCHEIDLER, Monika / REIS, Oliver (Hg.): *Theologie und Hochschuldidaktik*, 3 Bde. Münster 2008–2011.] hingewiesen. Zur Thematisierung der Kompetenzorientierung auf dem Katholisch-Theologischen Fakultätentag 2010 vgl. auch: RUH, Ulrich: *Theologie: die Landschaft soll bunter werden*, in: *Herder-Korrespondenz* 64/3 (2010), 117–119, hier 119; zur erneuten Aufnahme des Themas vgl. auch die Stellungnahme „Kompetenzorientierung in den Geistes- und Kulturwissenschaften“ 2016.

<sup>12</sup> Mehr Informationen zur Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung kanonischer Studiengänge in Deutschland e.V. (AKAST) online abrufbar unter: <http://www.akast.info> [zuletzt eingesehen: 21.12.2021].

<sup>13</sup> GABEL: *Die Situation der Katholischen Theologie in Deutschland*, 48.

<sup>14</sup> BECKER, Patrick: Vorwort, in: ders. (Hg.): *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme* (Theologie und Hochschuldidaktik 2). Münster 2011, 7–9, hier 8 [künftig zitiert: BECKER: Vorwort „Studienreform in der Theologie“]. Das Anliegen wird insbesondere in der Reihe *Theologie und Hochschuldidaktik* bekräftigt. Vgl. exemplarisch: AUFERKORTE-MICHAELIS, Nicole / RUSCHIN, Sylvia: *Studiengänge konzipieren im Zeichen der Studienreform*, in: BECKER (Hg.): *Studienreform in der Theologie*, 128–138, hier 138 [künftig zitiert: AUFERKORTE-MICHAELIS/RUSCHIN: *Studiengänge konzipieren im Zeichen der Studienreform*]; REIS, Oliver: *Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie*, in: dies. / SCHEIDLER, Monika (Hg.): *Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?* (Theologie und Hochschuldidaktik 1). Münster 2008, 19–38 [künftig zitiert: REIS: *Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie*]; ders.: *Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung – Lehre ‚von hinten‘ denken*, in: BECKER, Patrick (Hg.): *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme* (Theologie und Hochschuldidaktik 2). Münster 2011, 108–127 [künftig zitiert: REIS: *Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung*]; BRUCKMANN, Florian / REIS, Oliver / SCHEIDLER, Monika (Hg.): *Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven*

Rüdiger Preißer ruft infolgedessen alle Lehrenden der Theologie zu einer „Umstellung ihres Lehrstils in Richtung auf eine systematische Kompetenzorientierung“ auf. Eine solche könne weiterhelfen, „dass die Studierenden aktiv und mit Begeisterung lernen und dass sie gemeinsam mit den Lehrenden Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen“. Man erhalte zwar „keine Reputation in internationalen Fachkreisen, aber dafür [...] die tiefe Zufriedenheit als wissenschaftlicher Lehrer, an der intellektuellen Neugierde und dem intellektuellen Wachstumsprozess der Studierenden, aber auch an ihren Unsicherheiten, Fragen, Zaudern teilnehmen zu dürfen und (auch) davon Inspiration und Antrieb für die eigene wissenschaftliche Arbeit zu erhalten“<sup>15</sup>.

Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie – ein Ziel, das zu erreichen ist, das sich zu erreichen lohnt. Oder etwa nicht? Während der Ruf nach Kompetenzen insbesondere von Hochschulpolitik und Hochschuldidaktik als bereichernder Impuls und lohnende Perspektive für Studium und Lehre verstanden und aufgegriffen wird, sind innerhalb der Hochschulen tiefgreifende Skepsis und Unmut gegenüber dem Kompetenzparadigma zu spüren. Die Liste der Vorbehalte ist lang und erdrückend. Mit der Kompetenzorientierung gehe eine Verschlechterung von Studium und Lehre einher: Inhalte würden beliebig, Wissen vernachlässigt. Die geplante Neuausrichtung widerspreche dem Lernort Hochschule als dem Ort, an dem Wissen und die Erforschung neuer Wissensbestände im Mittelpunkt stünden. Andere verstehen die Vorgabe des Kompetenzerwerbs als Ausdruck einer wachsenden Verschulung bzw. als eine für die Hochschule zu enge Zielvorgabe; Hochschullehre müsse freier und weniger zielführend verstanden werden. Geschürt werden die Zweifel durch erziehungswissenschaftliche und hochschulpolitische Einschätzungen und Kommentare, in denen zum Teil vehement vor einer Ausrichtung von Studium und Lehre auf den Erwerb von Kompetenzen gewarnt wird.<sup>16</sup> Sowohl

---

(Theologie und Hochschuldidaktik 3). Münster 2011 [künftig zitiert: BRUCKMANN/REIS/SCHEIDLER (Hg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie].

<sup>15</sup> Vgl. zum gesamten Abschnitt: PREISSER, Rüdiger: Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, in: BRUCKMANN, Florian / REIS, Oliver / SCHEIDLER, Monika (Hg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven (Theologie und Hochschuldidaktik 3). Münster 2011, 17–36, hier 35 [künftig zitiert: PREISSER: Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik].

<sup>16</sup> Vgl. zur Kritik an Bologna-Prozess insgesamt: WINTER: Bologna-Reform im Jahr 2010, 23–27. Als schärfste Kritiker benennt Winter Richard Münch, Julian Nida-Rümelin, Jochen Hörisch und Bernhard Kempen.



Hochschullehrende als auch Beobachtende der Hochschullandschaft befürchten, dass die Kompetenzorientierung insbesondere einer ökonomischen Ausrichtung des Bildungssystems Vorschub leiste.<sup>17</sup> Der Wissenschaftsjournalist Felix Grigat warnt davor, dass der Kompetenzbegriff die gesellschaftliche Wirklichkeit reduziere, weil er sie „fast ausschließlich als Marktgeschehen“ begreife. Kompetenz sei ein „antiaufklärerischer Begriff“, weil er nicht Mündigkeit, sondern die Unmündigkeit befördere. Und dennoch werde derzeit der Kompetenz- zum neuen Bildungsbegriff stilisiert; er drohe den Bildungsbegriff als zentrale Leitvokabel abzulösen.<sup>18</sup>

Auch innerhalb der Theologie sind – parallel zur Bekräftigung der Notwendigkeit einer weiteren Entfaltung und Umsetzung der Kompetenzorientierung – Ressentiments und tiefgreifende Skepsis auszumachen. Eine „kompetenzkritische Perspektive“<sup>19</sup> sei hier von vielen – so beobachtet Oliver Reis – übernommen worden. Wie kontrovers die Kompetenzorientierung diskutiert werde, habe beispielsweise die Debatte auf dem Katholisch-Theologischen Fakultätentag 2010 gezeigt. Klaus Müller diagnostiziert so auch 2008 mit Blick auf den Bologna-Prozess insgesamt, dass kritische Stimmen „nicht weniger“ geworden seien und sich ein „gereizter Ton [...] in weiten Kreisen Betroffener“ breit gemacht habe.<sup>20</sup> Ähnlich stellt auch Peter Hünermann fest: „Es ist

---

<sup>17</sup> Der Erziehungswissenschaftler Ludwig Pongratz verweist beispielsweise auf den „theoretischen Rahmen“ der Humankapital-Theorie, „die davon ausgeht, dass über gesteigerte Qualifikationen die Produktivität von Betrieben erhöht und schließlich auch das Wirtschaftswachstum von Gesamtgesellschaften verbessert werden könne.“ So komme „Humboldts Bildungsidee, die ihren Maßstab an der ‚inneren Verbesserung und Veredelung‘ der Menschen gewinnen sollte, unter die Räder. Die verwertungs- und zweckorientierten Anklänge der aktuellen Reform sind unüberhörbar. [...] Am Ende werden die Krisen und Widersprüche der Weltwirtschaft [...] mit Hilfe von internationalen und nationalen Bildungsagenturen durchgereicht bis auf die unterste Ebene lokaler Bildungseinrichtungen und individueller Lernbiographien.“ PONGRATZ, Ludwig A.: Plastikwörter. Notizen zur Bildungsreform, in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3 (2007), 161–170, hier 161f [künftig zitiert: PONGRATZ: Plastikwörter. Notizen zur Bildungsreform].

<sup>18</sup> Vgl. zum Abschnitt: GRIGAT, Felix: Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens, in: Forschung und Lehre 4 (2010), 250–253 [künftig zitiert: GRIGAT: Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind].

<sup>19</sup> REIS: Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung, 111.

<sup>20</sup> Vgl. MÜLLER, Klaus: Die größte Studienreform seit Humboldt. Katholische Theologie im Bologna-Prozess, in: Herder Korrespondenz Spezial [Glauben denken. Theologie heute – eine Bestandsaufnahme] (Februar 2008), 6–10, hier 6 [künftig zitiert: MÜLLER: Die größte Studienreform seit Humboldt].

in allen europäischen theologischen Fakultäten und Instituten über den Bologna-Prozess und die ‚Modularisierung‘ der Theologie gestöhnt worden.“<sup>21</sup> Nach Ansicht Patrick Beckers werde dabei gerade „aus der Professorenschaft [...] beißende Kritik an einer massiven Zunahme von Bürokratie, Wirtschaftsorientierung und Lehrbelastung laut“; das neue System erscheine „als aufwändig und der Bildung nicht zuträglich“.<sup>22</sup>

Zusätzlichen Nährboden erhält die Skepsis durch Klagen der Programmverantwortlichen<sup>23</sup> in Fakultäten und Instituten, die sich näher mit den Akkreditierungen und den damit verbundenen Reformvorgaben beschäftigen. Sie klagen über unklare Kompetenztermini sowie intransparente Hintergründe, die zur Einführung der neuen Beschreibungskategorien für Studiengänge geführt

---

<sup>21</sup> HÜNERMANN, Peter: Mit Differenzen vertraut. Der Weg der Theologie in Europa, in: Herder Korrespondenz Spezial [Glauben denken. Theologie heute – eine Bestandsaufnahme] (Februar 2008), 13–17, hier 17.

<sup>22</sup> Vgl. BECKER: Vorwort „Studienreform in der Theologie“, 7. Der schwelende Unmut speist sich unter Umständen auch noch aus der Rücktrittsaktion des Neutestamentlers Marius Reiser. Der Exeget äußerte im April 2009 große Vorbehalte gegen das neue Bildungsverständnis, das dem Bologna-Prozess innewohne, und kündigte in einer großen PR-Aktion aus Protest gegen den Bologna-Prozess seinen Arbeitsvertrag an der Universität Mainz – zehn Jahre vor der eigentlichen Emeritierung (vgl. Irlé, Katja: Professor Reiser macht nicht mehr mit, in: Frankfurter Rundschau, 01.04.2009. Online abrufbar unter: <http://www.fr.de/wissen/professor-reiser-macht-nicht-mehr-11476579.html> [zuletzt eingesehen: 21.12.2021, künftig zitiert: Irlé: Professor Reiser macht nicht mehr mit]; Reiser, Marius: Warum ich meinen Lehrstuhl räume, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 20.01.2009. Online abrufbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/universitaetsreform-warum-ich-meinen-lehrstuhl-raeume-1754332.html> [zuletzt eingesehen: 21.12.2021]; ders.: Standardisierung auf einem niedrigen Niveau. Warum die Bolognareform ein Irrweg ist und was man besser machen müsste, in: Forschung und Lehre 6 (2009), 420f.). Seine Botschaft: Die Bologna-Reform habe „das Ende der Humboldt’schen Universität eingeläutet“; dazu transportiere sie ein „nicht-christliches Weltbild“ (vgl.: IRLE: Professor Reiser macht nicht mehr mit). Auch die Theologie höre auf, Wissenschaft zu sein, wenn sie nur noch als Mittel zum Zweck des Religionsunterrichts und der Predigt gelehrt werde. Im neuen System sei von Marketing-Strategien, Wettbewerbsfähigkeit und europaweiter Rekrutierung von Hochschullehrern ebenso die Rede wie vom Management der Hochschulen und vom Potenzial für Innovation und für die soziale und wirtschaftliche Entwicklung. An keiner einzigen Stelle gehe es um den Geist, der nach Bildung verlangt; nirgends sei die Rede davon, dass Wissen, Erkenntnis und Klugheit Werte sind, die man um ihrer selbst willen erstrebt und liebt. Im neuen System sei Studium Berufsausbildung, gelernt werde für einen bestimmten Zweck, Wissen müsse sich auszahlen.

<sup>23</sup> Sogenannte „Programmverantwortliche“ müssen in Akkreditierungsverfahren vonseiten der Hochschulen ausgewiesen werden. Sie fungieren als zentrale Ansprechpartner (für Studierende, aber auch gegenüber der Akkreditierungsagentur bzw. der Gutachtergruppe etc.) und verantworten in der Regel die Weiterentwicklung des Studienprogramms. Zumeist übernehmen ein oder mehrere Hochschullehrende oder aber Studiendekan bzw. Studiendekanin qua Amt diese Aufgabe.

haben.<sup>24</sup> Einige betrachten den Begriff *Kompetenz* deshalb als Blase ohne Mehrwert bzw. werten ihn als eine Modeerscheinung, die es abzuwarten gelte; bald schon werde das nächste bildungspolitische Stichwort angepriesen.

Damit stehen derzeit diametral unterschiedliche Antworten auf die Frage im Raum, ob die bildungspolitische Kompetenzforderung eine Bereicherung für theologische Studiengänge und Lehr-Lern-Prozesse darstellt. Während die einen der Kompetenzorientierung grundsätzlich einen Mehrwert zuschreiben und infolgedessen über Gestalt und Umsetzung einer Kompetenzorientierung an katholisch-theologischen Fakultäten und Instituten nachdenken und Lehr-Lern-Veranstaltungen zunehmend kompetenzorientiert entwickeln, vereinigen sich auf der anderen Seite skeptische Stimmen und Verweigerung. Zum Teil führt diese Situation schon jetzt innerhalb der Lehrkollegien zu Dissens oder sogar Spaltungen, wobei die Programmverantwortlichen an Fakultäten und Instituten im Besonderen mit solchen Spannungen konfrontiert sind: Da ein Konsens innerhalb des Lehrkollegiums zur Umsetzung der Kompetenzorientierung unmöglich erscheint, bleibt als Lösung nur die pragmatische Erfüllung der Akkreditierungsvorgaben, um den Anforderungen Genüge zu tun. Die weitere Umsetzung des Kompetenzerwerbs in der Lehr-Lern-Praxis bleibt vom Urteil der bzw. des einzelnen Lehrenden abhängig.<sup>25</sup>

Aus theologiedidaktischer Perspektive ist dieser momentane Grundzustand als außerordentlich problematisch einzustufen, da die derzeitige Situation zu Lasten der Qualität theologischer Hochschullehre geht. Die Folgekosten dieses Zustandes haben die Studierenden zu tragen, da ihnen qualitativ schwache Lehr-Lern-Angebote eröffnet werden. Denn wenn die Kompetenzorientierung positiv zu bewerten ist, wird von denen, die sie derzeit ablehnen, eine

---

<sup>24</sup> Siehe zur Unterscheidung der Begrifflichkeiten – insbesondere der Termini *Learning Outcomes*, *Lernziel*, *Lernergebnis* und *Kompetenz* – Kap. 5.1.1 dieser Arbeit.

<sup>25</sup> Der Soziologe Richard Münch diagnostiziert solche Auswirkungen gar als grundsätzliche Situation im deutschen Bildungsbereich und spricht allgemein von einem „hybridalen Schwebezustand“ im Bildungsbereich (MÜNCH, Richard: *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co. (edition suhrkamp 2560). Frankfurt a. M. 2009, 91 [künftig zitiert: MÜNCH: *Globale Eliten, lokale Autoritäten*]). Es habe sich ein Spannungsfeld zwischen neuen Vorgaben und Leitbildern auf der einen und traditionellen Idealen auf der anderen Seite entwickelt. Dabei gelinge es derzeit weder, die Anforderungen des neuen Leitbildes zu erfüllen, da die neue Ordnung nicht als legitim anerkannt werde, noch sei es in den neuen Strukturen möglich, die alte Ordnung zu reproduzieren und die traditionellen Ziele zu erreichen. Insbesondere in Deutschland sei dadurch ein Schul- und Hochschulsystem hervorgebracht worden, das von „massiven Widersprüchen“ gelähmt werde (MÜNCH: *Globale Eliten, lokale Autoritäten*, 31).

Chance zur Verbesserung von Studium und Lehre vertan. Wenn sich jedoch die skeptischen Einschätzungen bewahrheiten sollten, wird mit der derzeitigen Orientierung am Leitwort und -wert *Kompetenz* und der aktuellen Umsetzung der bildungspolitischen Vorgabe ein problematischer Weg eingeschlagen. Die Frage nach einer Umsetzung der Kompetenzforderung in Studium und Lehre ist damit nicht mehr nur als individuelle Positionierung zum Bologna-Prozess zu verstehen, sie stellt sich dringlich als Anfrage an alle Verantwortlichen in Studium und Lehre an katholisch-theologischen Fakultäten und Instituten, die ein theologiedidaktisch begründetes Bildungsangebot eröffnen wollen.

Will man der Verantwortung gegenüber den Studierenden gerecht werden und ein begründetes Studienangebot an katholisch-theologischen Fakultäten eröffnen, kann nur eine gezielte Auseinandersetzung mit der Kompetenzforderung weiterführen. Bandbreite und Schwere der Vorbehalte zwingen die Theologiedidaktik förmlich dazu, eine kritische Vergewisserung zum (bildungspolitischen) Ruf nach Kompetenzen aufzunehmen. Es gilt, aus theologiedidaktischer Perspektive einen begründeten Kurs zu entwickeln, wie auf den Ruf nach Kompetenzen zu reagieren ist, ohne vorschnell generalisierenden und schwarz-weiß-malerischen Tendenzen zu erliegen. Es gilt, die zentrale Frage aufzunehmen, inwiefern der Forderung, Studium und Lehre auf den Erwerb von Kompetenzen auszurichten, nachgekommen werden sollte. Stellt der gegenwärtige Ruf nach Kompetenzen eine echte Option für eine Reform von Studium und Lehre in der Theologie dar oder ist der Leitterminus des Bologna-Prozesses als Blase zu enttarnen? Steht hinter dem Konzept eine ökonomische Denkweise, die möglicherweise theologischer Hochschullehre nicht zuträglich ist, oder kann ein Mehrwert einer Kompetenzorientierung für theologische Studienprogramme beschrieben werden?

Die Notwendigkeit und Dringlichkeit einer systematischen Auseinandersetzung mit dem Ruf nach Kompetenzen verschärft sich angesichts zentraler Desiderata im wissenschaftlichen Kompetenzdiskurs. Eine Sondierung der Forschungslandschaft innerhalb als auch jenseits der Theologiedidaktik in Erziehungswissenschaften, Psychologie und Sozialwissenschaften zeigt, dass viele Fragen zur Kompetenzthematik offen sind und es einer grundsätzlichen Aufarbeitung bedarf. Auf vier Desiderata ist im Besonderen hinzuweisen:

1. *Fehlende Aufarbeitung der grassierenden Verwendung des Kompetenzbegriffs*: Ganz allgemein hat Rüdiger Preißer in der theologiedidaktischen Diskussion

bereits angedeutet, dass unter Kompetenz „in den verschiedenen Kontexten jeweils etwas ganz anderes verstanden wird“<sup>26</sup>. Innerhalb der Erziehungswissenschaften wird ebenfalls auf die inflationäre Verwendung des Begriffs *Kompetenz* hingewiesen. Bislang werden aber nur vereinzelt Aspekte dieses Phänomens beleuchtet. Es fehlt eine Systematisierung, in welchen Kontexten auf den Kompetenzbegriff zurückgegriffen wird, mit welcher Motivation dies geschieht und was dort jeweils unter dem Terminus verstanden wird.<sup>27</sup>

2. *Fehlende Quellenanalyse der bildungspolitischen Kompetenzforderung für den Hochschulbereich:* Das Faktum der Kompetenzorientierung und die dazugehörigen Bestimmungen für eine Reform von Studium und Lehre werden vorrangig aus Akkreditierungsvorgaben abgeleitet. Wo genau diese Vorgaben jedoch ihre konzeptionelle Quelle und Grundlage haben und warum die neue Leitlinie für Studium und Lehre im Bologna-Prozess eingeführt wird, ist bislang nicht grundlegend herausgearbeitet worden.
3. *Fehlende Aufarbeitung der bisherigen Forschungsgeschichte zum Kompetenzbegriff:* Da die Akkreditierungsvorgaben wenig Boden für eine theologie- bzw. hochschuldidaktische Entfaltung bieten, bleibt das Verständnis des Kompetenzbegriffs vage. Auch ein Rückgriff auf wissenschaftliche Verständnisweisen gestaltet sich als schwierig, da in den zentralen Bezugswissenschaften (Erziehungswissenschaften und Psychologie) eine umfassende Aufarbeitung der bisherigen Forschungsgeschichte zum Kompetenzbegriff nur bedingt erfolgt ist.<sup>28</sup> Infolgedessen wird das Verständnis des Kompetenzbegriffs im besten Falle ‚gesetzt‘ und auf mögliche

<sup>26</sup> PREISSER: Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, 17.

<sup>27</sup> Dieses Desiderat zieht massive Probleme mit sich. Felix Grigat greift in seiner Kritik an einer Kompetenzorientierung im Hochschulbereich beispielsweise primär auf Argumente des Erziehungswissenschaftlers Matthias Vonken zurück, der seine Kritik des Kompetenzbegriffs jedoch mit Blick auf spezifische Konzepte in der Berufsbildung formuliert hat (vgl. GRIGAT: Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind.). Die dort vorgetragenen Aspekte dürfen jedoch nicht direkt auf den Hochschulkontext übertragen werden, da – wie in Kap. 2 und 3 dieser Arbeit aufgezeigt wird – für die jeweiligen Bildungssektoren unterschiedliche Kompetenzkonzepte existieren.

<sup>28</sup> Gleichwohl gibt es Überblicksdarstellungen, die ausgesuchte Abschnitte zu erfassen suchen. Vgl. u. a.: Art. Kompetenz, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie IV (1976), Sp. 918–933; MÜLLER-RUCKWITT, Anne: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff (Bibliotheca Academica: Pädagogik 6). Würzburg 2008 [künftig zitiert: MÜLLER-RUCKWITT: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen], und WEINERT, Franz E.: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in: RYCHEN, Dominique

andere Verständnisweisen hingewiesen.<sup>29</sup> Geißler und Orthey identifizieren im Zuge dieses Desiderats eine „bei Wissenschaftlern verbreitete Neigung zum Statusgewinn über die aufmerksamkeitsheischende Platzierung neuer Begrifflichkeiten mit verdünnter Sinnsubstanz und geringem Klärungswert“<sup>30</sup>. Zwischen dem, was in den 1970er Jahren unter Kompetenz verstanden worden sei, und dem, was heute so flott als Erklärung und als Angebot zur Lösung pädagogischer Probleme daherkomme, bestehe nur ein sehr lockerer und oberflächlicher Zusammenhang. Das heutige „Kompetenz-Angebot“ sei seiner Fähigkeit und seiner Fruchtbarkeit zur Theorienbildung weitgehend beraubt.<sup>31</sup>

4. Systematische Diskussion der bildungspolitischen Kompetenzforderung für den Hochschulbereich: Insofern fehlt die notwendige Basis, um eine fundierte Einschätzung der bildungspolitischen Kompetenzforderung im Hochschulbereich überhaupt vornehmen zu können. Es steht eine systematische Diskussion des Konzepts aus, die sowohl Leistung als auch Grenzen hervorhebt. Bislang existieren sowohl innerhalb der fachspezifischen als auch fachübergreifenden Kompetenzdebatte nur Einzelperspektiven zu Einzelaspekten. Zudem bleibe die derzeitige Kritik – so mahnen einige Erziehungswissenschaftler – entweder in polemischen Beiträgen verhaftet oder aber es komme zu einer „Mystifizierung des Bildungsbegriffs“<sup>32</sup> (Eckhardt Fuchs) und traditioneller Bildungsideale. Im Hochschulbereich bilde die Humboldtsche Universitätsidee beispielsweise „immer noch den Resonanzboden für Krisendiagnosen“<sup>33</sup> (Michael Wimmer), obwohl heute eine veränderte Grundsituation an den Hochschulen herrsche.

---

Simone / SALGANIK, Laura Hersh (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle u. a. 2001, 45–65 [künftig zitiert: WEINERT: Concept of Competence: A Conceptual Clarification].

<sup>29</sup> Vgl. dazu auch REIS: Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung, 108f.

<sup>30</sup> GEISSLER, Karlheinz A. / ORTHEY, Frank Michael: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49 (2002), 69–79, hier 69 [künftig zitiert: GEISSLER/ORTHEY: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre].

<sup>31</sup> Vgl. GEISSLER/ORTHEY: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre, 70.

<sup>32</sup> FUCHS, Eckhardt: Entmystifizierung und Internationalisierung: Anmerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte, in: PONGRATZ, Ludwig A. / REICHENBACH, Roland / WIMMER, Michael (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007, 136–154, hier 137 [künftig zitiert: FUCHS: Entmystifizierung und Internationalisierung].

<sup>33</sup> WIMMER, Michael: Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer „unzeitgemäßen“ Institution, in: LIESNER, Andrea / SANDERS, Olaf (Hg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs (Theorie Bilden 1). Bielefeld 2005, 19–41, hier 27. Vgl. in diesem

Die vier Desiderata zeigen deutlich, dass vor der Klärung der Frage, ob die bildungspolitische Kompetenzforderung eine Bereicherung für theologische Studiengänge darstellt oder einem Irrweg gleicht, Grundlagenarbeit zu leisten ist. Das Feld ist mit größeren Erkundungsgängen und strukturgebenden Analysen aufzubereiten, um der Leistungsfähigkeit und Problematik differenziert auf die Spur zu kommen.<sup>34</sup>

Mit dieser Arbeit soll die notwendige Auseinandersetzung mit dem Ruf nach Kompetenzen in Studium und Lehre begonnen und ein Anstoß für eine differenzierte Diskussion der bildungspolitischen Kompetenzforderung – insbesondere innerhalb der Theologie – gegeben werden. Dazu wird das Feld mithilfe von drei Analysen, die zugleich Antworten auf zentrale Vorbehalte (Blase/Worthülse, diffuse Vorgabe, Ökonomisierung) liefern, grundlegend aufbereitet. Nach diesem Problemaufriss (Kapitel 1) rückt in Kapitel 2 der Terminus *Kompetenz* in den Mittelpunkt der Betrachtung. Zur Klärung der Frage, ob diese Vokabel nicht angesichts heterogener Verwendungszusammenhänge als schillernde Blase zu enttarnen ist, wird – nach einer kurzen Darstellung der etymologischen Entwicklung – die derzeitige Hochkonjunktur des Kompetenzbegriffs näher beleuchtet, indem die aktuellen Verwendungszusammenhänge (alltäglicher Sprachgebrauch, bildungspolitische Verwendung, wissenschaftliche Diskussionszusammenhänge) differenziert werden. Die Darstellung verfolgt dabei das Ziel herauszustellen, warum jeweils auf den Terminus zurückgegriffen wird und welche Aspekte das Verständnis des Kompetenzbegriffs prägen. Die Aufarbeitung der wissenschaftlichen Diskussionszusammenhänge konzentriert sich dabei auf pädagogisch-psychologische Diskussionsbeiträge zum Kompetenzbegriff. Es werden systematische Linien eingezogen, um die verschiedenen Ansätze und Entwicklungsschübe des

---

Zusammenhang auch: SCHIMANK, Uwe: Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 17.04.2009.

<sup>34</sup> Niclas Schaper hat 2012 mit dem HRK-Fachgutachten begonnen, Schneisen in den Kompetenz-Dschungel zu schlagen, die Orientierung für den Bereich Studium und Lehre bieten sollen. Die hier vorliegende Dissertation verfolgt eine ähnliche Stoßrichtung, arbeitet das Feld aber mit einer z. T. anders gewählten Struktur und Tiefe auf. Vgl. SCHAPER, Niclas: Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Ausgearbeitet für die HRK unter Mitwirkung von Oliver REIS und Johannes WILDT so wie Eva HORVATH und Elena BENDER (Nexus). August 2012. Online abrufbar unter: [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021; künftig zitiert: SCHAPER: HRK-Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre].

Kompetenzparadigmas zu verdeutlichen; zugleich wird durch diese strukturierte Aufarbeitung des interdisziplinären Materials auch ein Mehrwert des Kompetenzbegriffs in der pädagogisch-psychologischen Debatte verdeutlicht. Zum Abschluss dieser ersten Sondierungen liegen schließlich die verschiedenen Verwendungszusammenhänge mit den dazugehörigen Verständnisweisen des Kompetenzbegriffs offen, sodass insgesamt beleuchtet werden kann, worin eigentlich die Popularität des Begriffs wurzelt.

Durch diese begrifflichen Vorklärungen ist die notwendige Basis geschaffen, um dann im nächsten Kapitel die bildungspolitische Kompetenzforderung freizulegen (Kapitel 3). Angesichts des Eindrucks der Programmverantwortlichen, dass mit der Kompetenzorientierung diffuse Vorgaben verbunden sind, gilt es, Licht ins Dunkel zu bringen und zu klären, welche Aspekte die bildungspolitische Kompetenzforderung im Rahmen des Bologna-Prozesses umfasst, weshalb auf diesen Terminus zurückgegriffen wird und welches Begriffsverständnis in den Bologna-Papieren leitend ist. Kann analog zur Kompetenzorientierung an den allgemeinbildenden Schulen und Berufsschulen auch hier ein wissenschaftliches Konzept bzw. eine Definition herausgearbeitet werden? Nach einer kurzen Einführung in den Bologna-Prozess wird dazu eine Quellenanalyse aller einschlägigen Bologna-Dokumente auf europäischer wie nationaler Ebene in Deutschland<sup>35</sup> zur Kompetenzforderung der Jahre 2000–2014 durchgeführt.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Im Zentrum dieser Arbeit stehen die bundesweit geltenden Dokumente; je nach Bundesland können noch weitere Umsetzungslinien hinzukommen, die jedoch nicht in dieser Arbeit einzeln erfasst werden.

<sup>36</sup> Auf der Basis dieser Analyse wird auch ersichtlich, dass mitunter mehr Kriterien zur Studienreform und zur Kompetenzforderung benannt werden, als eigentlich existieren. Auch im theologiedidaktischen Diskurs wird z. T. nicht klar ausgewiesen, ob die benannten Kriterien bildungspolitischen, kirchlichen oder hochschul- bzw. theologiedidaktischen Kontexten entnommen werden. Patrick Becker benennt beispielsweise als „Forderungen der Studienreform“ *aufbauendes Lernen* („Erst nachdem ein Überblick verschafft wurde, dürfen exemplarisch Einzelthemen bearbeitet werden.“) und *Interdisziplinarität der Module* (Module „sind so definiert, dass sie bestimmte Ziele interdisziplinär verfolgen. Module sollen also auch für die nötige Vernetzung der am Studiengang beteiligten Dozierenden und Disziplinen sorgen.“) – vgl. BECKER, Patrick: Das Grundanliegen der Studienreform, in: ders. (Hg.): Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2). Münster 2011, 94–107, hier 99 und 104 [künftig zitiert: BECKER: Das Grundanliegen der Studienreform]. Im Zusammenhang mit den Recherchen zur bildungspolitischen Kompetenzforderung lassen sich diese beiden Kriterien und damit verbundenen Regelleitungen zumindest nicht erhärten.



In Kapitel 4 wird die Frage nach einer ökonomischen Dimension der Kompetenzorientierung und damit der Vorwurf aufgegriffen, ob die Kompetenzorientierung als Teil einer ökonomischen Ausrichtung von Studium und Lehre verstanden werden muss. Die Dringlichkeit dieser Klärung verstärkt sich angesichts der Ergebnisse der Quellenanalyse, bei der ersichtlich wird, dass die Einführung der Kompetenzorientierung unter anderem (!) eng mit der Ausrichtung des Bildungssystems auf die Bedürfnisse der Wissensgesellschaft verbunden ist. Zur Klärung ist zunächst die aktuelle bildungspolitische Strategie der „Wissensgesellschaft“ als Teil einer ökonomisch ausgerichteten Bildungspolitik zu konturieren. Auf dieser Basis kann dann die Einbindung der kompetenzorientierten Reformen – nicht nur im Hochschulbereich, sondern auch an allgemeinbildenden Schulen und Berufsschulen – in diese größere, ökonomisch ausgerichtete Strategie herausgearbeitet werden. Um das ‚Schreckgespenst‘ einer ökonomisierten Hochschullehre zu bändigen, wird explizit nach konkreten Auswirkungen auf Studium und Lehre gefragt. Können beispielsweise in Bezug auf das Verständnis von Bildung, Lehren und Lernen neue Leitbilder und Annahmen identifiziert werden, die von bisherigen Verständnisweisen abweichen? Ziel ist es, die ökonomische Dimension der Kompetenzorientierung aufzuarbeiten und die damit verbundenen Aussagen zu Studium und Lehre zu konkretisieren.

Nach diesen drei Sondierungen kann dann eine erste systematische Diskussion der bildungspolitischen Kompetenzforderung für den Hochschulbereich insgesamt aus theologiedidaktischer Perspektive erfolgen (Kapitel 5). Bildet das herausgearbeitete Konzept eine Option für theologische Fakultäten und Institute? An welche Aspekte könnte angeknüpft und welchen Aspekten sollte dezidiert entgegengewirkt werden? Ziel ist der Anstoß einer differenzierten Debatte zur bildungspolitischen Kompetenzforderung.<sup>37</sup>

Die Arbeit schließt mit konkreten Handlungsoptionen zur bildungspolitischen Kompetenzforderung und benennt Reflexionsimpulse für Lehrende und Programmverantwortliche an katholisch-theologischen Fakultäten und Instituten;

---

<sup>37</sup> Die Arbeit steht damit insgesamt in enger Nähe zu anderen Publikationen, die ebenfalls versuchen, in Abgrenzung zur vorherrschenden Polemik bzw. zu eingefahrenen Urteilen Sachargumente vorzutragen, indem sie den Bologna-Prozess selbst als Forschungsgegenstand begreifen. Vgl. exemplarisch: WINTER: Bologna-Reform im Jahr 2010 – und die dort angegebene weiterführende Literatur.

des Weiteren werden Konsequenzen für den zukünftigen theologiedidaktischen Kompetenzdiskurs aufgezeigt (Kapitel 6).

Vielleicht kann die hier entwickelte theologiedidaktische Perspektive auf den bildungspolitischen Ruf nach Kompetenzen auch für andere universitäre Fächer von Interesse sein. „Die Theologie hat“, so formuliert es Wolfgang Weier, „im Unterschied zu anderen universitären Disziplinen [...] eine spezifische Sicht von Welt und Mensch.“<sup>38</sup> Damit hat sie „die Chance, die Frage nach einer inhaltlichen Beschreibung von Bildung wach zu halten und aus einer – normativen – Position Antwortversuche anzubieten, indem sie eine theologische Sicht des Menschen und seiner Bestimmung in eine derzeit fast ausschließlich pragmatisch und struktural geführte Debatte einbringt“<sup>39</sup>. Insofern kann eine Diskussion aus theologiedidaktischer Perspektive vielleicht exemplarisch sein und dazu anregen, die Kompetenzforderung auch aus anderen fachspezifischen bzw. hochschulfachdidaktischen Perspektiven zu analysieren. Eine Zusammenschau und Diskussion der verschiedenen fachspezifischen hochschulfachdidaktischen Perspektiven könnte die Studienreform und damit letztlich die Qualität der Hochschullehre in Deutschland insgesamt weiter voranbringen.

---

<sup>38</sup> WEIRER: Bologna – und was nun? 95.

<sup>39</sup> WEIRER: Bologna – und was nun? 103.



## 2. „KOMPETENZ IN ALLER MUNDE“ – SONDIERUNG ZU GEGENWÄRTIGEN VERWENDUNGSZUSAMMENHÄNGEN UND VERSTÄNDNISWEISEN DES KOMPETENZBEGRIFFS

Die Verwendung des Terminus *Kompetenz* hat aktuell Hochkonjunktur. Politikerinnen und Politiker greifen im Wahlkampf auf den Terminus ebenso zurück wie Fußball-Fans, die über einen neuen Trainer diskutieren. Als Titelstichwort zielt die Vokabel unzählige Ratgeber und Coaching-Flyer; aus der Werbung ist das Wort nicht wegzudenken – kaum ein Firmenschild, auf dem nicht auf die Kompetenz des entsprechenden Dienstleistungsunternehmens hingewiesen wird. Eine Suchanfrage beim Internetdienst Google liefert im Juni 2011 über vier Millionen, im Juni 2014 über 7,5 Millionen Einträge; sechs Jahre später sind es (im Juni 2020) bereits über 27 Millionen Einträge zu diesem Stichwort.<sup>1</sup> Auch im Bildungsbereich hat die Vokabel in den letzten Jahren ihren Siegeszug angetreten, wie der Bildungswissenschaftler Dieter Gnahs resümiert: „Kompetenz ist zu einem Schlüsselbegriff der politischen, der wissenschaftlichen und der bildungspraktischen Diskussion geworden. Er ist Titelgebend für Publikationen, Tagungen und Kongresse, er prägt Strategiepapiere und Praxiskonzepte, ist Hoffnungsträger und Kristallisationspunkt für zum Teil heftig geführte Auseinandersetzungen.“<sup>2</sup> Der Erziehungswissenschaftler Alfred Schirlbauer spricht gar vom „Regime des Kompetenzbegriffs“<sup>3</sup> und bilanziert: „Kompetenz’ wohin das Auge blickt. Soviel Kompetenz war noch nie.“<sup>4</sup>

Die derzeitige inflationäre Verwendung des Begriffs lässt Zweifel an der Aussagekraft und Tragfähigkeit des Begriffs aufkeimen und provoziert die kritische Nachfrage, worin eigentlich die Popularität des Terminus gründet. Lässt

---

<sup>1</sup> Das Ergebnis beschränkt sich auf eine Suche mit dem deutschen Begriff; der englische Terminus „competence“ liefert im Juni 2020 noch mehr Einträge (konkret: 137 Millionen).

<sup>2</sup> GNAHS, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld 2010, 11 [künftig zitiert: GNAHS: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente].

<sup>3</sup> SCHIRLBAUER, Alfred: Kompetenz statt Bildung? In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3 (2007), 179–183, hier 180f [künftig zitiert: SCHIRLBAUER: Kompetenz statt Bildung?].

<sup>4</sup> SCHIRLBAUER: Kompetenz statt Bildung? 180.

sich eigentlich noch bestimmen, was dieser Begriff ins Wort fasst? Oder muss die Vokabel nicht angesichts dieser heterogenen Verwendungszusammenhänge als schillernde Blase enttarnt werden, die bei näherer Betrachtung bedeutungslos zerplatzt?

Zur Schärfung des Begriffsverständnisses und als Grundlegung für die Analyse der Bologna-Dokumente wird im ersten Schritt dieser Arbeit der gegenwärtige Boom des Kompetenzbegriffs näher untersucht. Ziel ist es, aktuelle Verwendungsbereiche zu differenzieren, die dazugehörigen Begründungszusammenhänge zu erschließen und die jeweiligen Bedeutungen des Begriffs aufzudecken. Dazu rücken nach einer kurzen Darstellung der etymologischen Entwicklung (2.1) die Gründe für die – seit den 1990er Jahren aufwachsende – Hochkonjunktur des Begriffs im alltäglichen Sprachgebrauch in den Mittelpunkt der Betrachtung (2.2). Anschließend wird der Blick auf die Verwendung des Begriffs im politischen Diskurs gelenkt, die sich insbesondere in der deutschen Bildungspolitik – auch hier wieder ab den 1990er Jahren – abzeichnet (2.3). Darüber hinaus ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung zu diesem Terminus zu beleuchten; hierzu werden zentrale Ansatzpunkte der vielschichtigen Kompetenz-Debatte freigelegt, die Einfluss auf den Diskurs haben und hatten (2.4). Auf dieser Basis können analytische Perspektiven zum Kompetenzbegriff und zum Ruf nach Kompetenzen herausgestellt werden, die für die nachfolgenden Analysen leitend sind (2.5).

## 2.1 ETYMOLOGISCHE ENTWICKLUNG

Das deutsche Wort *Kompetenz* ist dem Lateinischen entlehnt. Die Wurzel bildet dabei das Verb *competere* mit seinen Bedeutungen „zusammentreffen, etwas gemeinsam erstreben, gesetzlich erfordern“ sowie „zustehen, zukommen“. Das Substantiv *competentia* wird im klassischen Latein nur in der Bedeutung von „Zusammentreffen“ gebraucht, wobei drei Aspekte unterschieden werden können: „a) [das Zusammentreffen] der Teile unter sich, die Symmetrie [...], die Analogie, Proportion [...] – b) [das Zusammentreffen] der Gestirne, die Konstellation [...] – c) die Verbindung“<sup>5</sup>. Bis zum ausgehenden 13. Jahrhundert treten dann

<sup>5</sup> Art. *competentia*, in: Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch (1951), Sp. 1347.

die Bedeutungen „Zusammenpassen, Entsprechung, Angemessenheit, Eignung, Schicklichkeit“<sup>6</sup> hinzu.

Im deutschen Sprachraum wird der Terminus ab dem 13. Jahrhundert zunächst nur als juristischer Fachterminus verwendet: *Competenz* bezeichnet dabei die jemandem zustehenden Einkünfte in Form des notwendigen Lebensunterhalts. Ab dem 16. Jahrhundert ist die Verwendung des Begriffs *Beneficium competentiae* für das Recht auf ein Minimum an Existenz in Verhandlungsprozessen gebräuchlich. Bestimmte Personengruppen konnten unter Rückgriff auf diesen Begriff eine Begrenzung der Verurteilung bis zur Höhe ihres Vermögens verlangen und damit Existenzbedrohung und Ehrverlust vermeiden (beispielsweise Väter in Prozessen gegen ihre Kinder, Ehemänner in Prozessen gegen ihre Ehefrauen sowie Soldaten untereinander).<sup>7</sup> Auch im kanonischen Recht taucht der Terminus in diesem Zusammenhang auf. Dort „gehört das B[eneficium] c[ompetentiae] zu den Standesrechten der Kleriker: Ihnen ist bei der Zwangsvollstreckung so viel zu belassen, wie nach dem klugen Urteil des kirchlichen Richters ‚ad honestam sui sustentationem‘, d. h. zum notwendigen Lebensunterhalt, erforderlich ist“. Zweck des Privilegs sei es, „den Klerus nicht in die Lage zu bringen, seinen Unterhalt auf eine die Würde der Kirche und seine eigenen Pflichten verletzende Art zu suchen“<sup>8</sup>.

Erst im 17. Jahrhundert bilden sich schließlich im alltäglichen Sprachgebrauch das Adjektiv *competent* und das Substantiv *Competenz* heraus. In Johann Heinrich Zedlers Universal-Lexicon von 1733 wird die deutsche Form *competent* dabei durch den Zusatz *Competiteur* erklärt: Dies sei „einer, der mit andern zugleich um etwas anhält“<sup>9</sup>. So lässt sich für das 17./18. Jahrhundert in der Alltagssprache der Aspekt des Wettstreits nachweisen. Neben *competent* findet sich parallel die adjektivische Form *competens* mit dem Eintrag „gebüherlich, ordentlich, rechtmäßig, geziemend, befugt, an- und zuständig“. Der Eintrag zu *competentia*

---

<sup>6</sup> Art. *competentia*, in: Mittellateinisches Wörterbuch bis zum ausgehenden 13. Jahrhundert II (1999), Sp. 1055.

<sup>7</sup> Vgl. auch: WEISS, Egon: Art. Notbedarf, in: Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft Halbbd. 33 (1936), Sp. 1058–1062.

<sup>8</sup> KLINGENBERG, Eberhard: Art. Kompetenz. I. Der K.-Begriff im römischen, gemeinen und kanonischen Recht, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie IV (1976), Sp. 918f, hier 918 [künftig zitiert: KLINGENBERG: Art. Kompetenz. I. Der K.-Begriff im römischen, gemeinen und kanonischen Recht].

<sup>9</sup> Art. *competent*, in: Johann Heinrich Zedlers Großes vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste VI (1733), Sp. 870.

führt zunächst die deutsche Variante *Competenz* und dann die Aspekte „Bequemlichkeit, Füglichkeit, Zugehörung, [...] die rechtmäßige Gewalt des Richters, das Befugniß, Anspruch, [...] die Mitwerbung wegen einer Stelle“<sup>10</sup> auf. Die Bedeutung wurde dabei vermutlich aus dem juristischen Sprachgebrauch entlehnt.<sup>11</sup>

Für das 18. Jahrhundert ist das Adjektiv *competent* schließlich mit der Konnotation „zuständig“ im allgemeinen Sprachgebrauch nachgewiesen. In einem lexikalischen Eintrag zum Stichwort *kompetent* von 1809 heißt es beispielsweise: „Competent (a. d. Lat.) heißt überhaupt, was einem zukommt, einem gehört – rechtmäßig; daher sagt man: ein kompetenter Richter über etwas, d. h. ein solcher, dem es vermöge seiner Einsichten und Kenntnisse zukommt, über eine Sache zu urtheilen; daher auch die Kompetenz, die Befugniß zu etwas.“<sup>12</sup> Bis heute hat sich diese Bedeutung von *Kompetenz* im Sinne von Zuständigkeit und Befugnis erhalten. Ein besonderes Augenmerk ist auf die semantische Erweiterung „dem es vermöge seiner Einsichten und Kenntnisse zukommt, über eine Sache zu urtheilen“ zu lenken: Dass Kompetenz in der Bedeutung von ‚Zuständigkeit‘ seine Legitimation aus individuellen Einsichten und Kenntnissen bezieht, tritt als neuer Aspekt zur lateinischen Wurzel hinzu.<sup>13</sup> Die zunehmende Verwendung des Substantivs *Competenz* (später dann *Kompetenz*) in der deutschen Alltagssprache ist schließlich für das 19. Jahrhundert nachgewiesen.<sup>14</sup>

Zusammenfassend lassen sich dementsprechend fünf Entwicklungsstufen des Wortes *Kompetenz* im Laufe der Sprachentwicklung beobachten: Die lateinische Wurzel verweist auf den *Aspekt der Verbindung, das Zusammentreffen verschiedener Dinge*. Durch den juristischen Kontext tritt dann die zweite *Bedeutung des*

<sup>10</sup> Art. *competens, competentia*, in: Johann Heinrich Zedlers Großes vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste VI (1733), Sp. 869f.

<sup>11</sup> Vgl. MÜLLER-RUCKWITT: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen, 104–109.

<sup>12</sup> Art. *Kompetenz*, in: Conversations-Lexicon oder kurz gefaßtes Handwörterbuch für die in der gesellschaftlichen Unterhaltung aus den Wissenschaften und Künsten vorkommenden Gegenstände mit beständiger Rücksicht auf die Ereignisse der älteren und neueren Zeit. Nachträge I (1809), Sp. 234. Vgl. zur lexikalischen Erschließung des Kompetenzbegriffs insgesamt: MÜLLER-RUCKWITT: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen, 104–109 und 112–131.

<sup>13</sup> Vgl. MÜLLER-RUCKWITT: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen, 106f.

<sup>14</sup> Vgl. Art. *kompetent*, in: KLUGE, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, bearb. v. Elmar Seebold, 24. durchgeseh. u. erw. Aufl., Berlin 2002. Online abrufbar unter: [https://dbis.uni-regensburg.de/detail.php?bib\\_id=ulbms&titel\\_id=2019](https://dbis.uni-regensburg.de/detail.php?bib_id=ulbms&titel_id=2019) [zuletzt eingesehen: 08.06.2020].

*begründeten Anrechts* auf etwas hinzu. Der *Aspekt des Wettbewerbs* ist heute nur noch durch das englische Wort *competition* geläufig. Durch eine Entlehnung aus der juristischen Fachsprache bildet sich schließlich der allgemeine deutsche Sprachgebrauch mit der Konnotation *Befugnis* und *Zuständigkeit* heraus. Für die heutige Verwendung des Kompetenzbegriffs in der deutschen Sprache ist zudem die bislang letzte Entwicklungsstufe im 19. Jahrhundert entscheidend: Seitdem wird der Begriff *Kompetenz* auch als *Befähigung aufgrund individueller Dispositionen* verstanden.

## 2.2 HOCHKONJUNKTUR IM ALLTÄGLICHEN SPRACHGEBRAUCH

Vielleicht ist da folgende Situation: *Ein trotziges Kind will den Spielplatz partout nicht verlassen. Mutter und Vater versuchen verzweifelt, eine Eskalation am Sandkasten zu vermeiden, denn ein Kreis anderer Mütter und Väter registriert im Augenwinkel – teils mitfühlend, teils amüsiert – jede Handlung, jede Bewegung. Kaum hat die Familie das Feld geräumt, evoziert der süffisante Kommentar einer Mutter – „Das war aber nicht gerade kompetent!“ – viele Wortbeiträge zur Situation. Additiv werden von den Beobachtenden der Szene Facetten von Kompetenz benannt: Die Eltern hätten von Anfang an konsequenter sein sollen, sie hätten nicht beide auf das Kind einreden sollen, darüber hinaus dürfe man Kinder doch nicht einfach aus dem Spielprozess reißen, dieses Kind hätte sich gerade doch so schön selbst beschäftigt usw. Zusammengenommen wird schließlich ein uneinholbarer Anspruch an die Eltern formuliert. Diese kleine Szene fängt exemplarisch eine typische alltagssprachliche Verwendung des Kompetenzbegriffs ein.*

Anhand von vier Beobachtungen zu diesem Beispiel werden nachfolgend die Bedeutung des Kompetenzbegriffs offengelegt sowie Besonderheiten und wichtige Varianten im Sprachgebrauch verdeutlicht:

1. Ausdruck einer (positiven) Bewertung kontextuell gebundenen Handelns: Aus der obigen Szene wird ersichtlich, dass in der Alltagssprache auf den Begriff *Kompetenz* im Zusammenhang mit konkreten Handlungssituationen zurückgegriffen wird. Die Frage nach Kompetenz lenkt die Aufmerksamkeit auf die Art und Weise, wie eine Person oder eine Gruppe in einem bestimmten Kontext agiert bzw. agiert hat, wobei nur dann auf den Kompetenzbegriff zurückgegriffen wird, wenn die Situation durch ei-



nen höheren Komplexitätsgrad gekennzeichnet ist, sodass eine handelnde Person oder Gruppe aus einer Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten aktiv und selbstständig die ‚richtige Wahl‘ treffen muss. Der Rückgriff auf die Vokabel bringt dann eine (positive) Bewertung dieses Handelns zum Ausdruck.<sup>15</sup> Dem kompetent handelnden Menschen werden umfangreiche Kenntnisse und eine umsichtige, situative Urteilskraft zugesprochen.

Bei der Bewertung ist dabei auf eine qualitative Akzentuierung zu achten, die mit der Verwendung des Terminus im Singular bzw. Plural einhergeht. Ein beispielhafter Vergleich der Aussagen „*Du hast fachliche Kompetenz.*“ und „*Du hast fachliche Kompetenzen.*“ macht dies deutlich: Während die Singularform eine in den Augen des Betrachters bzw. der Betrachterin umfassende und vollständig entwickelte Befähigung einer Person zum Ausdruck bringt, deutet die gleiche Formulierung im Plural eher eine Palette von Fähigkeiten einer Person an, die aber noch weiterführend zu entwickeln wäre; es schwingt im diesem Fall ein feines ‚Aber‘ mit.<sup>16</sup>

2. *Intuitives Verständnis von Kompetenz bei gleichzeitiger Unbestimmtheit:* Die Komplexität der Situation erschwert eine eindeutige Bestimmung dessen, was Kompetenz genau ausmacht. Oftmals steht der Begriff *Kompetenz* darum unbestimmt für eine erfolgreiche, alle Aspekte abwägende Lösung der Handlungssituation. Der Entwicklungspsychologe Franz E. Weinert spricht in diesem Zusammenhang von einer in der Alltagssprache häufig zu beobachtenden intuitiven Auffassung von Kompetenz: „In general, we know what the terms ‚*competence*‘, ‚*competencies*‘, ‚*competent behavior*‘, or ‚*competent person*‘ mean, without being able to precisely define or clearly differentiate them.“<sup>17</sup> Im Spielplatz-Beispiel kommt dieses intuitive Verständnis des Kompetenzbegriffs darin zum Ausdruck, dass die Außenstehenden nur einzelne Problembereiche, die von den Eltern

<sup>15</sup> Vgl. dazu MÜLLER-RUCKWITT: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen, 112, und REKUS, Jürgen: Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff? In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3 (2007), 155–160, hier 156 [künftig zitiert: REKUS: Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff?].

<sup>16</sup> Die Charakterisierung einer Person durch das Adjektiv *kompetent* ist in analoger Lesart zur Singularform gebräuchlich.

<sup>17</sup> WEINERT: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, 45.

hätten berücksichtigt werden müssen, zusammentragen; wie eine gelungene Gewichtung der Aspekte aussehen könnte und ob dies überhaupt möglich ist, bleibt offen.

3. Kompetenz als Ausdruck der externen oder internen Bewertung des Handelns: Im Beispiel wird das Prädikat *kompetent* einer Person oder Gruppe aufgrund einer externen Bewertung der konkreten Handlung zu- bzw. abgesprochen. Durch einen Wechsel der Perspektive tritt eine weitere Dimension des Kompetenzbegriffs hervor: Aus der Sicht der handelnden Person(en) wird eine potenzielle Differenz zwischen der externen Zuschreibung von Kompetenz und dem Erleben der eigenen Kompetenz deutlich. So können Außenstehende beispielsweise die Handlungen einer Person oder Gruppe als kompetent einschätzen, während die eigentlichen Akteure diese nicht als kompetentes Handeln bezeichnen. Der Begriff *Kompetenz* kann in der Alltagssprache folglich nicht nur als externe Zuschreibung („*Du bist kompetent.*“), sondern auch als interne Bewertung („*Ich bin kompetent.*“) begegnen. Der Begriff bringt in diesem zweiten Fall das positive Erleben der eigenen Handlung ins Wort. So betont auch der Theologe Peter Brandt: „Nimmt man ernst, [...] dass Menschen [...] Sinn und Befriedigung finden, wenn sie aufgrund eigenen Wissens, eigener Fähig- und Fertigkeiten Dinge bewegen, die ihnen persönlich am Herzen liegen, dann wird deutlich, welches befreiende Potenzial der Kompetenzbegriff mitführt.“<sup>18</sup> Mit der Verwendung des Begriffs im Rahmen einer Selbstaussage kann also auch die Erfahrung einer gelingenden, befreienden Lebensbewältigung verbunden sein.
4. Ausdruck einer retrospektiven Bewertung oder einer prospektiven Zuschreibung: Im Falle des obigen Beispiels wird der Ausdruck *Kompetenz* als nachträgliche Bewertung verwendet: Die Außenstehenden bewerten die Handlung anderer als kompetent oder eben nicht. Dabei kann die Bewertung wie hier ohne Folgen bleiben, sie kann aber auch als Urteil weitreichende Konsequenzen nach sich ziehen (beispielsweise in Auswahlverfahren eines Assessment-Centers). Von diesem retrospektiven Verwendungszusammenhang ist die prospektive Zuschreibung zu unterscheiden, in der der Ausdruck als Ermutigung oder als Beauftragung benutzt wird.

---

<sup>18</sup> BRANDT, Peter: Vorbemerkungen, in: GNAHS, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld 2010, 9f, hier 10.

Die gleiche Differenzierung findet sich auch bei einer internen Bewertung; der Fall einer nachträglichen Beschreibung der eigenen Handlung als kompetent ist bereits angeklungen. Zugleich ist aber auch auf den Gebrauch des Begriffs *Kompetenz* als prospektive Selbstaussage hinzuweisen. In diesem Fall wird der Terminus zum Ausdruck der eigenen Selbsteinschätzung, wobei oftmals nicht mehr eine einzelne Handlungssituation, sondern ein ganzes Feld affiner Situationen als Bezugspunkt dient. Im Internet preist beispielsweise ein Gynäkologe seine *Kompetenz bei/gegen Brustkrebs* an, während im *Rasen-Kompetenz-Zentrum* verschiedene Anbieter ihre Fähigkeiten und Zuständigkeiten für Grünflächen bündeln. Auch im politischen Sprachgebrauch ist diese prospektive Selbstzuschreibung vermehrt zu finden: So zielt der Begriff Wahlkampfplakate und Parteiprogramme, um der allgemeinen Handlungsfähigkeit der Politikerinnen und Politiker Ausdruck zu verleihen.<sup>19</sup>

Insgesamt lassen sich also als Verwendungszusammenhänge des Kompetenzbegriffs eine retrospektive interne bzw. externe Bewertung sowie eine prospektive interne bzw. externe Zuschreibung differenzieren.

Werden mithilfe dieser Differenzierung bereits erste Gründe für die Hochkonjunktur des Terminus ersichtlich? Eine Spur zur Begründung der Popularität des Kompetenzbegriffs liefert der Sozialwissenschaftler Dirk Schneckenberg; er schreibt: „One reason for the growing importance of competence is the increasing complexity that we face in our lives.“<sup>20</sup> Der Begriff *Kompetenz* bringe

---

<sup>19</sup> Vgl. exemplarisch: 1) Großflächen-Wahlkampfplakat des CDU-Spitzenkandidaten Norbert Röttgen im NRW-Landtagswahlkampf 2012 mit dem Slogan „Verantwortung. Kompetenz. Nachhaltigkeit. Unser Land verdient das Beste.“. Online abrufbar unter: <http://campaignwatchers.wordpress.com/2012/04/25/campaignwatch-neue-wahlplakate-von-cdu-fdp-und-linkspartei-in-nordrhein-westfalen/> [zuletzt eingesehen: 06.01.2022]. 2) Wahlkampfplakat der SPD im Bundestagswahlkampf 2013 mit dem Slogan „Merks Kompetenzteam?“. Online abrufbar unter: [www.spd.de/wahl2013/105376/plakatmotive.html](http://www.spd.de/wahl2013/105376/plakatmotive.html) [zuletzt eingesehen: 16.12.2014; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt]. 3) Vorstellung des SPD-Parteiprogramms im Landtagswahlkampf Rheinland-Pfalz 2011 mit dem Slogan „menschlich und kompetent. Unser Programm für Rheinland-Pfalz“. Online abrufbar unter: <https://www.spd-gemeindeverband-bza.de/index.php?nr=18397&menu=1%20> [zuletzt eingesehen: 06.01.2022].

<sup>20</sup> SCHNECKENBERG, Dirk: eCompetence Development Measures for Faculty in Higher Education. A Comparative International Investigation. Essen 2007, 37. Digitale Publikation online abrufbar unter: [http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-18130/diss\\_schneck.pdf](http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-18130/diss_schneck.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021].

den sehnlichen Wunsch zum Ausdruck, die Welt oder zumindest einen Ausschnitt derselbigen ‚im Griff zu haben‘. Auch der Berufsbildungsforscher John Erpenbeck sieht in der verstärkenden Verwendung des Kompetenzbegriffs „kein bloßes Sprachspiel, sondern eine Reaktion auf die zunehmend komplexe und dynamische Welt“<sup>21</sup>. Der Boom des Kompetenzbegriffs in der Alltagssprache wird hier als Reaktion auf die aktuelle gesellschaftliche Situation verstanden, die von einer Sehnsucht nach Kompetenzerfahrungen in zunehmend komplexeren Lebenswirklichkeiten geprägt ist. Die Auseinandersetzung mit der Handlung anderer – wie im Falle der kleinen Eingangsszene – kann ebenfalls als Zeichen der eigenen Suche nach Handlungsoptionen verstanden werden.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich insbesondere der Boom des Kompetenzbegriffs als prospektive interne Zuschreibung. So werden im Wahlkampf, in der Werbung etc. die positive Konnotation der Vokabel und die intuitive Auffassung genutzt und wird zugleich die Sehnsucht nach dem Erleben von Kompetenz und klarem Handeln in einer komplexen Welt aufgegriffen. Das gewaltige Spektrum an Kompetenzformulierungen (insbesondere der unzähligen Komposita: Führungskompetenz, Software-Kompetenz, Diversity-Kompetenz etc.) entsteht dabei durch die Isolation diverser kleinerer oder größerer Handlungsbereiche, für die Kompetenz vorliegt oder für die der Kompetenzerwerb angezielt ist. Dabei bleibt im Falle der prospektiven internen Zuschreibung letztendlich unklar, ob ‚wirklich Kompetenz drin steckt, wo auch Kompetenz drauf steht‘.

Insgesamt begegnet der Kompetenzbegriff damit als Ausdruck einer positiven Bewertung kontextuell gebundenen Handelns, der – im Falle einer Selbstaussage – auch das Erleben der eigenen positiven Handlungsfähigkeit mit befreiendem Charakter zum Ausdruck bringen kann; als Worthülse entpuppt er sich nur im Falle einer unzuverlässigen prospektiven internen Zuschreibung. Der Begriff steht dabei stets für eine positive Bewertung und Bewältigung von komplexen Handlungssituationen, die allgemein auf umfangreichen Kenntnissen und einem hohen Maß an Urteilskraft fußt. Die Popularität des Kompetenzbegriffs lässt sich dabei durch die Sehnsucht nach gelingendem Handeln

---

<sup>21</sup> ERPENBECK, John: Wissensmanagement als Kompetenzmanagement, in: FRANKE, Guido (Hg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung). Bielefeld 2001, 102–120, 102.

in komplexen Situationen erklären, wurzelt aber auch in der positiven Konnotation und intuitiven Verständnisweise des Begriffs, bei der zugleich ganz individuelle Vorstellungen nebeneinander bestehen können.

### **2.3 KOMPETENZ ALS AKTUELLES LEITWORT IN BILDUNGSPOLITISCHEN REFORMPAPIEREN FÜR DIE BERUFLICHE AUS- UND WEITERBILDUNG SOWIE FÜR DIE ALLGEMEINBILDENDEN SCHULEN**

Die Verwendung des Kompetenzbegriffs im politischen Sprachgebrauch beschränkt sich nicht nur auf Wahlkampfplakate und Parteiprogramme. Zu beachten ist, dass der Terminus seit den 1990er Jahren in zunehmendem Maße bildungspolitische Leitpapiere prägt. Während sich die Neuausrichtung auf Kompetenzen im Rahmen des Bologna-Prozesses eher langsam entwickelt, gehören der Ausweis von Kompetenzen und die Entwicklung kompetenzorientierter Lehr-Lern-Prozesse in den Bildungssektoren der beruflichen Aus- und Weiterbildung längst zum Standardgeschäft. Auch an den allgemeinbildenden Schulen ist die Umstellung weit fortgeschritten. Diese Gesamtentwicklung lässt aufhorchen: Welches Interesse verbirgt sich hinter dem bildungspolitischen Ruf nach Kompetenzen? Existiert ein Konzept hinter diesen Reformen, gibt es Unterschiede zwischen der geforderten Kompetenzorientierung für die berufliche Aus- und Weiterbildung, die allgemeinbildenden Schulen und die Hochschulen?

Vor dem Hintergrund dieser Fragen ist es lohnenswert, einen Blick auf die aktuellen bildungspolitischen Reformkonzepte in die anderen Bildungssektoren zu werfen, um im weiteren Verlauf der Arbeit die Besonderheiten des Rufs nach Kompetenzen an den Hochschulen herausstellen und ggf. auch Gemeinsamkeiten identifizieren zu können. In diesem Unterkapitel werden daher die bisherigen staatlichen Reforminitiativen für die berufliche Aus- und Weiterbildung (2.3.1) sowie die allgemeinbildenden Schulen (2.3.2) bis 2014 in den Blick genommen. Aufgezeigt wird, wie und warum auf den Kompetenzbegriff zurückgegriffen wird und welches Reformprogramm damit verbunden ist. Sind in den jeweiligen Bereichen die gleichen Konzepte leitend? Was wird unter Kompetenz verstanden? Auf dieser Basis können erste Beobachtungen

zum Ruf nach Kompetenzen in der deutschen Bildungspolitik gesammelt werden (2.3.3). Eine Zusammenschau der drei Reforminitiativen wird in Kapitel 4 dieser Arbeit erfolgen.<sup>22</sup>

### 2.3.1 HANDLUNGSKOMPETENZ IN DER BERUFLICHEN AUS- UND WEITERBILDUNG

Erstmalig begegnet der Begriff *Kompetenz* in bildungspolitischen Papieren zur beruflichen Aus- und Weiterbildung in den 1990er Jahren. Zu dieser Zeit ist die deutsche Bildungspolitik durch die Wiedervereinigung Deutschlands und die zunehmende Globalisierung mit zwei gravierenden Veränderungen konfrontiert, die die Frage nach einer neuen Lernkultur innerhalb der beruflichen Bildung evozieren. Die Problemstellung, inwiefern Aus- und Weiterbildung wie bisher durchgeführt werden können, beschäftigt zeitgleich auch die Berufs- und Erwachsenen-Pädagogik.<sup>23</sup>

Die gemeinsame Grundfrage wird in der Folgezeit in enger Verzahnung von Politik und Berufsbildungsforschung bearbeitet.<sup>24</sup> Von der Bundesregierung

---

<sup>22</sup> Siehe insbesondere Kap. 4.2.

<sup>23</sup> Als Wurzel ist auf einen grundlegenden Paradigmenwechsel innerhalb der Berufs- und Erwachsenenbildung von Wissen zu Handlung hinzuweisen, der oftmals durch den Wechsel der Leitsemantik von *Qualifikation* über *Schlüsselqualifikation* hin zu *Kompetenz* beschrieben wird. Vgl. dazu beispielsweise: VONKEN, Matthias: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97/4 (2001), 503–522, hier 513 [künftig zitiert: VONKEN: Von Bildung zu Kompetenz]; ARNOLD, Rolf / SCHÜSSLER, Ingeborg: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung, in: FRANKE, Guido (Hg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung). Bielefeld 2001, 52–74 [künftig zitiert: ARNOLD/SCHÜSSLER: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung]. Vgl. dazu insgesamt auch: WEINBERG, Johannes: Zur Kompetenzdebatte in der Erwachsenenpädagogik und die politische Bildung. Manuskript zu einem Vortrag von 2003. Online abrufbar unter: <https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/1108371796.pdf> [zuletzt eingesehen: 21.12.2021].

<sup>24</sup> Das *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) fungiert dabei als Zentrum zur Erforschung und Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Es identifiziert seit den 1970er Jahren Zukunftsaufgaben der Berufsbildung, fördert Innovationen in der nationalen wie internationalen Berufsbildung und entwickelt neue, praxisorientierte Lösungsvorschläge für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Die Arbeit des BIBB wird durch zusätzliche Forschungsprojekte flankiert. Ziel der Berufsbildungsforschung ist es, „die zentralen Herausforderungen für Innovation im deutschen Berufsbildungssystem zu identifizieren und konkrete Handlungsoptionen zur strukturellen Verbesserung der beruflichen Bildung zu erarbeiten“ (Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung [BMBF]. Online abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsforschung-1226.html> [zuletzt eingesehen: 08.06.2020; Aktualisierung des Links am 23.12.2021 misslungen; Inhalte sind

werden Forschungsprojekte in Auftrag gegeben, die zunächst die Veränderungen der beruflichen Anforderungen und Herausforderungen genauer erheben sollen, um darauf aufbauend nach neuen Lehr- und Lernwegen zu suchen, die die Lernenden besser auf diese vorbereiten. Ziel dieser Forschungsförderung ist es, neue Leitlinien für eine Reform der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu erhalten. In der berufspädagogisch-politischen Lösungsfigur spielen die Begriffe *Kompetenz* und *Kompetenzerwerb* eine zentrale Rolle. Die Zukunft der Gesellschaft und der Unternehmen bedürfe – so heißt es in der Projektbeschreibung des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (BMBF) von 2006 – hoher fachlich-methodischer Kompetenzen, um das sich ständig verändernde Wissen in Entwicklung und Produktion umzusetzen. Um sich im Konkurrenzkampf in Unternehmen zu behaupten, seien darüber hinaus persönliche, aktivitätsbezogene und soziale Kompetenzen und somit die Nutzung des Humanpotenzials entscheidend. Es gelte, die Herausforderungen, die aus Globalisierung und Internationalisierung, die aus gesellschaftlichen, technischen und ökonomischen Veränderungen entstünden, anzunehmen und die Kompetenzgesellschaft der Zukunft zu gestalten.<sup>25</sup> Handlungsfähige Bürgerinnen und Bürger seien die Grundvoraussetzung für die Teilnahme am Wettbewerb und das Grundgerüst der Zukunft Deutschlands. Bei dieser Lösungsfigur sind – wie aus den Ausführungen deutlich wird – zum einen ökonomische Interessen und humankapitaltheoretische Überlegungen<sup>26</sup>, zum anderen aber auch gesellschaftliche Begründungsmotive leitend.

---

inzwischen offline)]. Vgl. dazu auch die Web-Auftritte des BIBB (hier insbesondere das Leitbild vom 29.01.2018, online abrufbar unter: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitbild.pdf> [zuletzt eingesehen: 23.12.2021]) und den Webauftritt des BMBF (u. a. [https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/berufliche-bildung/foerderinitiativen-und-program-ur-staerkung-der-berufsbildung/foerderinitiativen-und-program-ur-staerkung-der-berufsbildung\\_node.html](https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/berufliche-bildung/foerderinitiativen-und-program-ur-staerkung-der-berufsbildung/foerderinitiativen-und-program-ur-staerkung-der-berufsbildung_node.html) [zuletzt eingesehen: 23.12.2021]).

<sup>25</sup> Vgl. Homepage des BMBF zur „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Online abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/en/406.php> [zuletzt eingesehen: 19.08.2014 (Aktualisierung des Links am 23.12.2021 misslungen, Inhalte sind inzwischen offline)]; damals zuständige Ministerin: Annette Schavan (CDU).

<sup>26</sup> Der Begriff *Humankapital* ist maßgeblich im Rahmen volkswirtschaftlicher und nachfolgend betriebswirtschaftlicher Theorien geprägt worden und bezeichnet „die menschliche Arbeitskraft, d. h. die gegenwärtigen und zukünftigen Fähigkeits- und Leistungspotenziale der Mitarbeitenden“ (THOMMEN, Jean-Paul: Art. Human Resources, in: *Lexikon der Betriebswirtschaft. Management von A bis Z*. Vierte, überarb. und erw. Auflage (2008), 293) bzw. „den Bestand an Fähigkeiten, Kenntnissen und Eigenschaften eines Individuums, welcher sich auf dessen Produktivität auswirkt“ (KRIESI, Irene: Art. Humankapital, in: *Wörterbuch der Sozialpolitik*, hg. v. Erwin CARIGIET, Ueli MÄDER u. Jean-Michel BONVIN. Zürich 2003, 140.

Auf dieser Basis wird vom BMBF das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ gestartet.<sup>27</sup> Mithilfe finanzieller Unterstützung aus Mitteln des Bundesministeriums sowie des Europäischen Sozialfonds soll in einem Langzeitprojekt die Erforschung, Entwicklung und Umsetzung neuer Strukturen für die Aus- und Weiterbildung vorangetrieben werden, um diese Bildungssektoren durch die Förderung einer neuen kompetenzorientierten Lernkultur insgesamt auf die aktuelle gesellschaftliche und ökonomische Situation auszurichten. Andere Berufsbildungsforscher sprechen zugleich von einem zweiten „verdeckten Curriculum“, das im Nachgang der Wiedervereinigung für eine Anpassung der berufsrelevanten Wert- und Verhaltensmuster der neuen Bundesbürger und -bürgerinnen an das marktwirtschaftliche westdeutsche System sorgen soll.<sup>28</sup> Zusätzlich werde mit dem

---

Online abrufbar unter: <https://studylibde.com/doc/2023617/w%C3%B6rterbuch-der-sozialpolitik> [zuletzt eingesehen: 23.12.2021]). Humankapitaltheorien stellen damit Untersuchungen der Ressource *Bildung* unter wirtschaftlichen Aspekten dar (vgl. insbesondere: BECKER, Gary Stanley: *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis – with Special Reference to Education*. Chicago 32008; SCHULTZ, Theodore W.: *Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research*. New York 1971). In der deutschen und europäischen Bildungspolitik wird aktuell verstärkt auf diese theoretischen Denkmuster zurückgegriffen, da Humanressourcen – so der Betriebswirtschaftswissenschaftler Michael Reiß – „für rohstoffarme Wirtschaftsräume eine wichtige Wohlstandsbasis und für Unternehmungen einen kritischen Erfolgsfaktor“ darstellen. Humanressourcen-Management (HRM) werde dabei auf mehreren Managementebenen und von zahlreichen Interessensgruppen unter unterschiedlichen Zielsetzungen betrieben: „Das Spektrum der Träger des HRM umfasst supranationale und nationale Instanzen (Internationale Arbeitsorganisationen, Bildungs- und Gesundheitsministerien, Arbeits- und Finanzverwaltungen, Sozialversicherungsträger etc.), Verbände (Arbeitgeber, Gewerkschaften, Berufsverbände usw.) und Unternehmensnetzwerke [...] sowie alle unternehmensinternen Managementebenen [...]. Schließlich ist i. S. eines Selbstmanagements auch jeder Erwerbstätige über autonome Bildungsaktivitäten, Gesundheitsvorsorge usw. gestalterisch am HRM beteiligt.“ Vgl. REISS, Michael: Art. Humanressourcen-Management, in: *Lexikon der Betriebswirtschaftslehre* (2008), 294–300. Siehe auch Abschnitt 4.1 dieser Arbeit.

<sup>27</sup> Die Durchführung des rund 100 Millionen schweren Entwicklungsprogramms obliegt der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF) und dem Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM). Projektergebnisse u. ä. über die Homepage der ABWF abrufbar unter: <https://www.abwf.de/abwf/> [zuletzt eingesehen: 23.12.2021]. Näheres auch bei ERPENBECK, John / SAUER, Johannes: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, in: *Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen*. Mit Beitr. v. Gerhard Bosch u. a., hg. v. d. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. Münster u. a. 2000, 289–355.

<sup>28</sup> Vgl. VONKEN: Von Bildung zu Kompetenz, 513, in Anlehnung an HUSEMANN, Rudolf: Erwachsenenbildung im Transformationsprozess, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 92/4 (1996), 380–399, hier 390; ARNOLD/SCHÜSSLER: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung, 52f.



Rückgriff auf den Kompetenzbegriff der Boden bereitet, die Berufs- und Weiterbildung in Europa besser aufeinander abzustimmen.<sup>29</sup>

Ein Blick in die Berufsbildungsforschung zum Leitprogramm „*Kompetenzentwicklung*“ verdeutlicht, wie die Leitfigur *Kompetenz* aus wissenschaftlicher Perspektive weiter entfaltet wird. Ausgangspunkt bildet die differenzierte Beschreibung der Veränderung beruflicher Handlungssituationen, die als *komplex*, *unsicher* und *uneindeutig* beschrieben sowie durch *Wert- und Interessenskonflikte* charakterisiert werden.<sup>30</sup> Die Berufsbildungsforscher John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel folgern exemplarisch: „Das Lernen unter den Bedingungen von Komplexität, Chaos und Selbstorganisation, das Lernen in der Risikogesellschaft erfordert eine neue Lernkultur – eine Kultur des selbstorganisierten, die Risiken von Komplexität und Chaos bewältigenden Lernens. Das wichtigste Produkt dieses Lernens sind Kompetenzen, die das entsprechende selbstorganisierte soziale Handeln ermöglichen.“<sup>31</sup> Der Begriff *Kompetenz* verweise auf das, was „die Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren, komplexen Situationen erst ermöglicht, beispielsweise selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen als ‚Ordner‘ des selbstorganisierten Handelns“<sup>32</sup>. Auf der Basis dieser Begründung wird die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz als Ziel der Aus- und Weiterbildung bestimmt.

Dieses neue Ziel mache – so führen die beiden Autoren weiter aus – allerdings die Neuausrichtung der damals aktuellen Ausbildungspraxis erforderlich, da die neue Lernkultur ermöglichungsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzorientiert sein müsse. Ausgangspunkt der weiteren Kompetenzforschung bilden folglich offene, komplexe Problemlösungsprozesse, in denen

---

<sup>29</sup> Als einer der ersten hat Peter Grootings diese Idee aufgeworfen. Vgl. GROOTINGS, Peter: Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich? In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung 1 (1994), 5–8.

<sup>30</sup> Diese Zusammenschau und kritische Darstellung des Leitprogramms bietet: ORTHEY, Frank Michael: Der Trend zur Kompetenz. Begriffsentwicklung und Perspektiven, in: Supervision 1 (2002), 7–13, hier 8 [künftig zitiert: ORTHEY: Der Trend zur Kompetenz].

<sup>31</sup> ERPENBECK, John / ROSENSTIEL, Lutz von: Einführung, in: dies. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarb. u. erw. Auflage. Stuttgart 2007, XVII–XLVI, hier XX [künftig zitiert: ERPENBECK/ROSENSTIEL: Einführung Handbuch Kompetenzmessung].

<sup>32</sup> ERPENBECK, John / ROSENSTIEL, Lutz von: Vorbemerkung zur 2. Auflage, in: dies. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarb. u. erw. Auflage. Stuttgart 2007, hier XII [künftig zitiert: ERPENBECK/ROSENSTIEL: Vorbemerkung zur 2. Auflage Handbuch Kompetenzmessung].

selbstgesteuertes bzw. selbstorganisiertes Handeln gefragt ist. Im Rückgriff auf Theorien der Selbstorganisation (Synergetik, Autopoiese) werden Lernende bei Erpenbeck und Rosenstiel beispielsweise als selbstorganisierende Systeme begriffen. Kompetenzen werden vor dieser theoretischen Folie als „Selbstorganisationsdisposition“ beschrieben, die „(i) nichtexplizites Wissen in Form von Emotionen, Motivationen, Einstellungen, Fähigkeiten, Erfahrungen und Willensantrieben sowie (ii) zu Emotionen und Motivationen verinnerlichte (interiorisierte) Werte und Normen, unter anderem solche der jeweiligen Unternehmenskultur“<sup>33</sup> enthalten. In der weiteren Berufsbildungsforschung werden u. a. Methoden zur Identifikation von Dispositionen in konkreten Handlungsfeldern entwickelt, die gefundenen Ergebnisse klassifiziert und in Kompetenzklassen (auch Schlüsselkompetenzen oder Grundkompetenzen genannt) unterteilt; Erpenbeck und Rosenstiel unterscheiden so personale, aktivitäts- und umsetzungsorientierte, fachlich-methodische und sozialkommunikative Kompetenzen.<sup>34</sup>

Diese Forschungen finden ihren Niederschlag in nachfolgenden bildungspolitischen Reformdokumenten, wie am Beispiel der Erstellung von *Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit*

---

<sup>33</sup> ERPENBECK/ROSENSTIEL: Einführung Handbuch Kompetenzmessung, XX.

<sup>34</sup> *Personale Kompetenzen* seien „die Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen“. *Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen* seien „die Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere mit anderen im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren“. *Fachlich-methodische Kompetenzen* seien „die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln“. *Sozial-kommunikative Kompetenzen* seien „die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln“. Vgl. insgesamt: ERPENBECK/ROSENSTIEL: Einführung Handbuch Kompetenzmessung, XXIIIff.

*Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*<sup>35</sup> durch die Kultusministerkonferenz (KMK) von 2007 illustriert werden kann.<sup>36</sup> Ziel der KMK ist es, alle Rahmenlehrpläne auf die Entwicklung von Handlungskompetenz auszurichten. Dies wird auf drei Ebenen deutlich:

1. *Allgemeine Zielbeschreibung*: Unterricht wie betriebliche Ausbildung müssen künftig, so heißt es in der Handreichung der KMK, auf die Entwicklung von *Handlungskompetenz* ausgerichtet werden.<sup>37</sup> Die Ministerkonferenz versteht darunter „die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“<sup>38</sup>. Handlungskompetenz entfalte sich dabei in den Dimensionen von Fach-, Personal- und Sozialkompetenz.<sup>39</sup> *Fachkompetenz* bezeichne dabei die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht,

---

<sup>35</sup> Vgl. dazu Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, hg. v. Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung). Bonn 2007. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf) [zuletzt eingesehen: 23.12.2021; künftig zitiert: KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2007]. Die Handreichung dient nach eigenen Angaben als verbindliche Grundlage für die Arbeit in den Rahmenlehrplan-Ausschüssen der Kultusministerkonferenz. Sie beschreibt den Ablauf von Neuordnungsverfahren in der dualen Berufsausbildung und gibt Hinweise zu den rechtlichen Rahmenbedingungen und den Vorgaben bei der Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz.

<sup>36</sup> Die Nachfolgeversion dieses Dokuments von 2011 arbeitet mit denselben Begriffsdefinitionen (bis auf eine kleine Änderung – siehe Anmerkung 38 dieses Kapitels). Vgl. Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, hg. v. Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung und Sport). Berlin 2011, 14–16. Online abrufbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23\\_GEP-Handreichung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf) [zuletzt eingesehen: 17.07.2014 (Aktualisierung des Links am 23.12.2021 misslungen, Inhalte sind inzwischen offline); künftig zitiert: KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2011].

<sup>37</sup> Vgl. zum Abschnitt: KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2007, 10f.

<sup>38</sup> KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2007, 10.

<sup>39</sup> Im nachfolgenden Dokument von 2011 werden die Begriffe *Personal-* bzw. *Humankompetenz* durch die Vokabel *Selbstkompetenz* ersetzt, auch um die Systematisierung des Deutschen Qualifikationsrahmens aufzugreifen. Vgl. KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2011, 15.

methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen. *Personalkompetenz* bezeichne hingegen die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasse dabei personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehörten aber auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte. *Sozialkompetenz* bezeichne darüber hinaus die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehöre insbesondere die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität. Als Bestandteil aller drei Kompetenzklassen werden zusätzlich noch *Methodenkompetenz*, *kommunikative Kompetenz* und *Lernkompetenz* entfaltet.<sup>40</sup> Die neue Konzentration auf den Kompetenzbegriff ist damit klar ersichtlich.

2. Maßgaben zur Didaktik: Als Konsequenz formuliert die KMK auch didaktische Maßstäbe.<sup>41</sup> Für erfolgreiches, lebenslanges<sup>42</sup> Lernen seien Handlungs- und Situationsbezug sowie die Betonung eigenverantwortlicher Schüleraktivitäten erforderlich. Orientierungswissen, systemorientiertes vernetztes Denken und Handeln sowie das Lösen komplexer und exemplarischer Aufgabenstellungen werde mit einem handlungsori-

---

<sup>40</sup> *Methodenkompetenz* bezeichne die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte). *Kommunikative Kompetenz* meine die Bereitschaft und Befähigung, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehöre es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen. *Lernkompetenz* sei die Bereitschaft und Befähigung, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit Anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehöre insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen. Vgl. KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2007, 11.

<sup>41</sup> Vgl. zum Abschnitt: KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2007, 12f.

<sup>42</sup> Zum Stichwort *Lebenslanges Lernen* siehe auch Abschnitt 3.2.2 dieser Arbeit.

entierten Unterricht in besonderem Maße gefördert. Handlungsorientierter Unterricht sei als ein didaktisches Konzept zu verstehen, das fach- und handlungssystematische Strukturen miteinander verschränke. Durch die Reflexion eigener Handlungen und Handlungen anderer sowie der Vollzüge des Handelns (des Handlungsplans, des Ablaufs, der Ergebnisse) könne die berufliche Arbeit gedanklich durchdrungen und können so die Voraussetzungen für das Lernen in und aus der Arbeit geschaffen werden. Die jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozesse seien dabei in den Erklärungszusammenhang zugehöriger Fachwissenschaften zu stellen. Als Orientierungspunkte für die Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts formuliert die KMK:

- „Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind (Lernen für Handeln).
- Den Ausgangspunkt des Lernens bilden Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder aber gedanklich nachvollzogen (Lernen durch Handeln).
- Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, ggf. korrigiert und schließlich bewertet werden.
- Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z.B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen.
- Handlungen müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.
- Handlungen sollen auch soziale Prozesse, z.B. der Interessenerklärung oder der Konfliktbewältigung, einbeziehen.“<sup>43</sup>

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Ausrichtung auf Kompetenzerwerb ein neues didaktisches Vorgehen nötig macht, wobei sich die zentrale Veränderung im Wechsel der primären didaktischen Bezugsgröße von Wissen hin zur Handlungskompetenz beschreiben lässt.<sup>44</sup>

3. *Konkrete Lernfeldbeschreibungen*: Die Neuausrichtung auf berufliche Handlungskompetenz tritt bei der Beschreibung der einzelnen Ausbildungen

---

<sup>43</sup> KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2007, 12.

<sup>44</sup> Vgl. in ähnlicher Weise auch KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2011, 17.

deutlich hervor.<sup>45</sup> Dazu führt die KMK ein neues Instrument – sogenannte Lernfeldbeschreibungen – ein. Zur Illustration wird in der Handreichung ein Lernfeld exemplarisch aufgeführt (siehe Tab. 1).

<b>VERKÄUFER/VERKÄUFERIN UND KAUFMANN/KAUFFRAU IM EINZELHANDEL</b>
<b>Lernfeld 1: Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren</b>
<b>1. Ausbildungsjahr; Zeitrichtwert: 80 Stunden</b>
<p><b>Ziel:</b> Die Schüler und Schülerinnen präsentieren den Ausbildungsbetrieb. Im Hinblick auf ihre beruflichen Tätigkeits- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten stellen sie die Leistungsschwerpunkte und Arbeitsgebiete ihres Einzelhandelsunternehmens dar. Sie erläutern das Unternehmensleitbild, die ökonomischen und ökologischen Zielsetzungen sowie die gesamtgesellschaftliche Verantwortung des Unternehmens. Sie informieren sich eigenständig im Ausbildungsbetrieb und halten diese Informationen aktuell. Sie entwickeln Möglichkeiten, zugängliche Informationen auch über andere Unternehmen zu erhalten. Sie beurteilen die gewählte Betriebsform im Zusammenhang mit Sortiment und Verkaufsform und vergleichen dabei ihren Ausbildungsbetrieb. Sie beschreiben die Organisation ihres Unternehmens und dessen Eingliederung in die Gesamtwirtschaft. Bei der Erstellung der Präsentation bearbeiten sie Aufgabenstellungen selbstständig in der Gruppe und wenden problemlösende Methoden an. Sie reflektieren dabei das Zusammenwirken des Personals in einem Einzelhandelsbetrieb und setzen sich mit den Regelungen sowie Aufgaben, Rechten und Pflichten der Beteiligten im dualen System der beruflichen Ausbildung auseinander. Unter Berücksichtigung aktueller Tarifverhandlungen im Einzelhandel beurteilen die Schüler und Schülerinnen die Bedeutung von Tarifverträgen und die Rolle der Sozialpartner bei deren Zustandekommen. Sie reflektieren die mitbestimmungsrechtlichen Regelungen. Sie erkennen die Notwendigkeit der sozialen Sicherung und der privaten Vorsorge in der Bundesrepublik Deutschland. Die Schüler und Schülerinnen präsentieren und dokumentieren ihre Arbeitsergebnisse strukturiert und adressatenorientiert unter Verwendung angemessener Medien. Sie verinnerlichen die Kundenorientierung als Leitbild ihres beruflichen Handelns.</p>
<p><b>Inhalte:</b> Arbeits- und Lerntechniken, einfacher Wirtschaftskreislauf, Aufgaben und Gliederung des Einzelhandels, Arbeitssicherheit und Umweltschutz, Betriebsorganisation und Arbeitsabläufe, Ausbildungsvertrag, Jugendarbeitsschutz, Nachhaltigkeit, Präsentationstechniken</p>

**Tabelle 1: Beispielhafte Lernfeldbeschreibung in der KMK-Handreichung**

In dieser konkreten Beschreibung wird die beabsichtigte handlungsorientierte Ausrichtung des deutschen Ausbildungssystems ersichtlich. Die Lernfeldbeschreibungen fungieren als Orientierungsgröße sowohl für die Verantwortlichen im Fachunterricht als auch in den Betrieben und machen das Ineinandergreifen von Unterricht und betrieblicher Ausbildung deutlich. Durch die Bestimmung aller relevanten Lernfelder wird zudem der Boden bereitet, den curricularen Aufbau der Ausbildung zu

<sup>45</sup> Vgl. zum Abschnitt: KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2007, 16–23.

überdenken.<sup>46</sup> Erläuternd heißt es: „Lernfelder sind durch Ziel, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren.“<sup>47</sup> In besonderen Fällen könnten innerhalb von Lernfeldern zwar auch Themenbereiche unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten aufgeführt werden, in jedem Fall sei aber für solche Einheiten der Zusammenhang mit dem Arbeitsprozess deutlich zu machen. Die zentralen Bereiche der Ausbildung sollen also primär durch Aufgaben- und Tätigkeitsbeschreibungen abgebildet werden.

Mit den Leitbegriffen *Handlungskompetenz* und *Kompetenzentwicklung* ist seit den 1990er Jahren somit eine tiefgreifende Reform verbunden, durch die Aus- und Weiterbildungsprogramme stärker an Anforderungen und Tätigkeiten der beruflichen Praxis zurückgebunden werden. Die Bildungspolitik verfolgt dabei das Ziel, diesen Bildungssektor auf den Erwerb von Handlungskompetenz auszurichten, um ökonomischen und gesellschaftlichen Herausforderungen nachzukommen; kompetente Bürgerinnen und Bürger stellen das Kapital der zukünftigen Entwicklung Deutschlands dar. Der politische Leitbegriff *Kompetenz* wird in diesem Zusammenhang durch selbstorganisationstheoretische Begründungsmuster legitimiert. Inzwischen gehören handlungsorientierte Rahmen- und Ausbildungsordnungen mit Lernfeld-Beschreibungen sowie eine kompetenzorientierte Lehre in der Berufsbildung zum Standard.

### 2.3.2 BILDUNGSSTANDARDS UND KOMPETENZMODELLE FÜR DEN UNTERRICHT AN ALLGEMEINBILDENDEN SCHULEN

Ab Mitte der 1990er Jahre beginnt allmählich auch im Bildungssektor der allgemeinbildenden Schulen die zunehmende Fokussierung auf Kompetenzen. Die Wurzel des Anstoßes liefert der Konstanzer Beschluss der KMK vom

---

<sup>46</sup> Vgl. hierzu die aus didaktischer und curricularer Perspektive anregenden Ausführungen des Schweizer Forschers KAISER, Hansruedi: *Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der Konkreten Kompetenzen*. Mit einem Beitrag von Gertrud Hundenborn und Roland Brühe. Bern 2005 [künftig zitiert: KAISER: *Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der Konkreten Kompetenzen*].

<sup>47</sup> KMK: *Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2007*, 17.

Oktober 1997, das deutsche Schulsystem im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen international vergleichen zu lassen.<sup>48</sup> Die nachfolgenden empirischen Vergleichsstudien von TIMSS (ab 1995) über PISA (ab 2000) bis zu IGLU (ab 2001) lösen heftige Debatten über das deutsche Bildungssystem aus: In Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken wird über die Wirksamkeit von Unterricht in der Grundschule bis hin zu den Gymnasien debattiert. Im Kern kreist die Debatte dabei um die Fragen, wie die Qualität des Unterrichts an deutschen Schulen gesteigert werden kann und was sinnvolle Ziele schulischer Bildungsprozesse sein sollten.

Eine Lösungsoption, nämlich bundesweite Standards festzulegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in Deutschland erwerben sollen, gewinnt dabei bildungspolitische Aufmerksamkeit. Vom BMBF wird ein wissenschaftliches Gutachten in Auftrag gegeben, das eine Lösung aus pädagogischer Perspektive entwickeln soll. 2003 wird mit der Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*<sup>49</sup> ein Papier veröffentlicht, in dem sich eine ausführliche Grundlegung dessen findet, wie eine Schulreform in Deutschland angestrebt werden könnte. Zugleich wird das Vorhaben, Standards ins deutsche Schulsystem einzuführen, aus pädagogischer Perspektive legitimiert. In dieser Expertise kommt dem Kompetenzbegriff eine entscheidende Rolle zu.

Die qualitative Verbesserung der schulischen Bildung könne – so heißt es in der Expertise – durch sogenannte Bildungsstandards gewährleistet werden, deren Erstellung auf drei Schritten basiert:

1. *Festlegung von Bildungszielen*<sup>50</sup>: In einem ersten Schritt gelte es die grundlegende Frage zu beantworten, welche Ziele schulische Bildung eigentlich

---

<sup>48</sup> Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland (Konstanzer Beschluss). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1997/1997\\_10\\_24-Konstanzer-Beschluss.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf) [zuletzt eingesehen: 28.12.2021].

<sup>49</sup> Vgl. KLIEME, Eckhard u.a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise (Bildungsreform 1)*, hg. v. Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin <sup>2</sup>2003. Online abrufbar unter: [http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/Materialien/BT/Expertise\\_Bildungsstandards.pdf](http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/Materialien/BT/Expertise_Bildungsstandards.pdf) [zuletzt eingesehen: 28.12.2021; künftig zitiert: KLIEME u.a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*]. In der Literatur ist oftmals kurz von der *Klieme-Expertise* die Rede, da die Koordination dem Erziehungswissenschaftler Eckhard Klieme oblag. Als weitere Autoren waren Hermann AVENARIUS, Werner BLUM, Peter DÖBRICH, Hans GRUBER, Manfred PRENZEL, Kristina REISS, Kurt RIQUARTS, Jürgen ROST, Heinz-Elmar TENORTH und Helmut J. VOLLMER am Gutachten beteiligt.

<sup>50</sup> Vgl. zum gesamten Absatz: KLIEME u.a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, 20f.



verfolge. Bildungsziele seien dabei als Ausdruck des politisch Wünschbaren zu verstehen und als gesellschaftliche und pädagogische Zielentscheidungen zu formulieren. Schulische Bildungsziele sollten zudem „auf Nachhaltigkeit und Transfer“ ausgerichtet werden. Sie müssten „anschlussfähig sein für lebenslanges Weiterlernen, für Anforderungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft“<sup>51</sup>. Neben dieser allgemeinen Zielbestimmung sei in Anlehnung an die etablierte schulische Fächerstruktur näher zu präzisieren, was ein spezifischer Lernbereich zur Bildung beitrage. So kämen in fachbezogenen Bildungszielen die spezifische Bedeutung eines Lernbereichs und die gesellschaftliche Funktion sowie der Beitrag zur persönlichen Entwicklung zum Ausdruck. Es sei beispielsweise zu klären, ob das Erlernen von Fremdsprachen auf kommunikatives Handeln oder eher auf eine systematische Einführung in Sprache und Kultur ausgerichtet ist, ob mathematische Bildung in der Kenntnis von Lösungsmustern und der Beherrschung von Verfahren oder eher in der Fähigkeit zur Modellierung von Situationen bestehe. Die Bestimmung von Bildungszielen fordere und fördere eine Verständigung darüber, was den Kern von Lernbereichen und Fächern ausmache.<sup>52</sup> Allerdings, so geben die Autoren und die Autorin zu verstehen, gäben Bildungsziele nur recht generelle Erwartungen wieder; damit sie pädagogisch umgesetzt werden können, benötige man ein Medium, in welchem

---

<sup>51</sup> KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 20.

<sup>52</sup> Vgl. dazu auch die Einschätzung des Religionspädagogen Norbert Mette in Bezug auf den Religionsunterricht: „Auch wenn [...] Vorbehalte gegenüber einer allzu euphorisch geführten Bildungsstandard-Debatte bestehen, kann sich der Religionsunterricht ihr nicht entziehen. Es spricht sogar einiges dafür, dass ein Sich-Einlassen auf diese Debatte dem Profil dieses Faches durchaus zugute kommt und seiner vielfach antreffbaren Einschätzung, es sei ein bloßes ‚Laberfach‘, den Garaus macht. Denn die Frage danach, welche Bildungsstandards im Religionsunterricht zu erwerben sind, zwingt zum gründlichen Nachdenken darüber, welchen spezifischen Beitrag dieses Fach dazu leistet, dass die Schülerinnen und Schüler mit den komplexen Anforderungen, denen sie sich in ihrem weiteren Leben gegenübergestellt sehen, kompetent, d. h. sachlich angemessen und selbstbestimmt umgehen können. Im Mittelpunkt steht die Frage, über welche Urteilskraft und welche Handlungsfähigkeit (‘TheoLiteracy’) Schülerinnen und Schüler verfügen sollten, um sich auf die religiöse Dimension der Wirklichkeit hin zu verhalten und sie gegebenenfalls mitgestalten zu können.“ METTE, Norbert: Zum Stand der Entwicklung von Bildungsstandards im Religionsunterricht, in: EISENBAST, Volker / FISCHER, Dietlind (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007, 24–28, hier 25. Online abrufbar unter: [https://comenius.de/wp-content/uploads/alte-downloads/biblioinfothek/open\\_access\\_pdfs/Stellungnahmen\\_und\\_Kommentare\\_zu\\_Grundlegende\\_Kompetenzen\\_religioeser\\_Bildung.pdf](https://comenius.de/wp-content/uploads/alte-downloads/biblioinfothek/open_access_pdfs/Stellungnahmen_und_Kommentare_zu_Grundlegende_Kompetenzen_religioeser_Bildung.pdf) [zuletzt eingesehen: 28.12.2021].

sich die Ziele spezifizieren und definieren lassen. Diese Konkretisierung von Bildungszielen beruhe künftig nicht mehr nur auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten, vielmehr seien diese um Kompetenzbeschreibungen zu ergänzen.

2. *Entwicklung von Kompetenzmodellen*<sup>53</sup>: Kompetenzen werden in der Klieme-Expertise als Spezifikation und Konkretisierung von Bildungszielen eingeführt, stellen aber dennoch abstrakte Konzepte einer wünschenswerten Bildung dar. Dabei wird im Gutachten ein dezidiert fachbezogener Ansatz stark gemacht. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Lernende in der Domäne ausgesetzt sind.<sup>54</sup> In expliziter Abgrenzung zur Debatte in der Beruflichen Bildung, in der ja auch überfachliche Kompetenzklassen eine Rolle spielen, wird im Gutachten eine Definition des deutschen Entwicklungspsychologen Franz E. Weinert aufgegriffen und Kompetenz definiert „als die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“<sup>55</sup>. Kompetenz wird damit als Bündel von Dispositionen verstanden, die Handlung bzw. präzise

---

<sup>53</sup> Vgl. KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 21–23 sowie 71–80.

<sup>54</sup> Vgl. KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards 22, Anmerkung 3.

<sup>55</sup> Im Anschluss an die TIMMS-Studie war über die Wirksamkeit von Unterricht debattiert und der Ausbau vergleichender Leistungsmessungen und empirischer Bildungsforschung gefordert worden. Weinert betont innerhalb dieser Debatte, dass die Beantwortung der Grundfrage, was eigentlich gemessen werden solle – fachliche oder fachübergreifende Leistungen, Wissen oder Können, kognitive Kompetenzen oder Handlungskompetenzen –, entscheidend sei. Der Entwicklungspsychologe votiert vehement für die Wahrung des Fachbezugs in Abgrenzung zur Behauptung, „dass fachlichen Leistungen in Zukunft eine immer geringere, fachübergreifenden Kompetenzen aber eine ständig wachsende Bedeutung zukommen“ werde. Diese These ignoriere die gut belegte Tatsache, „dass Fächer nicht beliebige Wissenskonglomerate darstellen, sondern sachlogische Systeme, die Schüler aktiv und konstruktiv erwerben müssen, wollen sie schwierige inhaltliche Phänomene und Probleme tiefgründig verstehen und soll zukünftiges Lernen durch Transferprozesse erleichtert werden“. Ausgangspunkt der schulischen Bildungsprozesse sollten deshalb Probleme fachlicher Natur bleiben, die aber wahlweise in den Fachkontext oder in nicht-fachliche Kontexte eingebettet werden könnten. Weinert plädiert im Anschluss an die *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) weiter dafür, den für die Schule leitenden Begriff der Leistung durch den der Kompetenz zu ersetzen. Weinerts Definition arbeitet dabei aus entwicklungs-

Problemlösung in variablen Situationen ermöglichen. Dabei müsse – so wird in Anlehnung an Weinert klargestellt – berücksichtigt werden, dass die Ausprägung von Kompetenz individuell verschieden sei und durch viele verschiedene Facetten bestimmt werde. Neben *Wissen* und *Verstehen* werden die Facetten *Können*, *Fähigkeit*, *Handeln*, *Erfahrung* und *Motivation* unterschieden. Von Kompetenz könne folglich gesprochen werden, wenn gegebene Fähigkeiten genutzt und auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werde, wenn die Fertigkeit gegeben sei, sich Wissen zu beschaffen, wenn zentrale Zusammenhänge der Domäne verstanden, wenn angemessene Handlungsentscheidungen getroffen werden, wenn bei der Durchführung der Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgegriffen werde oder wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben sei. Kurz: „Kompetenzen werden in diesem Sinne als Verbindung von Inhalten einerseits und Operationen oder ‚Tätigkeiten‘ an bzw. mit diesen Inhalten andererseits verstanden.“<sup>56</sup> Nicht ausschließlich kognitive Wissensinhalte, sondern Inhalts- und Prozessaspekte gleichermaßen beschreiben, was das lernbereichsspezifische Denken und Arbeiten ausmache.<sup>57</sup>

Ausgehend von den fachlichen Bildungszielen seien daher in einem zweiten Schritt Kompetenzkomponenten in den Fächern freizulegen – mit dem Ziel, die Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Fach zu identifizieren und das Spektrum der Anforderungen offen zu legen. Systematisch geordnet werden Kompetenzanforderungen in sogenannten Kompetenzmodellen, die Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen zum Ausdruck bringen. Die Autorengruppe der Studie setzt auf die Erarbeitung wissenschaftlich begründeter Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen

---

psychologischer Perspektive Dispositionen heraus, die für Problemlösungen und erfolgreiches und verantwortungsvolles Handeln notwendig sind: kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten. Vgl. WEINERT, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen (Beltz – Pädagogik), Weinheim/Basel<sup>2</sup>2002, 17–31.

<sup>56</sup> KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 135.

<sup>57</sup> KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 38.

kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Lernenden feststellen lassen. Jede Kompetenzstufe sei durch unterschiedlich anspruchsvolle kognitive Prozesse und Wissensanforderungen sowie Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe, nicht aber auf niedrigeren Stufen bewältigen können. Klieme u. a. empfehlen, dass solche Kompetenzmodelle in Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik entwickelt werden. Kompetenzmodelle seien als wissenschaftliche Konstrukte mit hoher Relevanz für die Praxis zu verstehen: Sie sollen im Idealfall fach- und altersstufenbezogene Ergebniserwartung beschreiben, eine Beschreibung von fachlichen Lernprozessen liefern, Wege zu Wissen und Können aufzeigen sowie Hinweise für die Gestaltung der Lernumwelt liefern.<sup>58</sup> Zugleich sollen sie die Lehrerinnen und Lehrer herausfordern, „Veränderungen im Verlauf des Lernens bei Lernenden differenziert wahrzunehmen“<sup>59</sup>; so sage das Erreichen einer Kompetenzstufe etwas darüber aus, welche Handlungen und mentalen Operationen mit hoher Wahrscheinlichkeit korrekt ausgeführt werden können.

3. *Entwicklung von Aufgaben und Testverfahren*<sup>60</sup>: Zu den Kompetenzmodellen soll ergänzend ein Set an Aufgaben bereitgestellt werden. Bei der Beschreibung von Kompetenzen sei daher darauf zu achten, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mithilfe von Testverfahren erfasst werden können. Durch diesen Schritt soll die empirische Überprüfung des Kompetenzerwerbs sichergestellt werden. Die Ergebnisse über den erreichten Kompetenzstand werden nämlich als notwendiges Element einer kontinuierlichen, systematischen Qualitätsentwicklung (Entwicklung von Schule, Unterricht und Didaktik) verstanden.

Mit dieser dreistufigen Entwicklung von Bildungsstandards über Bildungsziele, Kompetenzmodelle und Aufgaben unterstreicht die Klieme-Expertise die bildungspolitische Strategie, bundesweit Standards festzulegen, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Dabei eröffnet sie mit der Formulierung von Bildungszielen eine Fläche, politisch Wünschbares zu stärken. Neben dieser

---

<sup>58</sup> Vgl. KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 80.

<sup>59</sup> KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 135.

<sup>60</sup> Vgl. zum Ganzen: KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 19.

klaren Zielfokussierung werden mit der Einführung von Kompetenzmodellen entwicklungspsychologische Begründungsfiguren betont, die aus pädagogischer Perspektive die Qualität von Unterricht entscheidend verbessern sollen. Insgesamt kommt das Gutachten daher zu dem Schluss: „Wenn es gelingt, Bildungsstandards so zu gestalten, dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne ‚Philosophie‘ der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Schülern, dann können die Standards zu einem Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen werden.“<sup>61</sup>

Auf der Basis dieses Gutachtens beginnt 2003/04 im Bildungssektor der allgemeinbildenden Schulen eine tiefgreifende Umstrukturierung. Zunächst beschließt die KMK die Einführung von „*bundesweit geltenden Bildungsstandards zur Entwicklung und Vergleichbarkeit der Qualität schulischer Bildung im föderalen Wettbewerb der Länder*“.<sup>62</sup> Fach für Fach werden Vereinbarungen über Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) und die Sekundarstufe 1 (Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) und Mittlerer Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)) entwickelt und verabschiedet; bis 2012 liegen dann auch erste Bildungsstandards für den Gymnasialbereich vor.<sup>63</sup> Neben dem Interesse an Qualitätssicherung und der Vergleichbarkeit schulischer Leistungen und der Lehrqualität werden durch die Einführung von Bildungsstandards Mindeststandards eingezogen, um gewünschte Ziele sicherzustellen. Während in den Dokumenten der KMK bildungstheoretische und allgemeine gesellschaftliche Ziele dominieren<sup>64</sup>, kommt in der Klieme-Expertise die Affinität des Modells

---

<sup>61</sup> KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 10.

<sup>62</sup> Vgl. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz), hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München/Neuwied 2005. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf) [zuletzt eingesehen: 28.12.2021; künftig zitiert: Bildungsstandards der KMK. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung].

<sup>63</sup> Eine detaillierte Übersicht über die Dokumente ist online abrufbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c1262> [zuletzt eingesehen: 28.12.2021].

<sup>64</sup> So soll die Schule „Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (i. S. von Kompetenzen) vermitteln, zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen, zu Freiheit und Demokratie erziehen, zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen, friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung wecken, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen, die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu poli-

zu ökonomischen Interessen zum Ausdruck. So sollen schulische Bildungsziele auch auf Nachhaltigkeit, Transfer und Anschlussfähigkeit für lebenslanges Weiterlernen und Anforderungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft ausgerichtet werden.<sup>65</sup>

Neben der Entwicklung von Bildungsstandards umfasst dieser Reformprozess darüber hinaus die Ergänzung bzw. Überarbeitung der Lehrpläne, in die Kompetenzbereiche eingearbeitet werden.<sup>66</sup> Zudem steht die Entwicklung einer kompetenzorientierten Didaktik und kompetenzorientierter Aufgaben auf der Tagesordnung – mit der Folge, dass – so formulieren es Andreas Feindt u. a. – in „einer Vielzahl von Entwicklungs- und Forschungsprojekten [...] seitdem unter dem Stichwort ‚Kompetenzorientierung‘ Unterrichtsforscher/-innen, Schulpädagog/-inn/en, Fachdidaktiker/-innen, Lehrplankommissionen und nicht zuletzt die Lehrer/-innen mit dieser Neuausrichtung konfrontiert und beschäftigt“<sup>67</sup> (*Andreas Feindt u. a.*) sind. Die geforderte Kompetenzorientierung zieht damit ebenfalls eine kategoriale Neuausrichtung eines ganzen Bildungsbereichs nach sich.

### 2.3.3 FAZIT: KOMPETENZ ALS NEUE BILDUNGSPOLITISCHE BEZUGSGRÖÖE – EIN LEITWORT, ZWEI KONZEPTE

Der nähere Blick in die aktuelle Bildungspolitik und die Prozesse der vergangenen Jahre zeigt, dass der Kompetenzbegriff in der beruflichen Aus- und

---

tischer Verantwortlichkeit wecken, zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen sowie über die Bedingungen in der Arbeitswelt orientieren“. Die Vielfalt der Zielsetzungen entspräche unserer pluralistischen Gesellschaft, die auf gemeinsamen Grundüberzeugungen aufbaue. Vgl. Bildungsstandards der KMK. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, 7.

<sup>65</sup> Vgl. KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 20.

<sup>66</sup> Vgl. beispielsweise Kernlehrpläne für das Fach Katholische Religionslehre in Nordrhein-Westfalen. Online abrufbar im Lehrplannavigator unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/> [zuletzt eingesehen: 28.12.2021].

<sup>67</sup> FEINDT, Andreas u.a.: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, in: dies. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts). Münster 2009, 9–19, hier 9. Zur Diskussion der Kompetenzorientierung mit Blick auf den katholischen Religionsunterricht vgl. auch exemplarisch: DRESSLER, Bernhard: Religionspädagogik zwischen Bildungstheorie und Kompetenzdidaktik, in: Theologische Literaturzeitung 135/5 (2010), 512–526; SAJAK, Clauß Peter: Kompetenzorientierung im Katholischen Religionsunterricht. Referenzen – Modelle – Konsequenzen, in: Seminar. Lehrerbildung und Schule 4 (2011), 95–102; ders.: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Zum aktuellen Stand der Diskussion, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 53 (2010), 42–48.

Weiterbildung wie im Bereich der allgemeinbildenden Schulen bereits seine Wirkung entfaltet: Der Begriff fungiert in beiden Reformdebatten als Schlüsselbegriff zur Etablierung kompetenzorientierter Lehr-Lern-Kulturen, wobei die Umstellung von der Reformulierung gegenwärtiger Bildungsziele über die Entwicklung korrespondierender didaktischer Maßstäbe bis hin zur Formulierung neuer Lehrpläne reicht. Mit dem Kompetenzbegriff ist also ein umfassendes pädagogisch-didaktisches Reformprogramm verbunden.

Die Regierung stellt mit dieser Neuausrichtung die notwendigen Weichen, um die Zukunft Deutschlands in einer globalisierten Welt sicherzustellen: Durch beide Reformen – und die damit verbundenen Zielvorgaben – sollen die Nachhaltigkeit und damit die Qualität des Lernens mit Blick auf Beruf, Gesellschaft und Privatleben erreicht und der Transfer von Wissen verbessert werden. Letztendlich wurzelt der bildungspolitische Ruf nach Kompetenzen damit auch in gesellschaftlichen und bildungsökonomischen Interessen.<sup>68</sup>

Auffällig ist, dass bei beiden Reforminitiativen die wissenschaftliche Legitimierung gesucht wird, in der die Neuausrichtung konzeptionell grundgelegt und begründet wird. In Folge dessen stehen aber hinter dem einen bildungspolitischen Leitbegriff *Kompetenz* zwei unterschiedliche wissenschaftliche Diskussionen und zwei differierende Theoriekonzepte: Mit den Bildungsstandards wird ein entwicklungspsychologisches Kompetenzkonstrukt mit fachbezogenem Ansatz aufgegriffen, während in der Berufsbildung systemtheoretische Zugänge der Selbstorganisation (Synergetik, Autopoiese) favorisiert werden, die sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzklassen berücksichtigen. Während in der Berufs- und insbesondere in der Weiterbildung der Terminus *Kompetenz* für die Bewältigung von offenen Handlungsprozessen steht und damit eine sehr hohe Niveaustufe zum Ausdruck gebracht wird (dadurch dass beispielsweise weder Ziel noch Handlungsweg vorgegeben sind und abstrakte Übertragungsleistungen bewältigt werden müssen), wird der Kompetenzbegriff im schulischen Bereich aufgrund der Kompetenzmodelle auch für niedrigere Niveaustufen verwendet (beispielsweise wenn die Fertigkeit gegeben ist, sich Wissen zu beschaffen, oder auch wenn zentrale Zusammenhänge der Domäne verstanden werden). Trotz unterschiedlicher Definitionen ist beiden Konzepten die Herausstellung weiterer Dispositionen neben

---

<sup>68</sup> Siehe dazu auch die weiterführende Analyse in Kapitel 4 dieser Arbeit, in der der Ruf nach Kompetenzen als Bestandteil einer ökonomisch ausgerichteten Bildungspolitik genauer konturiert wird.

Wissen gemeinsam, sodass nicht mehr nur kognitive Inhalte, sondern vielfältige Dispositionen wie Haltungen und Fertigkeiten sowie deren Zusammenspiel betont werden. Zugleich werden durch die Handlungsorientierung bzw. den Ansatz der Problemlösung Aufgaben favorisiert, die einen stärkeren Bezug zu konkreten Situationen aufweisen und die Eigenaktivität der Lernenden erfordern und fördern.

Abschließend bleibt also festzuhalten, dass, wenn im Rahmen bildungspolitischer oder pädagogisch-didaktischer Diskussionen vom Ruf nach Kompetenzen die Rede ist, der Kompetenzbegriff differenziert für die allgemeinbildenden Schulen und die berufliche Aus- und Weiterbildung zu betrachten ist, da hinter dem einen bildungspolitischen Leitwort zwei verschiedene theoretische Konzepte stehen. Zugleich gründet die politische Attraktivität des Kompetenzbegriffs aber bei beiden Initiativen in primär ökonomischen und gesellschaftlichen Überlegungen, die auch eine qualitätsorientierte Reform des Unterrichts einschließen. Zieht man die Beobachtungen zur Alltagssprache<sup>69</sup> hinzu, eignet sich die Vokabel *Kompetenz* umso mehr als bildungspolitischer Leitbegriff: Aufgrund des positiv konnotierten Begriffsverständnisses und der gegenwärtigen Sehnsucht nach Kompetenzerfahrungen klingt eine Reform des Bildungssystems, die auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet ist, von Grund auf positiv und ihr ist zumindest vordergründig nichts entgegenzusetzen.<sup>70</sup>

## 2.4 BOOM EINER PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHEN KOMPETENZFORSCHUNG IN DEUTSCHLAND

Bei der Annäherung an den politischen Sprachgebrauch ist bereits angeklungen, dass der Kompetenzbegriff auch in wissenschaftlichen Diskussionen Verwendung findet. Dieser Verwendungszusammenhang wird nun näher behandelt.

Ein erster Blick in die Kataloge wissenschaftlicher Bibliotheken macht deutlich, dass nicht nur in der Alltagssprache und in der Bildungspolitik der zunehmende Gebrauch des Wortes *Kompetenz* zu beobachten ist: Auch in der Wissenschaft hat der Begriff Karriere gemacht. Nach der langjährigen Verwen-

---

<sup>69</sup> Siehe Abschnitt 2.2 dieser Arbeit.

<sup>70</sup> Chancen und Grenzen, die aus dem bildungspolitischen Ruf nach Kompetenzen mit Blick auf die Hochschulen erwachsen, werden in Kapitel 5 dieser Arbeit näher beleuchtet.



dung des Terminus in der Rechtswissenschaft<sup>71</sup> setzt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in verschiedenen akademischen Fächern ein erster Schub der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ein.<sup>72</sup> Mit Noam Chomskys Unterscheidung von *Performanz* und *Kompetenz* in der Linguistik<sup>73</sup> und durch Jürgen Habermas' Ausführungen zur *Kommunikativen Kompetenz* in der Sozialphilosophie<sup>74</sup> Mitte der 1970er Jahre sind vielleicht die prominentesten Konzeptionen zu benennen, die nicht nur die innerfachliche Diskussion stark geprägt, sondern auch Forschungen über die Fachgrenzen hinweg angestoßen haben.<sup>75</sup>

Seit den 1990er Jahren ist in Deutschland eine zweite Welle kompetenztheoretischer Forschungen zu verzeichnen, die mit pädagogischen und (fach)didaktischen Fragen verbunden ist. Wurzelt diese erneute Zunahme von Beiträgen zur Kompetenzthematik in einer rein pragmatischen Reaktion auf die bildungspolitischen Vorgaben?<sup>76</sup>

Der Blick in die pädagogisch-didaktische Literatur verdeutlicht, dass bereits Ende der 1960er bzw. Anfang der 1970er Jahre mit dem Kompetenzbegriff operiert wurde. Der deutsche Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth und

<sup>71</sup> Vgl. exemplarisch: KLINGENBERG: Art. Kompetenz. I. Der Kompetenz-Begriff im römischen, gemeinen und kanonischen Recht, Sp. 918f; REDECKER, Friedrich von: Art. Kompetenz. III. Der Kompetenz-Begriff im öffentlichen Recht, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie IV (1976), Sp. 920f.

<sup>72</sup> Vgl. BEHSE, Georg: Art. Kompetenz. VI. Sprach-Kompetenz und kommunikative Kompetenz, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie IV (1976), Sp. 923–933; HECKHAUSEN, Heinz: Art. Kompetenz. V. Motivationspsychologie, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie IV (1976), Sp. 922f, sowie: HEURSEN, Gerd: Art. Kompetenz – Performanz, in: LENZEN, Dieter / MOLLENHAUER, Klaus (Hg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband 1), Stuttgart 1983, 472–478 [künftig zitiert: HEURSEN: Art. Kompetenz – Performanz].

<sup>73</sup> CHOMSKY, Noam: Syntactic structures. Berlin u. a. <sup>2</sup>2002 [dt.: Strukturen der Syntax. Aus dem Amerikanischen übers. v. Klaus-Peter LANGE (Janua linguarum Ser. minor 182). The Hague 1973]; ders.: Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge/Massachusetts <sup>8</sup>1972 [dt.: Aspekte der Syntax-Theorie. Aus dem Amerikanischen übers. v. Ewald LANG u. a. (Suhrkamp Taschenbücher Theorie), Frankfurt a. M. 1972].

<sup>74</sup> HABERMAS, Jürgen: Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz (zuerst 1974), in: ders. (Hg.): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1176). Frankfurt a. M. 2006 (Nachdruck), 187–225; ders./LUHMANN, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – was leistet die Systemforschung (Theorie-Diskussion). Frankfurt a. M. <sup>10</sup>1990; ders.: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 422). Frankfurt a. M. 2001.

<sup>75</sup> Auch in der Theologie wurden die Impulse aufgenommen. Vgl. dazu Artikel I–III zum Stichwort *Kommunikation* von Johan G. HAHN, Jürgen WERBICK und Rüdiger FUNIOK, in: LThK (<sup>3</sup>1997), Sp. 213–216 und STROH, Ralf: Art. Kompetenz, in: RGG (<sup>4</sup>2001), Sp. 1538f.

<sup>76</sup> Siehe Abschnitt 2.3 dieses Kapitels.

der US-amerikanische Psychologe David McClland entfalten in ihren Konzepten die zentralen Linien, die heute – gut vierzig Jahre später – die Kompetenzforschung prägen. Zu Beginn dieses Unterkapitels lohnt es sich daher zu fragen, worin die wissenschaftliche Attraktivität des Kompetenzbegriffs jenseits der bildungspolitischen Studien gründet. Zur Klärung werden in einem ersten Schritt die Konzepte der beiden Vordenker skizziert. Durch diese Vorstellung lassen sich zentrale Aspekte und die Funktion des Kompetenzbegriffs im pädagogisch-didaktischen Diskurs herausarbeiten (2.4.1). Für den Durchbruch der Kompetenzforschung gegen Ende der 1990er Jahre sind verschiedene Einflussfaktoren verantwortlich, die in einem zweiten Schritt dargelegt werden. Ziel dieses Abschnittes ist es, die Entwicklung eines neuen didaktischen Paradigmas zu beschreiben, das bis heute mit dem Kompetenzbegriff verbunden ist. Zu fragen ist, welche neuen Perspektiven durch den Kompetenzbegriff herausgehoben und welche bisherigen Leitmodelle abgelöst werden sowie welche Forschungsschwerpunkte sich daraus entwickelt haben (2.4.2). In einem dritten Schritt ist der Blick auf die weitere Entwicklung des Kompetenzdiskurses innerhalb der letzten Jahre zu lenken, in denen das neue Paradigma eine Vielzahl von Beiträgen evoziert hat, die von der Beschreibung neuer kompetenztheoretischer Erkenntnisse über die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung bis hin zur strikten Ablehnung des Kompetenzparadigmas reichen. Die Breite und Perspektivenvielfalt der Debatte lässt sich vielleicht am besten durch den Ausweis von Spannungsfeldern verdeutlichen, anhand derer es zu einer Ausdifferenzierung des Diskurses gekommen ist (2.4.3). Abschließend lassen sich die Gründe für den Boom der aktuellen Kompetenzforschung komprimiert zusammenfassen (2.4.4).

#### **2.4.1 VORDENKER EINES NEUEN DIDAKTISCHEN PARADIGMAS: HEINRICH ROTH UND DAVID MCCCELLAND**

Längst bevor der Kompetenzbegriff bildungspolitische Papiere in Deutschland prägt, führen Heinrich Roth und David McClland den Kompetenzbegriff in die Erziehungswissenschaft und in die Psychologie ein. Anhand ihrer Ausführungen sollen zentrale Aspekte des Kompetenzbegriffs im Feld pädagogisch-didaktischer und psychologischer Überlegungen herausgestellt werden, die bis heute Gültigkeit haben.

### 2.4.1.1 Grundlegung in der (Allgemeinen) Pädagogik

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth unternimmt zwischen 1966 und 1971 den Versuch, eine pädagogische Anthropologie in Auseinandersetzung mit biologischen, psychologischen, philosophischen und theologischen Anthropologien zu formulieren. Roths Erkenntnisinteresse gilt dabei der „Erforschung des Menschen, wie er unter Erziehungseinwirkungen zu sich selbst kommen und mündig werden kann“<sup>77</sup>. Notwendiger Bezugspunkt müsse, so die Ansicht Roths, die „menschliche Handlungsfähigkeit“ bilden, da in ihr das Zusammenwirken aller menschlichen Kräfte und Fähigkeiten zur Erfüllung komme.<sup>78</sup>

Zur Entwicklung dieser These arbeitet der deutsche Pädagoge im ersten Band seiner „*Pädagogischen Anthropologie*“ aus allgemein geltenden Erziehungszielen zunächst kritikfeste, unverzichtbare Ziele heraus – nämlich Reife und Mündigkeit, Produktivität und Kritikfähigkeit sowie verantwortliche Entscheidungsfähigkeit. Zwar könne man solche allgemeinen Erziehungsziele als Leerformeln kritisieren, als Orientierungsgröße seien sie aber unverzichtbar.<sup>79</sup> Allerdings mahnt Roth an, dass, wer diese als wichtig empfinde, sie auch konkretisieren müsse.

Deshalb fragt der Erziehungswissenschaftler im zweiten Band seiner Arbeit danach, was Reife, Mündigkeit, Produktivität, Kritikfähigkeit und verantwortliche Entscheidungsfähigkeit im Längsschnitt einer Entwicklung, die weitgehend von Lern-, Lehr- und Erziehungsprozessen bestimmt ist, bedeuten.<sup>80</sup> Zur Konkretisierung des allgemeinen Ziels *Mündigkeit* verwendet Roth dann den Kompetenzbegriff. Er formuliert: „Mündigkeit [...] ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz [...], d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für

---

<sup>77</sup> ROTH, Heinrich: *Pädagogische Anthropologie*. Bd. I: *Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover u.a. 1966, 19 [künftig zitiert: ROTH: *Pädagogische Anthropologie I*].

<sup>78</sup> ROTH, Heinrich: *Pädagogische Anthropologie*. Bd. II: *Entwicklung und Erziehung*. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover u.a. 1971, 381 [künftig zitiert: ROTH: *Pädagogische Anthropologie II*].

<sup>79</sup> Vgl. ROTH: *Pädagogische Anthropologie II*, 179.

<sup>80</sup> Vgl. ROTH: *Pädagogische Anthropologie II*, 187.

sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“<sup>81</sup>

Mit der Interpretation von Mündigkeit als Trias von Sach-, Selbst- und Sozial-Kompetenz wandelt Roth den abstrakten Begriff der Mündigkeit in eine konkrete Lernziel-Beschreibung um, sodass weitere didaktische Anschlussüberlegungen möglich werden, die in der näheren Bestimmung der einzelnen Kompetenzbereiche und deren erneuter Zusammenführung unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer und didaktischer Überlegungen fußen. So folgert Roth beispielsweise, dass Lernprozesse, die zu Mündigkeit führen wollen, nicht nur kognitive Ziele verfolgen dürfen, denn: „Ohne Koppelung der Lernziele im kognitiven mit denen im motivationalen, emotionalen und affektiven Bereich wird das Erlernete nicht Besitz der Person, fallen Denken und Tun, Rationalität und Emotionalität auseinander. Bei der Verflechtung muss es sich um eine gegenseitige kritische Rückkopplung handeln.“<sup>82</sup> Roth ist darum bemüht, notwendige Lernstufen zu identifizieren, die für eine Entwicklung von Handlungsfähigkeit entscheidend sind.<sup>83</sup> Vor dem Hintergrund dieser didaktischen Entfaltung regt der deutsche Pädagoge schließlich dazu an, Curricula von Kindergärten, Schulen und Hochschulen zu überdenken und sie auf höhere Lernziele wie Mündigkeit und Reife auszurichten.

Auf der Basis dieser kurzen Illustration des Rothschen Ansatzes sind nun zentrale Aspekte herauszustellen, die bis heute mit der wissenschaftlichen Erforschung von Kompetenz verbunden sind:

1. *Handlungsfähigkeit als pädagogisches Bildungsziel*: Die Figur der Handlungsfähigkeit (z. T. auch Handlungskompetenz genannt) steht für das pädagogische Interesse, Lernende in Bildungsprozessen zu selbstbestimmtem Handeln zu befähigen. Bei Roth wird Handlungsfähigkeit dabei als

---

<sup>81</sup> ROTH: Pädagogische Anthropologie II, 180.

<sup>82</sup> ROTH: Pädagogische Anthropologie II, 187.

<sup>83</sup> So unterscheidet der Pädagoge beispielsweise folgende vier Stufen: „1. Die Stufe des bloßen Einverleibthabens von Gelernten, sodass es auf Abruf durch Stichworte zur Verfügung steht, 2. die Stufe der selbständigen aktiven Reproduktion des Gelernten auf Grund eigener Initiative und eigener Anordnung des Materials, 3. die Stufe der Übertragungsfähigkeit der Grundprinzipien des Gelernten auf ähnliche oder neue Aufgaben und Sachverhalte (Transferleistungen), 4. die Stufe der produktiven Neuleistungen (von einfachen bis zu komplexeren Neuleistungen): in Form von weiterführenden Fragen, Ansätzen zu neuen Lösungen von Aufgaben, in Form von neuen Vorschlägen, neuen Kriterien usw.“ ROTH: Pädagogische Anthropologie II, 181.

- bildungstheoretische Zielgröße verstanden, die durch Reife und Mündigkeit, Produktivität und Kritikfähigkeit sowie verantwortliche Entscheidungsfähigkeit näher bestimmt wird;
2. *Konkretisierung eines abstrakten Bildungsziels mithilfe des Kompetenzbegriffs*: Mündigkeit wird von Roth als Trias von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz interpretiert. Durch diesen Schritt wird das abstrakte Bildungsziel Mündigkeit der didaktischen Planung zugänglich gemacht und die Kompetenztrias als didaktisches Leitziel<sup>84</sup> von Lehr-Lern-Prozessen eingesetzt (1. Konkretisierungsstufe);
  3. *Notwendige Lernstufen*: Ausgehend von der ersten Konkretisierungsstufe sucht Roth nach Voraussetzungen, die zur Erreichung dieses komplexen Leitziels notwendig sind und entwickelt so weitere Konkretisierungsstufen. Die identifizierten notwendigen Lernbausteine auf dem Weg zum Kompetenzerwerb werden anschließend mithilfe entwicklungspsychologischer und didaktischer Überlegungen zusammengeführt. Roth gilt damit als erster Wissenschaftler, der ein Kompetenzmodell erstellt.
  4. *Notwendigkeit ganzheitlicher Lernprozesse*: Die Rothsche Kompetenztrias verdeutlicht, dass Lehr-Lern-Prozesse, die zu Handlungskompetenz führen wollen, verschiedene Dimensionen (Selbst-, Sach- oder Sozialkompetenz) ansprechen müssen. Der ausschließliche Fokus auf einen Kompetenzbereich vermindert die Chance, das komplexe Leitziel zu erreichen.
  5. *Ausrichtung von Lehr-Lern-Prozessen auf Kompetenzerwerb*: Das erarbeitete bildungstheoretische Konzept und die dazugehörige didaktische Konkretisierung dienen als Folie für curriculare und didaktische Reflexionen sowie die Entwicklung neuer Lehr-Lern-Prozesse.

Gerade die ersten beiden Aspekte wurzeln in einem bildungstheoretischen Ansatz. Roth nutzt den Kompetenzbegriff, um abstrakte Bildungsziele zu

---

<sup>84</sup> Um zwischen konkreten Lernzielen einer einzelnen Lehr-Lern-Sequenz und übergeordneten Lernzielen (beispielsweise einer ganzen Lehrveranstaltung oder eines Studiums) bis hin zu Bildungszielen insgesamt zu unterscheiden, hat sich in der Didaktik die sprachliche Differenzierung von Leit-/Bildungs-, Richt-, Grob- und Feinzielen etabliert. Vgl. Art. Curriculum, in: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis (2008), 78f; Art. Lernziel, in: Wörterbuch Pädagogik (2007), 401f.

operationalisieren und der didaktischen Planung zugänglich zu machen. Findet sich diese Funktion auch in den Ausführungen des amerikanischen Psychologen? Wo liegen Gemeinsamkeiten und wo die zentralen Unterschiede?

#### 2.4.1.2 Grundlegung in der (Kognitiven) Psychologie

Der aktuelle Kompetenzdiskurs hat sein zweites Standbein innerhalb der Psychologie: So ist auf einen Aufsatz des US-Amerikaners David McClland aus dem Jahr 1973 zu verweisen.<sup>85</sup>

Der Psychologe führt den Terminus *Kompetenz* Anfang der 1970er Jahre in die Kognitive Psychologie ein, um sich von traditionellen Erklärungsmustern abzugrenzen, die unterschiedliche intellektuelle Leistungen des Menschen mit Veranlagungsthesen erklären. McClland äußert sich in einem Artikel kritisch gegen die zunehmende Verwendung von Intelligenz- und Eignungstests zur Bestimmung und Vergleichbarkeit kognitiver Fähigkeiten von Jugendlichen in den Vereinigten Staaten. Diese Tests waren ausgehend von Forschungsbemühungen zum Intelligenzbegriff an amerikanischen Schulen und Betrieben in den 1960/70er-Jahren eingeführt worden. Der Psychologe warnt vor voreiligen Selektionsprozessen im Bildungswesen auf der Basis dieser Testergebnisse, verdeutlicht soziale Engführungen und Eingangsbarrieren und bezweifelt, ob durch die Testverfahren wirklich das gemessen werde, was später für beruflichen Erfolg notwendig sei.<sup>86</sup> So resümiert er: „[These] tests have tremendous power over the lives of young people by stamping some of them ‚qualified‘ and others ‚less qualified‘ for college work. [...] Why should intelligence or aptitude tests have all this power? What justifies the use of such tests

---

<sup>85</sup> Vgl. MCCLELLAND, David C.: Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”, in: *American Psychologist* 28/1 (1973), 1–14, hier 2–7 [künftig zitiert: MCCLELLAND: Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”]. Allerdings ist McClland nicht der erste Psychologe, der mit dem Kompetenzbegriff operiert. Bereits 1959 führt Robert W. White den Begriff in die Psychologie ein. White grenzt sich von damaligen trieb- bzw. instinkttheoretischen Modellen ab und stellt diesen die These gegenüber, dass für die Entwicklung des Menschen das von klein auf stetige Bemühen um die effektive Interaktion mit der Umwelt charakteristisch sei, sodass der Mensch über eine natürliche Motivation zu Kompetenz („competence motivation“) verfüge. Die jeweiligen Handlungen mit dem Bestreben eines kompetenten Umgangs mit der Umwelt produzieren, so der Psychologe, jeweils ein Gefühl der Effektivität („feeling of efficacy“), das zur Weiterentwicklung ansporne. White weist Kompetenz damit als Grundziel und Bedürfnis des Menschen aus. Vgl. WHITE, Robert W.: Motivation Reconsidered: The Concept of Competence, in: *Psychological Review* 66/5 (1959), 297–333.

<sup>86</sup> Vgl. MCCLELLAND: Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”, 2–7.

in selecting applicants for college entrance or jobs? [...] They deserve careful examination before we go on rather blindly promoting the use of tests as instruments of power over the lives of many Americans.<sup>87</sup>

Der Wissenschaftler plädiert im Anschluss dafür, nicht Intelligenz, sondern Kompetenz in das Zentrum von Testverfahren zu stellen.<sup>88</sup> Dabei gibt McClland keine kompetenztheoretische Definition, sondern wählt den Kompetenzbegriff als Symbol einer neuen Testkultur („I may use that word as a symbol for an alternative approach to traditional intelligence testing“<sup>89</sup>). Er skizziert, wie eine kompetenzorientierte Test- und Lernkultur das amerikanische Bildungswesen verbessern könnte: Dazu fordert er zunächst einen neuen Typ von Testkonstrukteuren, die ihre Büros verlassen und konkrete Verhaltensweisen in der Lebenswirklichkeit (z. B. die eines Polizisten) beobachten und analysieren. Dabei reduziert McClland diese Analyse nicht auf reine Tätigkeitsbeschreibungen, sondern empfiehlt, insbesondere Sprachmuster und Schwierigkeiten zu dokumentieren. Anschließend sei aus den Dokumentationen eine spezifische Kompetenz (z. B. für einen Beruf) bestehend aus vielen Facetten kognitiver, sozialer oder auch personaler Art herauszuarbeiten („criterion sampling“<sup>90</sup>). Zur Erleichterung des Vorgehens seien in ausgewählten Fällen einzelne Kompetenzbestandteile zu größeren Einheiten zusammenzufassen bzw. übergeordnete Kategorien zu identifizieren, um nicht zu jeder Facette von Kompetenz ein eigenes Testverfahren zu entwickeln.<sup>91</sup> Nur auf der Basis solcher Analysen sei es überhaupt möglich, das zu testen, was von jungen Menschen in ihren Lebenswirklichkeiten erwartet werde.

McClland leitet aus diesem Vorgehen zugleich Konsequenzen für die Verantwortlichen im Bildungssystem ab: Zum einen müssten von den Lehrenden

---

<sup>87</sup> MCCCELLAND: *Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”*, 1.

<sup>88</sup> Franz E. Weinert betont die inhaltliche Verwobenheit der beiden Ansätze „Intelligenz“ und „Kompetenz“. Auch der Intelligenz-Diskurs könne als Suche zur Bestimmung genereller kognitiver Kompetenzen interpretiert werden. Oftmals seien Definitionen von Intelligenz bzw. intellektueller Fähigkeit gleichzusetzen mit frühen Kompetenzdefinitionen. Vgl. WEINERT: *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*, 46f.

<sup>89</sup> Vgl. MCCCELLAND: *Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”*, 7.

<sup>90</sup> MCCCELLAND: *Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”*, 7f.

<sup>91</sup> Weinert versteht McCclands Ansatz als Suche nach der Bestimmung genereller kognitiver Kompetenzen (vgl. WEINERT: *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*, 46f). Meines Erachtens ist dies aber eine Engführung des Konzepts. McClland nennt zwar Beispiele genereller Kompetenzen (z. B. Geduld, Kommunikationsfähigkeit, Zielorientiertheit), stellt aber deutlich die differenzierte Beschreibung kompetenten Verhaltens in bestimmten Lebensbereichen in den Mittelpunkt seiner Ausführungen.

Vorschläge gegeben werden, was wie gelernt bzw. trainiert werden könne, zum anderen sei die Transparenz der Prüfungsverfahren zu verbessern. Künftige kompetenzorientierte Testverfahren sollten die Lernprozesse der Individuen einbeziehen und nach der Entwicklung von Kompetenz fragen, schließlich sei nahezu jede menschliche Eigenschaft durch Training oder Erfahrungszuwachs modifizierbar.<sup>92</sup> McClland stellt damit die Lernfähigkeit und die Möglichkeit zum Kompetenzerwerb gegen veranlagungstheoretische Erklärungsmodelle.

Deutlich wird, dass McClland den Kompetenzbegriff als Leitbegriff einer neuen Forschungskultur in Abgrenzung zum Intelligenz-Begriff etablieren möchte. In Abgrenzung zu Veranlagungsthesen nutzt der Amerikaner den Begriff, um die These der Lernfähigkeit zu stärken. Durch kompetenzorientierte Clusteranalysen könne der Boden für vollständigere Curricula bereitet und die Transparenz von Lehr-Lern-Prozessen erhöht werden, sodass soziale Engführungen vermieden und ein gerechteres Bildungssystem etabliert werden könne. Neu ist dabei auch der psychologische Anspruch, der Messung von Intelligenz die Messung des Kompetenzerwerbs entgegenzustellen.

#### 2.4.1.3 *Markante Leitlinien damals und heute*

Ein Vergleich der beiden Ansätze lässt zentrale Linien hervortreten, die bis heute den pädagogischen Kompetenzdiskurs prägen:

1. Zunächst ist zu beachten, dass die beiden Wissenschaftler wechselseitig auf die jeweils andere Wissenschaft Bezug nehmen (der Erziehungswissenschaftler greift auf entwicklungspsychologische Kriterien zurück, während der Psychologe didaktische Schlussfolgerungen zieht). Damals wie heute lebt die Kompetenzdebatte aus diesem Wechselspiel von pädagogischen und psychologischen Überlegungen.
2. Wie in McClland's Beitrag sind auch in Roths Ausführungen kritisch-konstruktive Bezüge zur Veränderung des damaligen Bildungssystems zu finden. So zeigt sich schon bei den Vordenkern des Diskurses, dass dem pädagogischen Kompetenzbegriff ein hohes Maß an didaktischem Reflexionspotenzial innewohnt.

---

<sup>92</sup> Vgl. MCCLELLAND: Testing for Competence Rather Than for "Intelligence", 8.



3. Da beide Forscher die Lernenden zum selbstbestimmten Handeln in der Lebenswirklichkeit befähigen möchten, sehen sie Handlungskompetenz bzw. Handlungsfähigkeit als Ziel (institutioneller) Bildungsprozesse an. Beide Konzepte wurzeln daher in der Grundfrage, wie der Erwerb von Kompetenz in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen gefördert werden kann. Dieses Grundinteresse ist für den pädagogischen Diskurs stetig leitend. Kompetenz wird dabei als qualitativ hochwertiges Lernziel verstanden, bei dem das Zusammenspiel unterschiedlicher Dispositionen zu berücksichtigen ist.

Zwar teilen die Konzepte das Ziel der Handlungskompetenz, dennoch zeigen sich hier zugleich auch die wichtigsten Unterschiede: Während Roth seine Ausführungen bildungstheoretisch legitimiert, geht es McCelland insbesondere um die Befähigung benachteiligter Jugendlicher für konkrete Handlungsherausforderungen – beispielsweise in einem konkreten Berufsfeld. Im Unterschied zum allgemeinen bildungstheoretischen Ansatz Roths wählt McCelland daher einen domänenspezifischen Ansatz, indem er die Figur der Handlungsfähigkeit auf konkrete lebensweltliche Situationen bezieht, sodass Bestandteile von Kompetenz sogar aus spezifischen Praxisfeldern erhoben werden können. Bis heute finden sich innerhalb der Kompetenzforschung unterschiedliche theoretische Begründungsfolien, warum Handlungskompetenz als Ziel von Lehr-Lern-Prozessen angesehen werden sollte, die verschiedene methodische Vorgehensweisen nach sich ziehen, die sowohl domänenspezifisch als auch überfachlich ausgerichtet sein können.

Die zentralen Figuren der beiden Vordenker lassen sich auch im gegenwärtigen Diskurs wiederfinden: In enger Nähe zum Ansatz von David McCelland werden in der Berufsbildungsforschung kompetenzorientierte Ausbildungsprogramme in Rückbindung an die berufliche Praxis entwickelt; die in der Klieme-Expertise verwendete Konstruktion, ausgehend von Bildungszielen Kompetenzmodelle zu entwickeln, erinnert hingegen an die allgemeinpädagogische Figur Heinrich Roths, bei der der Kompetenzbegriff ebenfalls eingesetzt wird, um abstrakte Bildungsziele zu operationalisieren.

Weder das Konzept Roths noch die Vision McCellands konnten allerdings zum damaligen Zeitpunkt einen vertieften pädagogisch-psychologischen Diskurs in Deutschland entfachen. Während McCellands Überlegungen vielleicht zu sehr auf das amerikanische Bildungssystem konzentriert waren, sei das allgemeinpädagogische Konzept des deutschen Wissenschaftlers schlicht in der

Allgemeinen Pädagogik „versandet“. „Roth kam zu früh mit seinen Überlegungen“<sup>93</sup> (Dieter-Jürgen Löwisch). Es vergehen gut vierzig Jahre, bis der Kompetenzbegriff im pädagogischen Diskurs in Deutschland wieder aufgegriffen wird.

## 2.4.2 MEHR ALS NUR WISSEN – DER DURCHBRUCH DES KOMPETENZPARADIGMAS

Für die Neuaufnahme des Kompetenzbegriffs im pädagogischen Diskurs sind verschiedene Entwicklungsschübe sowohl innerhalb der Psychologie als auch in der Erziehungswissenschaft entscheidend.

### 2.4.2.1 Entwicklungsschübe in der psychologischen Kompetenzforschung

Das erneute Interesse am Kompetenzbegriff ist eng mit der Kognitiven und der anschließenden Konstruktivistischen Wende in der amerikanischen Psychologie verbunden. Durch diesen in den 1970er-Jahren beginnenden Paradigmenwechsel veränderte sich das Menschenbild in der Psychologie grundlegend „von der Modellvorstellung eines passiv reagierenden Menschen [hin] zu einem planenden, selbsttätig handelnden und wahrnehmenden Individuum“<sup>94</sup>. Während im Kognitivismus Lernen zunächst als Wechselwirkung von externem Lehr-Lern-Angebot mit der internen Struktur des Lernenden und infolgedessen als Informationsverarbeitung aufgefasst wird, wird in konstruktivistischer Lesart Lernen schließlich als Konstruieren von Wissensstrukturen verstanden; der Erwerb von Wissen könne nur durch die aktive Auseinandersetzung der bzw. des Lernenden erfolgen. Inzwischen prägt dieses kognitiv-konstruktivistische Erklärungsmodell maßgeblich das psychologische Verständnis des menschlichen Lernens, wobei in der Folgezeit neben Wissen und Fertigkeiten mit möglicherweise höherem Komplexitätsgrad auch andere Faktoren wie emotionale Spannungen und Probleme als zentrale Variablen im Lernprozess hervorgehoben werden.<sup>95</sup>

---

<sup>93</sup> LÖWISCH, Dieter-Jürgen: Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung (WBG-Bibliothek). Darmstadt 2000, 86 [künftig zitiert: LÖWISCH: Kompetentes Handeln].

<sup>94</sup> LÜCK, Helmut E.: Geschichte der Psychologie. Strömungen, Schulen, Entwicklungen (Grundriss der Psychologie 1; Kohlhammer-Urban-Taschenbücher 550). Vierte, überarb. Aufl. Darmstadt 2009, 177.

<sup>95</sup> Vgl. dazu insgesamt: GÖHLICH, Michael / WULF, Christoph / ZIRFAS, Jörg: Pädagogische Zugänge zum Lernen – Eine Einleitung, in: dies. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens.

Durch dieses neue Verständnis von Lernprozessen rückt ab den 1980er Jahren das Phänomen kompetenter Handlung in den Mittelpunkt der Betrachtung, da man sich von der Erforschung solcher Handlungen Rückschlüsse auf einen idealen Lernprozess erhofft. Dabei bildet die Identifikation von Dispositionen bis heute einen wichtigen Schwerpunkt der psychologischen Kompetenzforschung. Neben der Allgemeinen Psychologie (mit den Schwerpunkten Motivations- und Kognitionsforschung) und der Persönlichkeitspsychologie liefern insbesondere die Entwicklungspsychologie und die anwendungsorientierten Fächer wie die Pädagogische Psychologie sowie die Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie wichtige Impulse. In Abhängigkeit des jeweiligen Theorierahmens entstehen unterschiedliche Kompetenzdefinitionen, bei denen verschiedene Dispositionen herangezogen oder in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden. Derzeit werden neben *Wissen* und *Fähigkeiten* bzw. *Fertigkeiten* insbesondere die Dispositionen *Motivation*, *Erfahrung* (*Strategien* und *Routinen*) sowie *Wille*, *Gefühle* und *Haltungen* als Bestandteile von Kompetenz diskutiert.

Einen weiteren Schwerpunkt psychologischer Kompetenzforschung bildet die Analyse des komplexen Zusammenspiels von Dispositionen. Weinert kommentiert: „The theoretical construct of action competence comprehensively combines those intellectual abilities, content-specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and social behaviors into a complex system.“<sup>96</sup> In Abhängigkeit vom theoretischen Ausgangskonzept treten dabei unterschiedliche Wechselbeziehungen (beispielsweise Wissen und Handlung, Motivation und Handlung, Wissen und Erfahrung etc.) hervor.

Kompetenztheoretische Grundlagenforschung wird seit den 1980er Jahren darüber hinaus in einem eigenen wissenschaftlichen Teilgebiet der Kognitionspsychologie betrieben: die Expertiseforschung.<sup>97</sup> Im Zentrum dieser neuen Forschungsströmung steht die Rekonstruktion der Genese von Expertise

---

Weinheim/Basel 2007, 7–19, hier 10f, oder auch SEEL, Norbert M.: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen (UTB für Wissenschaft: 8198). München/Basel 2000, 23 [künftig zitiert: SEEL: Psychologie des Lernens].

<sup>96</sup> WEINERT: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, 51.

<sup>97</sup> In enger Zusammenarbeit mit Allgemeiner Psychologie, Entwicklungspsychologie und insbesondere Pädagogischer Psychologie greift diese junge Forschungsrichtung explizit Grundfragen der psychologischen Kompetenzforschung auf. Als Vorreiter gilt dabei vorwiegend die

mittels Vergleichsanalysen zwischen erwachsenen Expertinnen/Experten und Novizinnen/Novizen eines Bereichs. Je nach Forschungsinteresse werden Domänen dazu eng (z. B. Schachspiel-Kompetenz) oder weit und offen (z. B. diagnostische Kompetenz in der Medizin) gefasst.<sup>98</sup> In Anknüpfung an handlungstheoretische Modelle wird Kompetenz auch hier als Zusammenspiel mehrerer Unterfaktoren („prerequisites“) bestimmt.<sup>99</sup> Erste Studien dieser Forschungsrichtung bestätigen McCellands Skepsis gegenüber auf Veranlassung beruhenden Konzepten; so wurde gezeigt, dass im Falle von exzellenten Schachspielern weder die generelle Erinnerungsfähigkeit, noch erhöhte Intelligenz, noch exzellente Problemlösungsfähigkeiten entscheidend für die hohe Leistungsfähigkeit sind; die besondere Kompetenz (Expertise) resultiere vielmehr aus einem System von spezialisierten Fertigkeiten und Routinen, die auf Tausenden von gespeicherten Schachspiel-Konstellationen beruhen. Seitdem wird Schachspielen in der Literatur als eine erlernte Kompetenz („a learned competency“) bezeichnet. Gruber und Ziegler resümieren: „Im Prinzip kann jeder – wenigstens liegen derzeit keine gegenteiligen Befunde vor – Experte in einer Domäne werden. Voraussetzung ist allerdings eine jahrelange, mühevoll, intensive Beschäftigung mit dem Gegenstandsbereich.“<sup>100</sup> In Abgrenzung zur Begabungsforschung unterstreichen diese Forschungen die grundsätzliche Möglichkeit vieler Lernenden, Expertise zu erlangen.<sup>101</sup>

---

amerikanische Expertiseforschung. Der Schwerpunkt der deutschen Expertiseforschung liegt dabei auf einer stärkeren pädagogisch-psychologischen Ausrichtung. Vgl. dazu: GRUBER, Hans / ZIEGLER, Albert: Expertise als Domäne psychologischer Forschung, in: dies. (Hg.): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen 1996, 7–16 [künftig zitiert: GRUBER/ZIEGLER: Expertise als Domäne psychologischer Forschung].

<sup>98</sup> Vgl. GRUBER/ZIEGLER: Expertise als Domäne psychologischer Forschung, 10.

<sup>99</sup> Gruber und Mandl definieren beispielsweise: „Ein Experte zeichnet sich dadurch aus, dass er auf einem bestimmten Gebiet dauerhaft (nicht zufällig und nicht nur einzelne Male) herausragende Leistung erbringt. Unter den Kriterien von Expertise befinden sich daher: (1) große Wissensbasis, (2) reichhaltige Erfahrung im Umgang mit domänenspezifischen Anforderungen; (3) überdurchschnittlicher Erfolg beim Erkennen und Bearbeiten von Problemen; (4) metakognitive Kontrolle über Handlungen; (5) Effizienz, Fehlerfreiheit und große Genauigkeit der Handlungen; (6) hohe Flexibilität gegenüber neuen Problemsituationen.“ GRUBER, Hans / MANDL, Heinz: Expertise und Erfahrung, in: GRUBER, Hans / ZIEGLER, Albert (Hg.): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen 1996, 18–34, hier 19.

<sup>100</sup> GRUBER/ZIEGLER: Expertise als Domäne psychologischer Forschung, 7.

<sup>101</sup> Zum Verhältnis von Expertise- und Begabungsforschung vgl. GRUBER/ZIEGLER: Expertise als Domäne psychologischer Forschung, 7.

### 2.4.2.2 *Entwicklung des Kompetenz-Paradigmas in der Erziehungswissenschaft*

Während in der Psychologie der stetige Anstieg der Kompetenzforschung zu beobachten ist, stagniert die Kompetenzforschung in der Erziehungswissenschaft in weiten Teilen.<sup>102</sup> Für die Neuaufnahme des Begriffs in der Pädagogik in den 1990er Jahren<sup>103</sup> sind verschiedene Entwicklungsschübe entscheidend. Diese lassen sich grob zu zwei Strängen verdichten:

1. *Betonung einer auf die lernenden ausgerichteten (handlungsorientierten) Didaktik:* Ausgehend von den neuen Erkenntnissen der Psychologie (konstruktivistisches Verständnis von Lernen und Wissenserwerb) kommt es innerhalb der Erziehungswissenschaft zur Überarbeitung didaktischer Theorien zum Lehr-Lern-Prozess und zur Entwicklung konstruktivistischer Didaktiken.<sup>104</sup> Wenn der Lernprozess primär durch die Lernende bzw. den Lernenden bestimmt wird und subjektive Faktoren wie Erfahrung und Vorwissen als zentrale Variablen zu berücksichtigen sind, dann muss sich auch die Art der Vermittlung von Wissen und anderen Lernzielen verändern. Lehrende können Lernergebnisse nicht determinieren oder produzieren, sondern nur die Auseinandersetzung der Lernenden mit den jeweiligen Lernzielen anregen, begleiten und lenken. Dieser Perspektivwechsel führt in der Folgezeit zur Betonung und Weiterentwicklung eines handlungsorientierten Unterrichts, bei dem die notwendige Aktivität der Lernenden und ganzheitliche Lehr-Lern-Prozesse in den Vordergrund gerückt werden.<sup>105</sup>

---

<sup>102</sup> Vgl. LÖWISCH: Kompetentes Handeln, 86.

<sup>103</sup> Vgl. u. a. WOLLERSHEIM, Heinz-Werner: Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt a. M. 1993 [künftig zitiert: WOLLERSHEIM: Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung]; LÖWISCH: Kompetentes Handeln.

<sup>104</sup> Vgl. exemplarisch: MEIXNER, Johanna / MÜLLER, Klaus: Angewandter Konstruktivismus. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf (Berichte aus der Pädagogik). Aachen 2004.

<sup>105</sup> Vgl. DÖRIG, Roman: Handlungsorientierter Unterricht – Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive. Stuttgart/Berlin 2003; AEBLI, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart<sup>12</sup>2003; GUDJONS, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit (Erziehung und Unterrichten in der Schule). Sechste, überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn 2001; einführend u. a. Art. Handlungsorientierter Unterricht, in: Wörterbuch Pädagogik (<sup>2</sup>2007), 277f; Art. Handlungsorientierter Unterricht, in: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis (2008), 188f.

2. *Outcome-orientierter Fokus auf Lernziele und Lernergebnisse*: Dieses neue Lehr-Lern-Verständnis evoziert zugleich weitere Fragen: Welches Ziel soll mit einem Lernprozess eigentlich verfolgt werden? Welches Lernangebot soll den Lernenden eröffnet werden? Und welche Schritte sind dazu notwendig? Die Fragen finden Niederschlag in der Entwicklung und Etablierung einer lernzielorientierten Didaktik, bei der die Lehrenden angehalten sind, Lernziele zu formulieren, die durch den Bildungsprozess erreicht werden sollen (z. B. ‚Die Schülerinnen und Schüler stellen Bezüge zwischen zwei Konzepten heraus.‘). Neben Lernzielen rücken dann auch Lernergebnisse in den Mittelpunkt der Betrachtung: Hat die bzw. der Lernende etwas lernen können – und wenn ja, was? Fruchten gegenwärtige Lehr-Lern-Arrangements? Wurden die Lernziele erreicht? Antworten auf diese Frage erhofft man sich von der empirischen Bildungsforschung, die bemüht ist, den Lernerfolg von Lehr-Lern-Prozessen zu erheben. In dieser Diskussion wird auch die Frage aufgeworfen, ob nicht innerhalb eines institutionellen Lernangebotes gewisse Lernergebnisse als Minimalziel zu erreichen sind. Letztendlich wird der Blick damit auf den Lernprozess mit den damit verbundenen Zielen und Ergebnissen gelenkt.

Beide Entwicklungsströmungen führen in der Folge zu einer Revitalisierung pädagogischer und (fach)didaktischer Grundfragen, die angesichts der psychologischen und lehr-lern-theoretischen Erkenntnisse der letzten dreißig Jahre neu zu beantworten sind. Im Zentrum stehen dabei die pädagogischen Leitfragen, wozu aktuelle Lehr-Lern-Prozesse eigentlich befähigen, welches Lernangebot in Lehr-Lern-Situationen bereitgestellt werden sollte und wie eine passende Didaktik aussehen könnte.

Auf dem Nährboden dieser Fragestellungen kommt es in den 1990er Jahren zur Wiederbelebung des Kompetenzbegriffs in erziehungswissenschaftlichen Publikationen, wobei der Rückgriff primär in zwei pädagogischen Disziplinen zu beobachten ist: zum einen im berufspädagogischen und zum anderen im schulpädagogischen Diskurs. In beiden Diskursen werden dabei Ergebnisse aus der psychologischen Kompetenzforschung aufgegriffen. Zusätzlich wird der Durchbruch des Kompetenzparadigmas durch die Einführung der bildungspolitischen Leitprogramme beschleunigt.<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> Siehe dazu die ausführliche Darlegung in Abschnitt 2.3 dieses Kapitels.

Auch wenn unterschiedliche Anlässe (Veränderung der Gesellschaft, Ergebnisse der empirischen Bildungsstudien) die Diskussionen initiieren, findet sich in beiden Diskursen die leitende Grundthese, dass Lernende in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen künftig nicht mehr nur Wissen, sondern Handlungskompetenz erwerben sollen. Es gehe darum, von der reinen Wissensvermittlung durch die Lehrperson und die daran gekoppelte Wissensreproduktion durch die Lernenden abzusehen, sprich: träges Wissen zu verhindern und stattdessen aktives Wissen anzuzielen, auf das die Lernenden nachhaltig zurückgreifen können. Wie bei Roth und McClland wird Handlungskompetenz dabei als komplexes Leitziel verstanden, bei dem das Zusammenspiel unterschiedlicher Dispositionen zu berücksichtigen ist, sodass der bisherigen Leitkategorie des *Wissens* andere Dispositionen wie Haltungen und Fertigkeiten an die Seite gestellt werden. Auch der Engführung auf rein kognitive Lernziele sei entgegenzuwirken und die Berücksichtigung affektiver und psychomotorischer Lernprozesse und deren Zusammenspiel zu fördern. Der Erziehungswissenschaftler Matthias Vonken resümiert mit Blick auf das neue Leitziel *Kompetenz* und die damit verbundenen neuen Lehr-Lern-Prozesse: „Zum einen enthält Kompetenz also *Wissen*. Über dieses Wissen muss der Kompetente *verfügen* können, im Sinne einer Abgrenzung zu bloß trägem Wissen. Zugleich soll er dieses Wissen *selektiv bewerten* können, also in der Lage sein, Wissen zu strukturieren sowohl nach seiner Wichtigkeit für die aktuelle Anwendungssituation (Verfügbarkeit) als auch im Sinne von moralisch-ethischer Beurteilung. Letzterer Aspekt leitet sich aus der Forderung nach der *Einordnung des Wissens in umfassendere Wertbezüge* her. Darüber hinaus soll der Kompetente in der Lage sein, sich selbst neues Wissen zu erschließen bzw. kreativ genug sein, um in seiner Handlungsfähigkeit nicht durch Wissenslücken und Nichtwissen beeinträchtigt zu werden. Das wird bezeichnet mit *Interpolationsfähigkeit*. Ziel ist die *Handlungsfähigkeit* des Individuums. Die *Integration* dieser Punkte in der *kompetenten Persönlichkeit* schließlich stellt die Bemühungen der Kompetenzentwicklung dar. Alles in allem wird daraus deutlich, dass mit diesem Kompetenzbegriff letztlich der Mensch als ganzes gemeint ist, mit seinem Wissen, seinen Fertigkeiten, seinem Willen, kurz: seiner Persönlichkeit. In diesem Sinne bedeutet der dazugehörige Terminus ‚Kompetenzentwicklung‘ die Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen.“<sup>107</sup> Der bisherige Leitbegriff *Wissen* wird folglich nicht aus dem

---

<sup>107</sup> VONKEN: Von Bildung zu Kompetenz, 505.

Lehr-Lern-Prozess eliminiert, vielmehr rücken beispielsweise die Anschlussfähigkeit und Beurteilung des Wissens in den Mittelpunkt des didaktischen Interesses. Zugleich zeigt Vonken auf, dass Kompetenzerwerb letztlich auf die Entwicklung der Persönlichkeit zielen kann.

#### 2.4.2.3 *Aufnahme des Begriffs in hochschul(fach)didaktischen Diskursen im deutschsprachigen Raum*

In der Allgemeinen Hochschuldidaktik und in den Hochschulfachdidaktiken setzt eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff erst nach dem Jahrtausendwechsel ein. In der Theologiedidaktik wird das Anliegen beispielsweise seit 2008 insbesondere in der Reihe *Theologie und Hochschuldidaktik* bekräftigt, reflektiert und exemplarisch entfaltet.<sup>108</sup>

Angesichts der Vielfalt und Heterogenität der Beiträge wird an dieser Stelle auf eine detaillierte Rekonstruktion des Diskursverlaufs verzichtet; vielmehr werden nachfolgend fünf Beobachtungen angeführt, die Orientierung und tieferes Verständnis der Debatte(n) ermöglichen:

1. Die Verwendung des Begriffs und die Auseinandersetzung mit dem Kompetenz-Paradigma ist weniger eine Antwort auf eine intrinsische hochschul(fach)didaktische Fragestellung, sondern vielmehr wird das Thema durch die bildungspolitischen Impulse in die hochschul(fach)didaktischen Debatten hineingespült. Primärer Ausgangspunkt der hochschul(fach)didaktischen Auseinandersetzung ist der Bologna-Prozess und der damit verbundene Ruf nach Kompetenzen. Ein weiterer Quell des Anstoßes ist das Feld der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung, wo alsbald die Frage im Raum steht, inwiefern die Lehramtsausbildung angesichts von Bildungsstandards und kompetenzorientiertem Unterricht in den Schulen nicht ebenfalls reformiert werden müsse.
2. Zu beachten ist zugleich der Kontext, in dem sich die Diskussionen entwickeln: Die Hochschuldidaktik und mit ihr die Hochschulfachdidaktiken sind – nach einem ersten Schub in den 1960er Jahren – erneut im

---

<sup>108</sup> Vgl. exemplarisch: REIS: Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie; ders.: Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung; BRUCKMANN/REIS/SCHEIDLER (Hg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Hier wird zumeist auf die Kompetenz-Definition von Weinert, die an allgemeinbildenden Schulen leitend ist, zurückgegriffen. Siehe dazu auch kritisch Kap. 6 dieser Arbeit.



Aufschwung; es werden staatliche Förderungsprogramme<sup>109</sup> auferlegt, die die Entwicklung der Hochschuldidaktik massiv vorantreiben. Von Beiträgen zu einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik versprechen sich einige Autorinnen und Autoren – gerade in dieser Phase – mitunter auch Aufmerksamkeit und Renommee; der Kompetenz-Diskurs wird zu einem Forschungsfeld, auf dem man sich schnell einen Namen machen kann.<sup>110</sup>

3. Die hochschul(fach)didaktischen Beiträge werden parallel zur Umsetzung der bildungspolitischen Vorgaben erstellt. Infolgedessen gibt es in der Startphase der Diskussion viele Aufsätze, die erste Überlegungen und Erfahrungen zu einer kompetenztheoretischen Hochschullehre dokumentieren und reflektieren; grundlegende Forschungsarbeiten bleiben in der Minderzahl. Im Bemühen, Studium und Lehre gemäß der neuen Vorgaben zu gestalten, werden als konzeptionelle Anhaltspunkte auch Aussagen zum Kompetenz-Begriff herangezogen, die in den bildungspolitischen Papieren gemacht werden – u. a. Handouts von Akkreditierungsagenturen, Positionspapiere hochschulpolitischer Akteure (KMK, HRK, Fakultätentag etc.).<sup>111</sup> Es kommt in der Folge zu einem ‚wilden‘ Nebeneinander an Kompetenz-Ansätzen: Einige Konzepte sind eher von der Schuldebatte her geprägt und nehmen die Weinert-sche Definition als Basis für weiterführende hochschul(fach)didaktische Überlegungen, andere wählen eher handlungstheoretische Zugänge. In der allgemeinen Hochschuldidaktik werden parallel die Ausführungen von Niclas Schaper (Arbeits- und Organisationspsychologe mit Schwerpunkt Pädagogischer Psychologie) stark rezipiert.<sup>112</sup> Diese Parallelität

---

<sup>109</sup> Zu nennen sind hier beispielsweise das Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre oder exemplarisch auf Landesebene in Nordrhein-Westfalen die Qualitätsverbesserungsmittel gemäß Studiumsqualitäts-gesetz. Für weiterführende Informationen zum Qualitätspakt Lehre vgl. die Ausführungen auf den Seiten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung: Online abrufbar unter: <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/qualitat-von-hochschullehre-und-studienbedingungen-verbessern-1764.php> [zuletzt eingesehen: 29.12.2021].

<sup>110</sup> Siehe dazu auch die Ausführungen in Kap. 1 und Kap. 6 dieser Arbeit.

<sup>111</sup> Diese Entwicklung ist, wie sich in Kap. 3 herausstellen wird, verständlich, zugleich aber hoch problematisch, da dem Ruf nach Kompetenzen im Hochschulbereich kein wissenschaftliches Fundament zugrunde liegt. Siehe Kap. 3.2 bis 3.4 sowie Kap. 5.2.4.

<sup>112</sup> Vgl. exemplarisch: SCHAPER: HRK-Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre sowie DERS.: Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung im Rahmen einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik, in: BRUCKMANN, Florian / REIS, Oliver / SCHEIDLER, Monika (Hg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie (Theologie und

der Ansätze ist bis heute existent und vermutlich auch nicht mehr zu harmonisieren.<sup>113</sup>

#### 2.4.2.4 Aktuelle Schwerpunkte der Kompetenzforschung

Befördert durch die Bildungspolitik und vor dem Hintergrund psychologisch-pädagogischer Entwicklungsschübe seit den 1970er Jahren entwickelt sich so die zweite Welle kompetenztheoretischer Forschungen in Deutschland; insbesondere die Vorgabe, kompetenzorientierte Lehr-Lern-Arrangements für die verschiedenen Fächer bzw. Ausbildungszweige zu erstellen, hat vielfältige Forschungen nach sich gezogen. Das neue Paradigma kann dabei durch vier Forschungsschwerpunkte näher beschrieben werden:

1. *Identifikation von Dispositionen / Modellierung von Kompetenz*: Ein Erkenntnisinteresse wurzelt in der Frage, worauf kompetente Handlung (zumeist in einem speziellen Bereich) eigentlich basiert. Ziel ist es daher, einzelne Kompetenzen und dazugehörige Dispositionen in einer Domäne zu identifizieren, die für die Entwicklung notwendig sind.
2. *Entwicklung von (gestuften) Kompetenzmodellen*: Mit dieser Bestimmung von Dispositionen und einzelnen Kompetenzen ist der Boden für weiterführende didaktische Forschungsarbeiten bereitet. Mittels entwicklungspsychologischer, lehr-lern-theoretischer und fachdidaktischer Kriterien können nun die identifizierten Bausteine zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Das Frageinteresse gilt dabei notwendigen Lehr-Lern-Reihenfolgen, d. h. es wird erforscht, welche Dispositionen grundlegend und welche darauf aufbauend zu erwerben sind. Oftmals wird dabei auf die Figur des gestuften Kompetenzerwerbs zurückgegriffen, sodass die entwickelten Kompetenzmodelle Entwicklungsstufen für den Aufbau von Kompetenz beschreiben. Die Modelle richten sich dabei an Lehrende und Curriculumsverantwortliche und bieten einen Rahmen für die Planung künftiger Lehr-Lern-Prozesse. Die „auf der Ebene des epistemischen Subjektes angelegten Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs“<sup>114</sup>

---

Hochschuldidaktik 3). Münster 2011, 37–62 [künftig zitiert: SCHAPER: Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung].

<sup>113</sup> Siehe dazu Kap. 3 dieser Arbeit.

<sup>114</sup> HEURSEN: Art. Kompetenz – Performanz, 476. Vgl. insgesamt auch MAAG MERKI, Katharina: Art. Kompetenz, in: Handwörterbuch Erziehungswissenschaft (2009), 492–506, hier 501f [künftig zitiert: MAAG MERKI: Art. Kompetenz].

sind dabei zu unterscheiden vom Kompetenzpotenzial des konkreten Subjekts (faktische Kompetenzentwicklung).<sup>115</sup>

3. *Entwicklung einer kompetenzorientierten Lehr-Lern-Kultur*: Einen weiteren Ansatzpunkt stellen die Entwicklung und Dokumentation von kompetenzorientierten Lehr-Lern-Prozessen dar. Dabei kann sich die Erforschung auf den Erwerb einer einzelnen oder mehrere Dispositionen richten, aber auch deren Zusammenspiel in den Blick nehmen. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich darüber hinaus auf das Curriculum insgesamt; idealer Weise dienen Kompetenzmodelle hier als analytisch-systematisches Hilfsmittel. Mit der Frage nach konkreten Lehr-Lern-Prozessen ist auch die Frage nach einer auf den Kompetenzerwerb der Lernenden ausgerichteten Didaktik verbunden, sodass ebenso die Aufgaben der Lehrenden in kompetenzorientierten Lernsettings erforscht werden. Langfristiges Ziel ist es, vor dem Hintergrund psychologisch-pädagogischer Lehr-Lern-Forschung Lehr-Lern-Kulturen zu entwickeln, in denen die Lernenden Kompetenzen erwerben und der konkrete Kompetenzerwerb auch durch passende Prüfungsformen überprüft wird.
4. *Messung des Kompetenzerwerbs*: Ein weiterer Ansatzpunkt der aktuellen Kompetenzforschung bildet die Überprüfung und Messung des Kompetenzerwerbs.<sup>116</sup> Dies kann zum einen aus diagnostischer Perspektive mit Blick auf den Kompetenzerwerb der bzw. des einzelnen Lernenden erfolgen, aber auch als Prüfung mit Blick auf eine Qualifizierung geschehen. Darüber hinaus wird in der empirischen Unterrichtsforschung der Blick auf die verwendeten Lehr-Lern-Prozesse als solche gerichtet: Sind die aktuellen Lehr-Lern-Prozesse so gestaltet, dass sie den Aufbau von Kompetenz fördern? Können Aussagen darüber gemacht werden, welche didaktischen Maßnahmen sich zum Aufbau von Kompetenz eignen und welche eher nicht? Langfristig ist dabei auch das Interesse leitend, ob durch den Wechsel zur Kompetenzorientierung institutionelle Lehr-

---

<sup>115</sup> Siehe dazu ausführlich Kap. 5.4.3 dieser Arbeit. Vgl. dazu auch: SCHAPER: Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung, 37–62.

<sup>116</sup> Vgl. dazu auch MAAG MERKI: Art. Kompetenz, 500–503.

Lern-Prozesse nachhaltig verbessert und durch die Offenlegung zentraler Lernstufen beispielsweise soziale Engführungen vermieden werden können.

Häufig erstrecken sich Forschungsprojekte auch über mehrere Forschungsebenen bzw. es werden Forschungsergebnisse anderer Studien aufgegriffen und weiter entfaltet. Die Erstellung von Kompetenzmodellen erfolgt dabei hauptsächlich in interdisziplinären Teams unter Beteiligung von Fachdidaktik, Psychologie und Pädagogik. So entwickelt sich eine vielfältige Kompetenzforschung, die aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven gespeist wird. Wichtig ist dabei, dass zwei unterschiedliche Verwendungszusammenhänge der Vokabel *Kompetenz* existieren: Zum einen wird der Terminus übergeordnet als Leitbegriff einer neuen Lehr-Lern-Kultur verwendet (präziser ist hier von *Handlungskompetenz* die Rede); zum anderen ist näher konkretisiert und kategorisiert von [a] fachspezifischen (syn. fachlichen, domänenspezifischen) Kompetenzen, [b] fachübergreifenden Kompetenzen (syn. überfachlichen Kompetenzen / Schlüsselkompetenzen) und [c] Metakompetenzen die Rede. Im Gegensatz zu fachspezifischen Kompetenzen, die sich auf eine bestimmte Domäne beziehen, stellen überfachliche Kompetenzen dabei einen „Sammelbegriff für Fähigkeiten dar, die für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen, die sich fächer- und lebensbereichsübergreifend in vielfältigen Rollen und komplexen Lebenslagen ergeben, von zentraler Bedeutung sind“<sup>117</sup>. Von fachspezifischen Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen unterscheidet Weinert weiterhin die sogenannten Metakompetenzen. Besseres Lernen und bessere Handlung erwachsen nicht nur aus Wissen und vermehrtem Handeln: „Given similar conditions, those who know more about themselves and who are able to put this knowledge to practical use are likely to perform better than others when solving difficult tasks and problems.“<sup>118</sup> In Analogie zum Begriff *Metawissen* bezeichne der Begriff *Metakompetenz* daher das Vorhandensein von Wissen, Fertigkeiten und Strategien, die geeignet sind, um vorhandene Kompetenzen adaptiv und flexibel zu organisieren und zu reorganisieren.

---

<sup>117</sup> MAAG MERKI: Art. Kompetenz, 496; vgl. dazu auch WEINERT: Concept of Competence: A Conceptual Clarification.

<sup>118</sup> WEINERT: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, 54–56, hier 54.

Insgesamt gilt der Kompetenzbegriff aktuell nicht nur national, sondern auch international als „einer der meistdiskutierten Zielbegriffe schulischer und beruflicher Bildung“<sup>119</sup> (*Katharina Maag Merki*). Wer sich auf das neue Paradigma *Kompetenz* einlässt, wird zu einer Reflexion (institutioneller) Bildungsprozesse unter Einbezug bildungstheoretischer, fachdidaktischer und lehr-lern-theoretischer Kriterien geführt.

### 2.4.3 BRENNPUNKTE DES AKTUELLEN KOMPETENZDISKURSES

Die gegenwärtige wissenschaftliche Debatte ist durch die bildungspolitischen Vorgaben so nachhaltig geprägt worden, dass Kompetenz und Kompetenzerwerb aktuell differenziert nach den jeweiligen Orten institutionellen Lernens erforscht werden: Es lassen sich der Kompetenzdiskurs für die berufliche Aus- und Weiterbildung, für die allgemeinbildenden Schulen und seit kurzem auch für die Hochschulen unterscheiden. Diese drei Diskursfelder werden dabei gespeist durch Forschungsergebnisse aus den spezifischen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft (Berufsbildungsforschung, Schulpädagogik und Hochschuldidaktik), durch Ergebnisse der psychologischen Kompetenzforschung (Entwicklungspsychologie, Arbeits- und Organisationspsychologie, Expertiseforschung etc.) und durch Ergebnisse aus den Fachdidaktiken der einzelnen akademischen Fächer. Mit dem Kompetenzbegriff ist folglich ein produktives Forschungsfeld verbunden, das durch die interdisziplinären Querbezüge viele neue Fragestellungen hervorbringt. In Feldversuchen wird die Durchführung kompetenzorientierter Lehr-Lern-Prozesse erprobt, sodass wechselseitige Impulse aus didaktischer Praxis und didaktischer Theoriebildung den Diskurs befördern.

Die anhaltende Auseinandersetzung beinhaltet auch Stimmen, die Kritik am Kompetenzbegriff und der neuen didaktischen Leitperspektive üben und auf blinde Flecken des neuen Paradigmas aufmerksam machen. Neben den vier Forschungsschwerpunkten<sup>120</sup>, die bis heute (2021) das Kerninteresse kompetenztheoretischer Studien prägen, lassen sich gegenwärtig ergänzend vier Spannungsfelder beschreiben, die die Ausdifferenzierung des Diskurses und weitere kompetenztheoretische Beiträge nach sich gezogen haben:

---

<sup>119</sup> Vgl. MAAG MERKI: Art. Kompetenz, 492.

<sup>120</sup> Siehe Abschnitt 2.4.2.4.

1. *Sinnhaftigkeit des Paradigmenwechsels*: Der didaktische Paradigmenwechsel von Wissen zu Handlungskompetenz hat vielfältige Reaktionen ausgelöst. So können innerhalb des großen Diskurses zwei Interessensgruppen identifiziert werden: Die einen begrüßen aus ganz unterschiedlichen Perspektiven den neuen Fokus, die anderen heben eher die Grenzen kompetenzorientierter Lehr-Lern-Kulturen hervor, wobei die Skepsis u. a. in einer Sorge um eine Funktionalisierung des Wissens und einem möglichen Verlust von Inhalten wurzelt.<sup>121</sup>
2. *Vielfältiges Begründungsspektrum von Handlungskompetenz*: Wer kompetenzorientierte Lehr-Lern-Kulturen grundsätzlich begrüßt, kann dabei auf ein vielfältiges Begründungsspektrum zurückgreifen: Das Spektrum reicht von bildungstheoretischen über didaktische bis hin zu politischen Argumentationen mit gesellschaftlichen, sozialen oder humankapitaltheoretischen Anteilen. Schon diese Varianten verdeutlichen das enorme Spannungsfeld, das den Kompetenzdiskursen innewohnt und auf das in aktuellen Beiträgen hingewiesen wird. So resümiert beispielsweise der Erziehungswissenschaftler Rolf Arnold mit Blick auf das kompetenztheoretische Leitprogramm in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: „Für die kompetenzorientierte Wende in der Weiterbildung hat der wirtschaftsbezogene Diskurs eine Leitfunktion. An berufs- und erwachsenpädagogische Debatten wird eher beiläufig angeschlossen. Dies begünstigt nicht nur eine eher traditionslose Verwendung des Kompetenzbegriffs, sondern blendet auch dessen moralpädagogische und sozialisationstheoretischen Bezüge [...] weitgehend aus.“<sup>122</sup> Auch der Erziehungswissenschaftler Rainer Brödel beklagt, dass der berufsbezogene Kompetenzdiskurs nur „auf problematisch erfahrene gesellschaftliche Entwicklungen“ und „Veränderungen im Bereich der betrieblichen Wei-

---

<sup>121</sup> Vgl. REKUS: Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff? 157; PONGRATZ: Plastikwörter. Notizen zur Bildungsreform, 163; SIEBURG, Manfred: Kompetent oder gebildet? In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3 (2007), 184–194, hier 190 [künftig zitiert: SIEBURG: Kompetent oder gebildet?].

<sup>122</sup> ARNOLD, Rolf: Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenpädagogischen Perspektivwechsel, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 25/49 (2002), 26–38, hier 34.

terbildung“ reagiere und ein „stark pragmatisches Problemlösungsinteresse“<sup>123</sup> verfolge. Heinz-Werner Wollersheim urteilt daher: „Eine solche Verengung des Kompetenz-Begriffs [...] ist eine faktische Entwicklung, die bei der Einführung des Begriffs in die erziehungswissenschaftliche Fachsprache nicht unbedingt nahegelegen hatte.“<sup>124</sup> Während bei Roth die Trias von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz in ein bildungstheoretisches Konzept eingegliedert ist und mit der Figur gerade die Mündigkeit der Lernenden angezielt wird, sei das politische Leitkonzept für die kompetenzorientierte Lehr-Lern-Kulturen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit anthropologischen Verkürzungen verbunden.<sup>125</sup> In deutlicher Abgrenzung zu einer humankapitaltheoretischen Begründungsfolie plädieren daher viele Erziehungswissenschaftler für eine bildungstheoretische bzw. subjekttheoretische Reflexion des Kompetenzbegriffs.<sup>126</sup> Kompetenzentwicklung solle als eine „generelle Kategorie für die Analyse menschlicher Handlungsfähigkeit“<sup>127</sup> (*Matthias Vonken*) konzipiert und diskutiert werden. Dieser erziehungswissenschaftliche Appell wurzelt dabei insbesondere in subjekttheoretischen Beobachtungen. Geißler und Orthey formulieren: „Mit maßgeblicher Unterstützung der Bildungspolitik und der Bildungsinstitutionen wird in der verschärften Moderne den Subjekten beigebracht, sich zur Produktivität selbst anzuleiten.“<sup>128</sup> Höhne weist in diesem Kontext auf die „Anthropologisierung des Kompetenzbegriffs“<sup>129</sup> hin. Vor diesem Hintergrund hat sich innerhalb des beruflichen Kompetenzdiskurses ein

<sup>123</sup> BRÖDEL, Rainer: Relationierungen zur Kompetenzdebatte, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 25/49 (2002), 39–47, hier 42 [künftig zitiert: BRÖDEL: Relationierungen zur Kompetenzdebatte].

<sup>124</sup> WOLLERSHEIM: Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung, 100.

<sup>125</sup> Ähnliche Bedenken finden sich auch in der Diskussion der Bildungsstandards. Vgl. exemplarisch die Artikel von SIEBURG: Kompetent oder gebildet?, SCHIRLBAUER, Alfred: Kompetenz statt Bildung? und GRUSCHKA, Andreas: Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben, in: PONGRATZ, Ludwig A. / REICHENBACH, Roland / WIMMER, Michael (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007, 9–29.

<sup>126</sup> Vgl. exemplarisch VONKEN: Von Bildung zu Kompetenz, 514; HÖHNE, Thomas: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit, in: PONGRATZ, Ludwig A. / REICHENBACH, Roland / WIMMER, Michael (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007, 30–43 [künftig zitiert: HÖHNE: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer].

<sup>127</sup> VONKEN: Von Bildung zu Kompetenz, 505.

<sup>128</sup> GEISSLER/ORTHEY: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre, 73.

<sup>129</sup> HÖHNE: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer, 34.

zweiter Forschungsstrang entwickelt, bei dem Kompetenzentwicklung als Ansatz biografieorientierten Lernens verstanden wird.<sup>130</sup> Anstoß dazu geben auch pädagogische Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen und Umschülern und Umschülerinnen. In diesen Konzepten stelle Kompetenzorientierung „eine angemessene bildnerische Antwort dar, weil es bei Problemgruppen häufig erst einmal darum gehen muss, durch Lernen Handlungsfähigkeit wieder zu erlangen“<sup>131</sup>. Vergleichbare Beiträge sind auch im schulischen Diskurs zu finden.<sup>132</sup>

3. *Vielfältige Definitionen des Kompetenzbegriffs*: Die unterschiedlichen Leitinteressen haben unterschiedliche methodische Ansätze zur Bearbeitung des Phänomens nach sich gezogen, sodass sich Definitionen in der Persönlichkeits-, Kognitions-, Arbeits-, Betriebs- und Entwicklungspsychologie und weitere in den pädagogischen Diskursen finden. Der Persönlichkeitspsychologe Christof Baitsch versteht Kompetenz beispielsweise „als das System der innerpsychischen Voraussetzungen, das sich in der Qualität sichtbarer Handlungen niederschlägt und diese reguliert“<sup>133</sup>, sodass Kompetenz die Verlaufsqualität der psychischen Tätigkeiten bezeichne und als solche ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit darstelle. In arbeitspsychologischen Ansätzen wird hingegen die Adäquatheit einer Handlung in Bezug auf das Erfüllen der übertragenen Aufgaben und Funktionen hervorgehoben und Kompetenzen dabei als Cluster von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen definiert („Competenties worden gedefinieerd als clusters van kennis, vaardighe-

---

<sup>130</sup> Vgl. WITTWER, Wolfgang: „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung, in: ders. / KIRCHHOF, Steffen (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung (Grundlagen der Weiterbildung), München 2003, 13–41, hier 25–29 [künftig zitiert: WITTWER: „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus...“] und auch GEISSLER/ORTHEY: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefahre, 76–78.

<sup>131</sup> BRÖDEL: Relationierungen zur Kompetenzdebatte, 42.

<sup>132</sup> Zum Teil kommt es hier zu einer verallgemeinernden Gegenüberstellung von Bildungs- und Kompetenzbegriff. Dabei wird aber übersehen, dass es beispielsweise mit der Rothschen Konzeption auch ein Verständnis des Kompetenzbegriffs existiert, das gerade die Entwicklung von Mündigkeit fördern soll. Siehe Abschnitt 2.4.1.1 dieser Arbeit.

<sup>133</sup> BAITSCH, Christof: Lernen im Prozess der Arbeit – ein psychologischer Blick auf den Kompetenzbegriff, in: QUEM-Bulletin 1 (1996), 6–8, hier 6f.



den en houdingen die voorwaarde zijn voor bekwame functievervulling.“<sup>134</sup>). Im beruflichen Diskurs existieren selbstorganisationstheoretische Ansätze, in denen Kompetenzen als „in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen (Pfade)“<sup>135</sup> verstanden werden. Der Berufsbildungsforscher Wolfgang Wittwer versteht Kompetenzen hingegen als „die individuellen Stärken bzw. Besonderheiten eines Subjekts [...] – also das, worin sich die Subjekte voneinander unterscheiden“<sup>136</sup>. Kompetenz sei ein subjektbezogenes, in wechselnden Situationen aktivierbares Handlungssystem und erhalte Bestimmung aufgrund ihrer individuell-subjektiven Dimension.

Die Kompetenzforscher Heimo Adelsberger, Ulf-Daniel Ehlers und Dirk Schneckenberg geben daher zu bedenken: „To give a coherent definition of competence is not easy: a wide range of different approaches exist, and [...] there is no common framework to harmonize these different approaches.“<sup>137</sup> Neben der Erkenntnis, dass es innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft aktuell keinen einheitlichen Kompetenzbegriff gibt, enthält diese Aussage dennoch die Hoffnung, irgendwann eine umfassende Kompetenzdefinition entwickeln zu können, die alle Forschungsströmungen verbindet. Auf die Grenzen einer solchen Vorstellung weist der Entwicklungspsychologe Franz E. Weinert entschieden hin: „An exhaustive definition of competence would have to include all the intellectual abilities, content-specific knowledge, skills,

---

<sup>134</sup> VAN DER BLIJ, M. u.a.: *Competentieprofielen: over schillen en knoppen [e-competence profiles]*. Digitale Universiteit Utrecht 2002, 4.

<sup>135</sup> ERPENBECK/ROSENSTIEL: Vorbemerkung zur 2. Auflage *Handbuch Kompetenzmessung*, XI, in Anlehnung an: KAPPELHOFF, Peter: *Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie*. Berlin 2004.

<sup>136</sup> WITTWER: „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus...“, 26.

<sup>137</sup> ADELSBERGER, Heimo / EHLERS, Ulf-Daniel / SCHNECKENBERG, Dirk: *Stepping up the Ladder. Competence Development Through E-Learning?! In: LUCA, Joseph (Hg.): Proceedings of ED-Media 2008. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications: June 30 – July 4, 2008, Vienna/Austria, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Wien 2008, 4068–4075, hier 4068. Eine vergleichbare Aussage findet sich bei WEINERT: *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*, 46.*

strategies, meta-cognitions and action routines that contribute to learning, problem solving and a variety of achievements. Such a definition would mean that the concept of competence covered all of a person's cognitive resources, that is, all those mental conditions that underlie individual performance, intra-individual performance changes, and inter-individual performance differences at any given point in time. The advantage of such a broad definition is also its greatest disadvantage. One would be confronted with a problem not yet solved in the 100-year history of scientific psychology: a complementary classification and performance-specific integration of ability and knowledge. There is neither a theoretical nor a practical solution to this problem at this time.<sup>138</sup> Auch die Berufsbildungsforscher John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel betonen, dass es verfehlt wäre, „auf ein einheitliches Begriffsverständnis“ und „allgemein verbindliche Charakterisierungen“<sup>139</sup> zu hoffen, da die Phänomene, auf die der Begriff verweise, zu komplex und die Gebiete, in denen er Bedeutung gewinne, zu vielfältig seien. Mitunter führen die unterschiedlichen theoretischen Ansätze, mittels derer das Konstrukt *Kompetenz* erforscht wird, sogar zu sich widersprechenden Lösungen.<sup>140</sup>

4. *Domänenspezifische Problemstellungen*: Weitere Spannungsfelder ergeben sich bei der domänenspezifischen Erforschung von Kompetenz. So scheint es insgesamt schwieriger zu sein, gestufte Kompetenzmodelle in geisteswissenschaftlichen Fächern zu entwickeln als beispielsweise für die Mathematik. Von den einzelnen Fächern werden darüber hinaus spezifische Problembereiche skizziert (vonseiten der schulischen Religi-

---

<sup>138</sup> WEINERT: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, 56f.

<sup>139</sup> ERPENBECK, John / ROSENSTIEL, Lutz von: Einführung Handbuch Kompetenzmessung, XVII.

<sup>140</sup> Sloane und Dilger haben solche Dilemmata durch den Vergleich der Kompetenzkonzepte für die Bildungsstandards und die Berufsbildung aufgezeigt. Vgl. SLOANE, Peter F. E. / DILGER, Bernadette: The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung, in: bwp Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 8 (2005). Online abrufbar unter: [https://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwpat8.shtml](https://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml) [zuletzt eingesehen: 29.12.2021].

onspädagogik wird beispielsweise auf die Grenzen der Messung des religiösen Kompetenzerwerbs hingewiesen<sup>141</sup>). Hier werden aktuell vielseitige Lösungsansätze erprobt. Vor diesem Hintergrund wird auch die Frage nach der Klärung des Zusammenhangs zwischen domänenspezifischen und überfachlichen Kompetenzen diskutiert.<sup>142</sup>

Die vielfältigen Projekte aus verschiedenen Fächern mit unterschiedlichen Methoden und interdisziplinären Querbezügen sowie die kritischen Gegenentwürfe haben dazu geführt, dass die gegenwärtige Literaturlage mitunter eher an einen Dschungel als an eine wissenschaftlich-systematische Auseinandersetzung erinnert. Dies wird insbesondere dadurch gefördert, dass es einigen Beiträgen an wissenschaftlicher Schärfe mangelt, wenn beispielsweise pauschal vom Kompetenzbegriff die Rede ist, ohne dass kenntlich gemacht wird, welcher Diskurs und welches Verständnis des Begriffs gemeint ist. Zudem ist auch im europäischen Umfeld die vermehrte Verwendung des Begriffs zu beobachten; erste vergleichende Studien regen so auch den Transfer von nationalen kompetenztheoretischen Konzepten über die Landesgrenzen hinweg an.<sup>143</sup> Wer sich in wissenschaftlich redlicher Weise am gegenwärtigen Diskurs beteiligen will, steht daher vor der Herausforderung, sich in diesem weiten Feld zu verorten, das jeweilige Erkenntnisinteresse und das damit verbundene Verständnis von Kompetenz offenzulegen und zu plausibilisieren und durch die

---

<sup>141</sup> Vgl. exemplarisch: ENGLERT, Rudolf: Bildungsstandards für ‚Religion‘. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: *Religionspädagogische Beiträge* 53 (2004), 21–32, insbesondere 31f.

<sup>142</sup> Vgl. MAAG MERKI: Art. Kompetenz, 502f.

<sup>143</sup> Vgl. dazu beispielsweise WINTERTON, Jonathan / DELAMARE-LE DEIST, Françoise / STRINGFELLOW, Emma: *Typology of knowledge, skills and competences. Clarification of the concept and prototype (Cedefop reference series 64)*. Luxemburg 2006 [künftig zitiert: WINTERTON/DELAMARE-LE DEIST/ STRINGFELLOW: *Typology of knowledge, skills and competences*]; DEHNBOSTEL, Peter / NESS, Harry / OVERWIEN, Bernd: *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen*. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung (Die GEW diskutiert). Frankfurt a. M. 2009, 54f [künftig zitiert: DEHNBOSTEL/NESS/OVERWIEN: *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)*] und BOHLINGER, Sandra: *Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens*, in: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* 42/3 und 43/1 (2007/2008), 112–130 [künftig zitiert: BOHLINGER: *Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens*]. Vgl. zur internationalen Debatte in der Berufsbildung beispielsweise: MULDER, Martin: *Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung*. Einführung zur Sonderausgabe über Kompetenz, in: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* 40/1 (2007), 5–24. Siehe dazu auch Kap. 3.2.2.3 dieser Arbeit.

jeweils eigene wissenschaftliche Perspektive Leistungen und Grenzen herauszustellen, die mit dem Begriff verbunden sind.

#### **2.4.4 FAZIT: KOMPETENZFORSCHUNG ZWISCHEN BILDUNGSPOLITISCHEN VORGABEN UND PÄDAGOGISCHEN ERKENNTNISINTERESSEN**

Durch die vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass der neue Leitbegriff *Kompetenz* vielfältige Forschungsprojekte und Publikationen nach sich gezogen hat und dies bis heute tut. Die zweite Welle kompetenztheoretischer Forschungen in Deutschland umfasst dabei alle wissenschaftlichen Teildisziplinen, die sich im weitesten Sinne mit pädagogischen Fragestellungen auseinandersetzen (von der Erziehungswissenschaft über die Psychologie hinein in die verschiedenen Fachdidaktiken der akademischen Fächer). Der Boom dieses Forschungsbereichs wird durch zwei Faktoren begünstigt:

1. *Pädagogisch-didaktisches Erkenntnisinteresse*: Aus pädagogischer Perspektive erschließt sich die Attraktivität des Begriffs angesichts der zentralen Entwicklungsschübe in Psychologie und Erziehungswissenschaft (Kognitivistische Wende in der Psychologie, Entwicklung einer handlungsorientierten Didaktik in der Erziehungswissenschaft bei gleichzeitiger Fokussierung auf Lernziele und Lernergebnisse), die zu einer Revitalisierung pädagogischer Kernfragen geführt hat: Wozu sollen die Lernenden eigentlich befähigt werden bzw. welches Lehr-Lern-Angebot soll den Lernenden unterbreitet werden? Der Kompetenzbegriff steht als Lösungsfigur für einen didaktischen Paradigmenwechsel, der den Fokus von Wissen auf Handlungskompetenz richtet und damit neue Akzente im Lehr-Lern-Prozess hervorhebt (Berücksichtigung des Zusammenspiels von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz, Einbezug weitere Dispositionen neben Wissen wie Haltungen, Fertigkeiten etc.). Gerade diese neuen Bezüge werden aktuell in vielfältiger Weise erforscht.
2. *Bildungspolitische Vorgaben*: Der Boom kompetenztheoretischer Forschungen in Deutschland beruht aber nicht nur auf genuin wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse, sondern auch auf den bildungspolitischen Vorgaben zur Entwicklung kompetenzorientierter Lehr-Lern-

Kulturen, mit denen sich die Wissenschaft intensiv beschäftigt. Die Palette reicht dabei von der Legitimierung über die kritisch-konstruktive Weiterentwicklung bis hin zur rigorosen Ablehnung.

Der Anstieg von Publikationen zur Kompetenzthematik in Deutschland wurzelt folglich in der Erforschung neuer lehr-lern-theoretischer Zusammenhänge, in der Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Vorgaben und der damit verbundenen Frage nach Chancen und Grenzen kompetenzorientierter Lehr-Lern-Kulturen sowie der kritisch-konstruktiven Weiterentwicklung. Insgesamt ist dabei zu beobachten, dass das Vorhaben, kompetenzorientierte Lehr-Lern-Kulturen in Deutschland einzuführen, von vielen Seiten begrüßt wird, dass aber heterogene Interessen diesem Einvernehmen zugrunde liegen. Neben der pädagogisch-didaktischen Motivation, Lehr-Lern-Prozesse auf der Basis der neuen Lehr-Lern-Theorien zu verbessern, und dem bildungsökonomischen Interesse, das Kompetenzpotenzial der Bürgerinnen und Bürger zu steigern, finden sich Argumentationen, die sich von der Kompetenzorientierung ein gerechteres Bildungssystem erhoffen (soziales Interesse); andere erwarten die gezieltere Vorbereitung auf berufliche Herausforderungen (funktional-pragmatisches Interesse) oder aber die verbesserte Ausrichtung des Bildungssystems auf Mündigkeit (bildungstheoretisches Interesse). Nicht zuletzt ist auch auf die gegenwärtige Sehnsucht nach Kompetenzerfahrungen zu verweisen. Die hier identifizierten Begründungsmuster können dabei auch in Kombination begegnen.

Auf der Basis eines solchen Begründungsspektrums entwickelt sich gegenwärtig das weite Feld der (wissenschaftlichen) Auseinandersetzung, wobei das Konstrukt kompetenter Handlungen – wie gezeigt werden konnte – eine breite Anknüpfungsfläche für verschiedene Wissenschaften bietet, sodass die Bestimmung dessen, was unter Kompetenz zu verstehen ist, eng an das spezifische Erkenntnisinteresse, die Methoden der jeweiligen Disziplin und die damit verknüpften anthropologischen Annahmen gekoppelt ist. Die zentralen definitorischen Unterschiede in Bezug auf den Terminus *Kompetenz* zeigen sich dabei im Vergleich (1.) der verwendeten Dispositionen, (2.) im Maß der Subjektbezogenheit sowie (3.) in der Kontext- und der zugehörigen Erwartungsbeschreibung (z. B. Offenheit der Situation, Komplexität der Situation, Maß der Begleitung und Eigenständigkeit). Zugleich ist zu unterscheiden, ob von (4.) fachbezogenen Kompetenzen oder überfachlichen Schlüsselkompetenzen

oder gar von Metakompetenzen die Rede ist. Demzufolge ist ein Diskurs entstanden, dessen Ergebnisse sich nicht mehr auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen. Der Terminus *Kompetenz* ist als produktiver Leitbegriff pädagogisch-didaktischer Forschungen zu verstehen, ohne dass von der einen Kompetenztheorie gesprochen werden kann; hinter dem Begriff verbirgt sich eine mannigfaltige Forschungskultur, die sich bis heute durch transdisziplinäre Querbezüge und kritisch-konstruktive Impulse weiter entfaltet.

## 2.5 RESÜMEE: DER TERMINUS KOMPETENZ – EIN MULTIFUNKTIONALER PROGRAMMATISCHER LEITBEGRIFF

Nach der Differenzierung der drei Verwendungszusammenhänge ist abschließend die Eingangsfrage wieder aufzunehmen und zu beantworten, ob der Kompetenzbegriff als schillernde Blase zu enttarnen ist oder inwiefern sich näher bestimmen lässt, was dieser Begriff ins Wort fasst und worin seine Popularität gründet.

Der Eindruck einer reinen Worthülse wird durch die enorm angestiegene Verwendung des Begriffs in der Alltagssprache sowie im politischen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch bekräftigt. Die bisherige Differenzierung der drei Verwendungszusammenhänge zeigt aber, dass der Begriff nur in der Alltagssprache als mögliche Blase begegnet, wenn er als prospektive interne Zuschreibung verwendet wird (ob sich eine solche Selbstaussage als Blase entpuppt, erweist sich letztendlich erst in konkreten Handlungssituationen). Vielmehr sind mit der Verwendung des Terminus – wie aufgedeckt werden konnte – vielschichtige Bedeutungen und Intentionen verbunden. Drei Aspekte sind nochmals herauszuheben:

1. *Ausdruck einer Sehnsucht angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Lage*: Der Begriff fasst angesichts komplexer Handlungssituationen in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen eine Sehnsucht nach gelingendem, selbstbestimmtem Handeln ins Wort. Das Erleben oder Nicht-Erleben der eigenen Kompetenz ist dabei eng mit dem individuellen Selbstbild und der Selbsteinschätzung zur ‚Bewältigung von Welt‘ verbunden.
2. *Leitwort eines neuen didaktischen Paradigmas*: Der Begriff steht zum zweiten für eine Wende innerhalb der pädagogisch-didaktischen Forschung, in

der die curriculare und didaktische Leitkategorie *Wissen* mit der Figur der *Handlungskompetenz* ein starkes Pendant an die Seite gestellt bekommt. Durch die neue Figur wird das Augenmerk u. a. stärker auf den Transfer von Wissen in konkrete Handlungssituationen und die Berücksichtigung von weiteren Dispositionen wie Einstellungen, Motivation und Erfahrung gelenkt. Vor dem Hintergrund konstruktivistischer Lehr-Lern-Modelle und outcome-orientierter Frageperspektiven stellt die Figur der Handlungskompetenz eine mögliche Antwort auf die Frage dar, wozu Lehr-Lern-Prozesse eigentlich führen sollen.

3. *Leitbegriff einer bildungspolitischen Strategie*<sup>144</sup>: Aus politischer Perspektive liegt die Attraktivität des neuen Paradigmas darin begründet, dass durch eine kompetenzorientierte Neuausrichtung des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen, der beruflichen Aus- und Weiterbildung und von Studium und Lehre an den Hochschulen die (berufliche) Handlungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger erhöht werden kann. Pädagogisch legitimiert werden letztlich staatliche Interessen, die in gesellschaftlichen und ökonomischen Überlegungen wurzeln, verfolgt.<sup>145</sup>

Insgesamt ist der Kompetenzbegriff als Brennpunkt einer aktuellen gesellschaftlichen Sehnsucht, eines pädagogischen Paradigmenwechsels und einer bildungsökonomischen Vision und damit als multifunktionaler programmatischer Leitbegriff zu identifizieren, dessen Verwendung sich immer wieder neu

---

<sup>144</sup> In Anknüpfung an linguistische Debatten ist der Kompetenzbegriff vielleicht sogar näher als Fahnenwort zu identifizieren. Fahnenwörter bilden „eine erste große Gruppe parteisprachlicher Wörter und Wendungen [...]. Sie sind dazu da, dass an ihnen Freund und Feind den Parteistandpunkt, für den sie stehen, erkennen sollen. [...] Solche Wörter können in der Tat, wenn man sie ostentativ verwendet, wie eine Fahne wirken, die man hoch hält und ins Feld führt [...]. Die Brisanz ist [...] bei diesen Wörtern einer Parteisprache keine gewissermaßen unerwünschte Begleiterscheinung, sondern sie werden gerade geprägt und verwendet, damit sich daran die Geister scheiden“ (HERMANNNS, Fritz: *Brisante Wörter. Zur lexikographischen Behandlung parteisprachlicher Wörter und Wendungen in Wörterbüchern der deutschen Gegenwartssprache*, in: WIEGAND, Herbert Ernst (Hg.): *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie II*. Hildesheim 1982, 87–108, hier 91; vgl. auch: HERMANNNS, Fritz: *Schlüssel-, Schlag- und Fahnenwörter. Zu Begrifflichkeit und Theorie der lexikalischen „politischen Semantik“*. Heidelberg/Mannheim 1994; PANAGL, Oswald (Hg.): *Fahnenwörter der Politik. Kontinuitäten und Brüche*. Wien 1998). Allerdings ist im politischen Sprachgebrauch zu beobachten, dass aufgrund des verbindenden aktuellen Leitkonzepts der Wissensgesellschaft alle großen Parteien auf den Begriff zurückgreifen und die bildungspolitische Bedeutung von Kompetenz(en) herausheben.

<sup>145</sup> Zur ökonomischen Dimension der Kompetenzorientierung siehe Kapitel 4 dieser Arbeit.

aus diesen drei Ebenen speist. Wer auf den Begriff zurückgreift und eine Ausrichtung des Bildungssystems auf Kompetenzen fordert, hat eine bestimmte, positiv konnotierte Zielvorstellung vor Augen, die persönlich, bildungspolitisch bzw. pädagogisch-didaktisch motiviert sein kann und für deren Umsetzung er oder sie einsteht. Da mitunter auch eine Kopplung der Begründungsmotive zu beobachten ist, ist genau zu prüfen, inwiefern ein Aufruf zur Kompetenzorientierung wirklich in einem gemeinsamen Interesse wurzelt. Die Verwendung des Begriffs kann dabei durch ein wissenschaftliches Konzept und eine spezifische Definition untermauert sein, oftmals ist aber auch nur ein unspezifisches, zumeist alltagssprachliches Verständnis zu beobachten. Für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung ist es daher zentral, diese Multifunktionalität des Begriffs zu beachten und seine Bedeutung nicht auf einen Brennpunkt zu reduzieren. Einseitige positive wie negative Pauschalurteile, wie sie derzeit noch im Diskurs zu finden sind, können zu einer vorschnellen Harmonisierung oder blinden Verurteilung der aktuellen Entwicklung führen.

Was bedeutet das aber konkret für die hier verfolgte Fragestellung? Dass der Ruf nach Kompetenzen nun auch die Hochschulen in Deutschland erfasst, ist folglich zunächst vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Entwicklung in den Blick zu nehmen. Gibt es Verbindungslinien zu den Reforminitiativen für die allgemeinbildenden Schulen und für die berufliche Aus- und Weiterbildung? Kommt es in den Dokumenten des Bologna-Prozesses zu einer Anknüpfung an die Definitionen der Berufsbildung oder des schulischen Diskurses oder liegt ein anderes Begriffsverständnis vor? Wie wird die Kompetenzorientierung eingeführt und wie verbindlich ist sie im Hochschulbereich? Besonderes Augenmerk ist auf die Leitmotive zu richten; so ist zu fragen, welche politischen Interessen mit dem Ruf nach Kompetenzen im Rahmen des Bologna-Prozesses verbunden sind und welche Erwartungen an die Absolventen der Hochschulen gestellt werden. Sind daran auch Zielvorgaben für einzelne Fächer gekoppelt? Darüber hinaus ist das pädagogisch-didaktische Potenzial der bildungspolitischen Vorgaben zu sondieren: Ist in Bologna-Dokumenten der Rückgriff auf didaktische Positionen zu finden – und wenn ja, auf welche? Können mögliche bereichernde Perspektiven für die Hochschullehre identifiziert werden? Welcher Ansatz wird mit Blick auf die Hochschulen gewählt – ein überfachlicher Ansatz, bei dem Schlüsselkompe-



tenzen betont werden, oder ein fachspezifischer Ansatz, bei dem Dispositionen in einer Domäne identifiziert werden? Weiterhin ist zu beachten, dass mit dem Kompetenzbegriff eine anthropologische Dimension verbunden ist, so dass stets ein wachsamer Blick darauf zu richten ist, welche Vorstellungen und Weichenstellungen – in diesem Fall – in Bezug auf Studierende und Lehrende geäußert werden. Wird das Motiv der Sehnsucht nach Kompetenz in den Dokumenten aufgegriffen? Und wenn ja, welche Lösungen werden angeboten? Angesichts dieser Fragen gilt es im nächsten Kapitel, den Ruf nach Kompetenzen im Rahmen des Bologna-Prozesses genau in den Blick zu nehmen, um auf dieser Basis ausloten zu können, vor welchen Herausforderungen die Verantwortlichen an den Hochschulen eigentlich genau stehen.

### **3. KOMPETENZORIENTIERUNG ALS LEITLINIE DES BOLOGNA-PROZESSES – QUELLENANALYSE DER MAßGEBLICHEN STAATLICHEN REFORMDOKUMENTE MIT BESONDEREM FOKUS AUF DEN DEUTSCHEN HOCHSCHULRAUM**

Während die Kompetenzorientierung in anderen Sektoren des deutschen Bildungssystems (berufliche Aus- und Weiterbildung, allgemeinbildende Schulen) bereits zum didaktischen Standard gehört, verläuft die Etablierung einer kompetenzorientierten Lehr-Lern-Kultur an den deutschen Hochschulen eher zögerlich: Hier ist der Grad der Realisierung insbesondere vom Grad der Überzeugung der einzelnen Lehrenden hinsichtlich einer Tragfähigkeit des Kompetenzparadigmas abhängig.

Zunächst begegnet die Kompetenzforderung als eine von vielen (neuen) Strukturvorgaben im Zuge des Bologna-Prozesses. Die Programmverantwortlichen, die im Rahmen von Akkreditierungen Kompetenzen beschreiben müssen, klagen dabei über unklare Kompetenztermini bzw. -kategorien sowie intransparente Hintergründe, die zur Einführung der neuen Beschreibungskategorien für Studiengänge geführt haben. Die Unsicherheit resultiert insbesondere aus der Tatsache, dass – im Gegensatz zu den anderen Bildungssektoren – für den Hochschulbereich kein dezidiertes Grundsatzpapier zur Kompetenzorientierung vorliegt, sondern die Vorgabe in verschiedenen Papieren des Bologna-Prozesses auf europäischer und nationaler Ebene behandelt wird. Eine detaillierte Aufarbeitung dieser Papiere für den deutschen Hochschulbereich ist jedoch nicht erfolgt – insbesondere nicht vor dem Hintergrund thelogiedidaktischen Erkenntnisinteresses.<sup>1</sup>

Umso dringlicher ist es daher, den Sachstand zur Kompetenzforderung in Studium und Lehre mithilfe einer mehrschichtigen Quellenanalyse zu erheben. Grundlegend ist zum einen nach dem *organisatorisch-strukturellen Bedingungsgefüge* der Kompetenzorientierung zu fragen: Wie ist der neue Terminus eingeführt und verankert worden? Begegnet die Forderung als Empfehlung oder als

---

<sup>1</sup> Siehe dazu auch Kap. 1, Anmerkung 34.

zwingende Notwendigkeit und wodurch wird sie ggf. überprüft? Welche Aufgabenverteilung ist bei der Etablierung kompetenzorientierter Lehr-Lern-Kulturen vorgesehen und worin besteht genau die Aufgabe der Fakultäten?<sup>2</sup> Zum zweiten ist zu erheben, welche *Motivation* hinter dem Ruf nach Kompetenzen für die Hochschulen steckt. Lassen sich hier – ähnlich wie in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – humankapitaltheoretische Begründungsmuster finden oder wird der Kompetenzbegriff ausschließlich zur Aufwertung und Verbesserung der Lehre eingeführt, wie es zumindest von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vernehmlich hervorgehoben wird? Schließlich ist sorgfältig zu erheben, welche *inhaltliche Konzeption* im Rahmen des Bologna-Prozesses gewählt wird. Was wird hier unter Kompetenz verstanden? Wird auf ein wissenschaftliches Konzept zurückgegriffen – und wenn ja, auf welches? Welche hochschuldidaktischen Aussagen sind mit dem Kompetenz-Ansatz verbunden?

Um zu klären, ob eine Kompetenzorientierung in Studium und Lehre bereits in den europäischen Leitdokumenten entwickelt wird oder der Terminus *Kompetenz* erst auf nationaler Ebene in Deutschland zum Leitbegriff avanciert, sind sowohl die Dokumente auf europäischer wie nationaler Ebene auszuwerten. Berücksichtigt werden dabei Dokumente aus eineinhalb Dekaden Bologna-Prozess, so dass die Ausgangslage mitsamt Folgeentwicklungen bis 2014 nun aufgearbeitet ist. In diesem Kapitel werden daher – nach einer kurzen Einführung in den Bologna-Prozess (3.1) – zunächst die übergeordneten europäischen Bologna-Kommuniqués und die dazugehörigen Referenzdokumente mithilfe der oben genannten Fragen analysiert (3.2). Auf dieser Basis stehen dann die Dokumente der nationalen Umsetzung in Deutschland im Mittelpunkt, wobei sich die Quellenanalyse auf die bundesweit geltenden Richtlinien konzentriert (3.3).<sup>3</sup> Nach der umfassenden Aufarbeitung wird der Sachstand

---

<sup>2</sup> Um das Bedingungsgefüge für katholisch-theologische Studiengänge vollständig darzustellen, sind darüber hinaus natürlich noch kirchliche Vorgaben (z. B. zur Religionslehrer- und -lehrerinnenausbildung sowie zur Priesterbildung) zu berücksichtigen. Siehe dazu Kap. 1, Anmerkung 9.

<sup>3</sup> An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass in dieser Arbeit nur die Umsetzung innerhalb der Bundesrepublik Deutschland und nicht in jedem Bologna-Mitgliedstaat in den Blick genommen wird. Da in Deutschland Kultusangelegenheiten in die Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer fallen, finden sich in jedem Bundesland wiederum individuelle Umsetzungsrichtlinien; vonseiten der KMK werden aber Grundlagendokumente angeboten, die die Umsetzung in Deutschland lenken sollen. Diese Grundlagendokumente sind Gegenstand der hier vorgenommenen Analyse.

systematisch verdichtet, sodass am Ende des Kapitels die strategischen wie inhaltlichen Konzeptionslinien zur Kompetenzorientierung im Rahmen des Bologna-Prozesses mit besonderem Fokus auf den deutschen Hochschulraum offengelegt sind (3.4).

### **3.1 DER BOLOGNA-PROZESS ZUR ENTWICKLUNG EINES EUROPÄISCHEN HOCHSCHULRAUMS – EINE EINFÜHRUNG**

„Unstrittig ist, dass wir derzeit die radikalste Umstrukturierung des deutschen Hochschulwesens seit Wilhelm von Humboldt erleben, durch dessen Reformbemühen einst die deutsche Universität mit ihrem Programm einer Einheit von Forschung und Lehre zur Weltmarke aufstieg. Was aber wird diesmal am Ende herauskommen?“<sup>4</sup> Die Frage des katholischen Theologen Klaus Müller aus dem Jahre 2008 hat bis heute nichts an ihrer Aktualität verloren: Seit der Jahrtausendwende befinden sich die deutschen Hochschulen inmitten des sogenannten Bologna-Prozesses und bislang ist kein offizielles Ende der Reformbemühungen in Sicht; die zum Teil polemischen Auseinandersetzungen über Für und Wider der Reform bleiben in Gang. Infolgedessen kann derzeit zwar keine umfassende oder gar abschließende Darstellung des Prozesses erfolgen, doch soll zumindest eine sachlich-strukturierte Einführung angeboten werden, um den Stellenwert der geforderten Kompetenzorientierung im weiteren Verlauf dieser Arbeit adäquat beurteilen zu können.

Die Gliederung ist dabei an eine Strukturbeschreibung des Rechtswissenschaftlers Jürgen Kohler angelehnt, der den Bologna-Prozess als „politisch-kulturellen Prozess“<sup>5</sup> analysiert. Für solche politisch-kulturellen Prozesse seien, so Kohler, vier Phasen charakteristisch: Ausgehend von einer politischen Leitidee (1. Phase) werde fortschreitend ein Grobkonzept der Ziele sowie der Instrumente und ihrer Verfeinerung erarbeitet (2. Phase); auf dieser Basis komme es zur tatsächlichen Umsetzung und Bewertung (3. Phase); er-

---

<sup>4</sup> MÜLLER: Die größte Studienreform seit Humboldt, 6.

<sup>5</sup> KOHLER, Jürgen: Bologna, der Europäische Hochschulraum und die Folgen – nach der Konferenz von Budapest und Wien, in: BENZ, Winfried / ders. / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 2. Auflage, Stuttgart 2004–2010, Beitrag A 1.1 (29. Ergänzungslieferung im August 2010), 3f [künftig zitiert: KOHLER: Bologna, der Europäische Hochschulraum und die Folgen].

forderlichenfalls werde abschließend mittels Nachsteuerung das politisch-kulturelle Ziel erreicht (4. Phase). Mithilfe dieses Beschreibungsmodells kann der komplexe Hochschulreformprozess mit seinen verschiedenen Umsetzungsebenen und -schritten systematisch beschrieben werden: Zunächst sind also die Wurzeln der Reform (3.1.1) und die primären politischen Beweggründe (3.1.2) herauszuarbeiten, um davon Sekundärziele und das dazugehörige Reforminstrumentar unterscheiden zu können (3.1.3). Anschließend wird der Blick auf die konkreten Umsetzungsprozesse und die zuständigen Gremien auf europäischer wie nationaler Ebene gelenkt (3.1.4). Abgerundet wird die Einführung durch einen perspektivischen Ausblick auf die weiteren bildungspolitischen Reformentwicklungen bis 2020 und die Planungen darüber hinaus (3.1.5) sowie einen kurzen Überblick über die nationale Debatte um den Bologna-Prozess (3.1.6).

### 3.1.1 ENTSTEHUNG DES REFORMPROZESSES

Die Wurzeln des Bologna-Prozesses reichen bis in die späten 1970er-Jahre zurück. Verschiedene Initiativen bemühen sich seit dieser Zeit, den Austausch zwischen den (west)europäischen Hochschulen zu stärken und die Anerkennung von Qualifikationen zu erleichtern (so u. a. die Initiative *Joint Study Programmes* von 1976–1986, das *ERASMUS-Programm* ab 1987, die gemeinsame Erklärung europäischer Universitätsrektoren *Magna Charta Universitatum* von 1988 und das Lissabon-Abkommen von 1997)<sup>6</sup>.

1998 treffen sich dann der *Minister für Bildung, Forschung und Technologie* aus Frankreich Claude Allègre, der *Minister für öffentlichen Unterricht, Universitäten und Forschung* aus Italien Luigi Berlinguer, die *Ministerin für Höhere Bildung* aus Großbritannien Tessa Blackstone und der *Minister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie* aus Deutschland Jürgen Rüttgers in Paris, um eine gemeinsame Erklärung zur europäischen Bildungspolitik zu unterzeichnen.<sup>7</sup> Das Jubiläum

---

<sup>6</sup> Vgl. HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Bologna-Reader der HRK. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen (Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004). Bonn <sup>5</sup>2006, 251–253 [künftig zitiert: Bologna-Reader der HRK].

<sup>7</sup> Sorbonne-Erklärung (Sorbonne Joint Declaration). Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung in Paris vom 25.05.1998. Online abrufbar unter: [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/06-06\\_Sorbonne\\_Erklaerung.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/06-06_Sorbonne_Erklaerung.pdf) [zuletzt eingesehen: 30.12.2021; künftig zitiert: Sorbonne-Erklärung 1998].

der Universität von Paris gebe den ehrenvollen Anlass, sich darum zu bemühen, einen europäischen Raum für Hochschulbildung zu schaffen: Europa solle eben nicht nur ein Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft, sondern auch ein Europa des Wissens werden.<sup>8</sup> Mit dieser Sorbonne-Erklärung unterzeichnen die vier Bildungspolitikern ein richtungsweisendes Dokument zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung und sie rufen alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union und andere europäische Staaten dazu auf, dieses Bemühen zu unterstützen. Die Erklärung stößt auf reges Interesse; nur ein knappes Jahr später folgen 26 Länder dem Aufruf und unterzeichnen gemeinsam mit den vier Initiativländern in Bologna eine zweite Erklärung, die *Bologna-Erklärung*<sup>9</sup>, in der sie sich zur Mitwirkung an einem europäischen Hochschulraum verpflichten.

Aufgrund der großen Anzahl an Vertragspartnern diene vermutlich die zweite Erklärung als Namensgeber für die initiierte Hochschulreform. Inhaltlich bilden beide Dokumente, die *Sorbonne-* und die *Bologna-Erklärung*, den „Anfang der europäischen Integrations- und Kooperationsbestrebungen im Bereich der Hochschulbildung“<sup>10</sup>, sie markieren den Beginn des Bologna-Prozesses. Seitdem haben sich weitere europäische und sogar außereuropäische Länder dieser umfassenden Hochschulreform verpflichtet. Welche Visionen und Ziele sind aber mit diesem Reformprozess verbunden?

### 3.1.2 POLITISCHE BEWEGGRÜNDE – VISIONÄRE PRIMÄRZIELE

Die politischen Beweggründe, diese Reform der Hochschullandschaft in Gang zu setzen, sind vielfältig; vier (visionäre) Primärziele können herausgestellt werden:

1. Zunächst lässt sich das Leitmotiv der Sorbonne-Erklärung, eine „Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“<sup>11</sup> anzustreben, als strukturelles Anliegen der Reformbewegung herausheben. Inzwischen steht der *Europäische Hochschulraum* (EHR) als zentraler

---

<sup>8</sup> Sorbonne-Erklärung 1998, 1.

<sup>9</sup> Vgl. „Der Europäische Hochschulraum“. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister in Bologna vom 19.06.1999. Online abrufbar unter: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/04/1/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_German\\_553041.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/04/1/1999_Bologna_Declaration_German_553041.pdf) [zuletzt eingesehen: 30.12.2021; künftig zitiert: Bologna-Erklärung 1999].

<sup>10</sup> Bologna-Reader der HRK, 251.

<sup>11</sup> Titel der Sorbonne-Erklärung 1998.

Leitbegriff für „ein das gesamte Europa betreffendes hochschulpolitisches Handlungsgebiet“<sup>12</sup>, das es zu etablieren gelte. Ziel ist es, die vielen nationalen Hochschulräume der europäischen Einzelstaaten in einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu überführen sowie Durchlässigkeit, Kompatibilität und verlässliche Vergleichbarkeit bei gleichzeitiger Wahrung von Diversität (nationalen, kulturellen, regionalen und standortspezifischen Unterschieden) zu fördern.

2. Gerade die Dokumente aus der Anfangszeit der Reform nennen *die Förderung der europäischen Dimension* als ideologischen Beweggrund für die geplante Strukturreform. Europa solle durch ein vernetztes Bildungsangebot zusammenwachsen, die Jugend sich als europäische Jugend begreifen lernen. Zentrales Anliegen sei die „Förderung des Friedens, des gegenseitigen Verständnisses und der Toleranz sowie der Schaffung gegenseitigen Vertrauens zwischen den Völkern und Nationen“<sup>13</sup>. Zukünftig solle allen Menschen in Europa die Möglichkeit gegeben werden, von der großen Vielfalt der Bildungssysteme in der europäischen Region zu profitieren, die „deren kulturelle, gesellschaftliche, politische, philosophische, religiöse und wirtschaftliche Vielfalt widerspiegelt“<sup>14</sup>. Visionäres Ziel sei die „Schaffung einer gemeineuropäischen Bürgergesellschaft“<sup>15</sup> und die Wahrung des Friedens in Europa.
3. In späteren Dokumenten tritt zunehmend eine ökonomische Motivation hervor – nämlich das Anliegen, die *Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen* und damit auch *die Wirtschaftskraft Europas* zu stärken.<sup>16</sup> US-amerikanische Politiker hatten den europäischen Hochschulen jegliche Wettbe-

---

<sup>12</sup> KOHLER: Bologna, der Europäische Hochschulraum und die Folgen, 5.

<sup>13</sup> EUROPÄISCHER RAT: Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region (Lissabon-Abkommen) vom 11.04.1997. Online abrufbar unter: <https://rm.coe.int/168007f2e5> [zuletzt eingesehen: 30.12.2021], abgedruckt in: Bologna-Reader der HRK, 254–280, hier 254 [künftig zitiert: EUROPÄISCHER RAT: Lissabon-Abkommen 1997].

<sup>14</sup> EUROPÄISCHER RAT: Lissabon-Abkommen 1997, 254.

<sup>15</sup> KOHLER: Bologna, der Europäische Hochschulraum und die Folgen, 18–21.

<sup>16</sup> Vgl. dazu das Prager Kommuniqué „Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum“ vom 19.05.2001. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna\\_Dokumente/Prag\\_kommunique\\_2001.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Prag_kommunique_2001.pdf) [zuletzt eingesehen: 30.12.2021; künftig zitiert: Prager Kommuniqué 2001]; und das Berliner Kommuniqué „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“ vom 19.09.2003. Online abrufbar unter: [http://ehea.info/media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/](http://ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/)

werbsfähigkeit abgesprochen und nur asiatische Universitäten als Konkurrenz für US-amerikanische Hochschulen benannt. Diese Degradierung weckte den Ehrgeiz der europäischen Bildungspolitikern und -politiker, die Hochschulbildung in Europa zu stärken.

Bekräftigt wird dieser Wettbewerbsgedanke durch die im Jahr 2000 verabschiedete Lissabon-Agenda der Europäischen Union. Darin beschließt der Europäische Rat, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“<sup>17</sup>. Europa verfüge über zu wenig Rohstoffe, um damit auf dem Weltmarkt konkurrieren zu können, und müsse sich daher als „Wissengesellschaft“<sup>18</sup> verstehen lernen – als eine Gesellschaft, deren Potenzial aus ihren Wissensbeständen

---

28/6/2003\_Berlin\_Communique\_German\_577286.pdf [zuletzt eingesehen: 30.12.2021; künftig zitiert: Berliner Communiqué 2003].

<sup>17</sup> Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitzes vom 23. und 24. März 2000, Lissabon. Online abrufbar unter: [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm) [zuletzt eingesehen: 06.01.2022; künftig zitiert: EUROPÄISCHER RAT: Lissabon-Agenda 2000].

<sup>18</sup> Der Begriff *Wissengesellschaft* ist – laut Axel Bohmeyer – als „die derzeit wohl populärste Zeitdiagnose“ zu identifizieren, die versuche, gesellschaftliche Tendenzen und Bewegungen auf einen Begriff zu bringen (BOHMEYER, Axel: Sozialethische Anfragen an die Wissensgesellschaft, in: FILIPOVIĆ, Alexander / KUNZE, Axel Bernd (Hg.): Wissensgesellschaft. Herausforderungen für die christliche Sozialethik (Bamberger Theologisches Forum 6). Münster 2003, 57–66, hier 57f [künftig zitiert: BOHMEYER: Sozialethische Anfragen an die Wissensgesellschaft]). Der Begriff *knowledgeable societies* wurde dabei bereits Mitte der 1960er Jahre in der amerikanischen Soziologie geprägt und insbesondere von Daniel Bell weiterentwickelt (vgl. BELL, Daniel: *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. London 1974). Bells zentrale These lautet, dass theoretisches Wissen die wichtigste Ressource der post-industriellen Gesellschaft darstellt. In Deutschland gilt Nico Stehr als einer der führenden Theoretiker der Wissensgesellschaft (vgl. STEHR, Nico: *Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie*. Frankfurt a. M. 2001). Mit dem Vordringen neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in den vergangenen Jahrzehnten habe sich – so Axel Bernd Kunze – die Diskussion um die Wissensgesellschaft deutlich verstärkt: „Sogar von einem neuen gesellschaftlichen Leitbild für das 21. Jahrhundert ist die Rede.“ (KUNZE, Axel Bernd: Wissensgesellschaft in der aktuellen gesellschaftspolitischen Debatte, in: FILIPOVIĆ, Alexander / ders. (Hg.): *Wissengesellschaft. Herausforderungen für die christliche Sozialethik* (Bamberger Theologisches Forum 6). Münster 2003, 13–24, hier 12). Diese Entwicklung wird durch die Lissabon-Agenda von 2000 verstärkt, in der das Leitbild *Wissengesellschaft* von den europäischen Bildungsministern und -ministerinnen explizit aufgegriffen worden ist und seither als Grundfolie für europäische sowie nationale Bildungsreformen dient (siehe dazu auch die Abschnitte 3.2.2, 3.4 und 4.1 dieser Arbeit). Das Leitbild *Wissengesellschaft* ist ebenso wie die Existenz der Wissensgesellschaft stark umstritten. Siehe dazu auch Abschnitt 5.2.5 dieser Arbeit.



erwachsen und die aufgrund dieses Kapitals neue, innovative Produkte und Problemlösungen für den Weltmarkt entwickle. Langfristiges Ziel der europäischen Bildungspolitik ist es folglich, die Position Europas im globalen Wettbewerb mit anderen forschungs- und wissensbasierten Gesellschaften zu verbessern und das Wirtschaftswachstum Europas zu stärken.

4. In vielen europäischen Einzelstaaten ist zudem Ende der 1990-er Jahre von einer *Krise der nationalen Hochschulstrukturen und Studiensysteme* die Rede. In Deutschland werden beispielsweise ein zu geringer Anteil an Hochschulabsolventen und -absolventinnen, ein zu geringer Beitrag der Bildung zum Wachstum, zu lange Studienzeiten, häufige Studienabbrüche, zu wenig Berufsvorbereitung, zu geringe Praxiserfahrung der Professorenschaft, die dürftige Weiterbildung der Lehrenden, geringe Bildungsrenditen und veraltete Curricula als problematisch eingestuft.<sup>19</sup> Die Vision, mittels europäischer Strukturveränderungen die nationalen Probleme zu lösen, erklärt die besondere Initiative einiger deutscher Landesregierungen zur raschen Umsetzung der Reform.

Das strukturelle Primärziel der Bologna-Reform, einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum einzuführen, wird – so geht aus der Übersicht hervor – vonseiten der Bildungspolitik durch nationale, kulturelle und ökonomische Begründungszusammenhänge legitimiert. So kann die Chiffre *Europäischer Hochschulraum* zwar als Leitidee eines politisch-kulturellen Prozesses identifiziert werden, zugleich sind aber auch die unterschiedlichen Motivationen und die vielfältigen Parallelinteressen nationaler Couleure zu beachten, die die Leitidee flankieren und ggf. auch relativieren.

### 3.1.3 OPERATIONALISIERBARE SEKUNDÄRZIELE UND INSTRUMENTE

Der Wille, die Reform zügig in die Wege zu leiten, wird bereits in den beiden Ausgangserklärungen von Paris und Bologna deutlich, in denen konkrete Strategien und Instrumente zur Einrichtung des EHR benannt werden. Damit wird frühzeitig der Boden für eine Umsetzung der Reform bereitet. Anstelle

---

<sup>19</sup> Vgl. MAASSEN, Oliver: Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland. Mit einem Vorwort von Arbeitgeberpräsident Dr. Dieter Hundt. Frankfurt a. M. 2004, 2.

einer ausgiebigen Konzeptionsphase ist im Falle des Bologna-Prozesses eher ein synchroner Verlauf der ersten beiden Phasen für politisch-kulturelle Prozesse zu konstatieren: Zeitgleich mit der Bekräftigung der politischen Leitvision werden Sekundärziele samt zugehöriger Umsetzungsinstrumente benannt; im weiteren Verlauf des Prozesses werden die Leitziele jedoch unterschiedlich stark priorisiert und wird die Liste der Sekundärziele erweitert und modifiziert, sodass die Bologna-Reform eher als dauerhafte Suchbewegung und ständiger Entwicklungsprozess zu beschreiben ist. Thomas Walter spricht aufgrund der Neuaufnahme von Themen und Zielen, den Einbezug neuer Interessensgruppen und neuen Prioritätensetzungen im Laufe der Reform von einer „evolutionären Anlage des Bologna-Prozesses“<sup>20</sup>.

Zusammengenommen lassen sich bis zur Konferenz von Bukarest 2012 folgende operationalisierbaren Sekundärziele und Instrumente der Hochschulreform identifizieren:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse (Bachelor, Master, Doktor<sup>21</sup>);
- Förderung von Transparenz der Studienprogramme durch Einführung eines einheitlichen Leistungspunktesystems (ECTS) und von Diploma Supplements;
- Definition eines Rahmens vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse auf nationaler und europäischer Ebene (Qualifikationsrahmen);
- Förderung der Mobilität z. B. durch die Intensivierung von Hochschulkooperationen und die Einführung von Doppelabschlüssen (Joint Degrees) sowie die Förderung von EU-weiten Austausch-Programmen für Studierende, Lehrende, Forschende und Verwaltungspersonal, dazu Beseitigung von bestehenden Mobilitätshemmnissen;
- Verbesserung der wechselseitigen Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen (u. a. durch die Ratifizierung und Umsetzung des Lissabon-Abkommens<sup>22</sup>);

---

<sup>20</sup> WALTER, Thomas: Hochschulbildung und Hochschulpolitik in Europa: Das Bologna-Projekt als Prozess einer doppelten Neuordnung, in: SIMONIS, Georg / ders. (Hg.): LernOrt Universität. Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia. Wiesbaden 2006, 95–130, hier 97.

<sup>21</sup> In der Bologna-Erklärung von 1999 wird nicht mit diesen Begrifflichkeiten gearbeitet. Es wird hier nur die Forderung genannt, ein gestuftes Studiensystem einzuführen. Vgl. Bologna-Erklärung 1999, 4.

<sup>22</sup> Vgl. EUROPÄISCHER RAT: Lissabon-Abkommen 1997.

- verstärkte europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung durch Entwicklung und Anwendung gemeinsamer Standards;
- Förderung der europäischen Dimension in der Hochschul(aus)bildung z. B. durch gemeinsame Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme;
- Einbettung des Konzepts des lebenslangen Lernens in den Hochschulbereich durch Schaffung von flexiblen Lernangeboten und durch Verfahren für die Anerkennung früherer, auch außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse;
- Beteiligung der Studierenden als kompetente, aktive und konstruktive Partner am Bologna-Prozess;
- Stärkung der sozialen Dimension der Hochschulbildung durch mehr Chancengerechtigkeit z. B. mit Blick auf Hochschulzugangsregelungen; breiterer Zugang zur Hochschulbildung (Erhöhung der Abschlussraten);
- Förderung des studierendenzentrierten Lernens bzw. eines lernerzentrierten Ansatzes;
- Förderung der Berufsqualifizierung bzw. Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen (von Bachelor bis Promotion).<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Zusammenstellung der Auflistung aus Eckpunkten des Prager Kommuniqués 2001, des Bergener Kommuniqués („Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen“. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister. Bergen, 19.–20. Mai 2005, 2f, online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna\\_Dokumente/Bergen\\_kommunique\\_2005.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bergen_kommunique_2005.pdf) [zuletzt eingesehen: 30.12.2021; künftig zitiert: Bergener Kommuniqué 2005]), des Londoner Kommuniqués („Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung“. London, 18.05.2007. Online abrufbar unter: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007\\_London/70/0/2007\\_London\\_Communique\\_German\\_588700.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/70/0/2007_London_Communique_German_588700.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022; künftig zitiert: Londoner Kommuniqué 2007]), des Leuener Kommuniqués („Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt“. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna\\_Dokumente/Leuven\\_communique\\_2009.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Leuven_communique_2009.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022; künftig zitiert: Leuener Kommuniqué 2009]) und des Bukarester Kommuniqués (EHEA MINISTERIAL CONFERENCE: „Unser Potenzial bestmöglich nutzen: den Europäischen Hochschulraum konsolidieren.“ Bukarest 2012. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna\\_Dokumente/Bukarest\\_Kommunique\\_2012.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bukarest_Kommunique_2012.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022; künftig zitiert: Bukarester Kommuniqué 2012].

Diese Agenda dokumentiert die zunehmende Konkretisierung des Reformvorhabens seit 1999 bis 2012 und ist zugleich eine komprimierte Zusammenfassung langwieriger Debatten auf europäischer Ebene.<sup>24</sup>

### 3.1.4 ZUSTÄNDIGKEITEN UND UMSETZUNGSPROZESSE

Die Festlegung der Sekundärziele sowie die Auswahl von Instrumenten und Vorgehensweisen geschehen im Falle des Bologna-Prozesses auf *europäischer Ebene*. Hierzu kommen die jeweiligen Bildungs- und Wissenschaftsminister bzw. -ministerinnen der Einzelstaaten (in einem Abstand von ein bis drei Jahren) zu großen Plenarkonferenzen zusammen.<sup>25</sup>

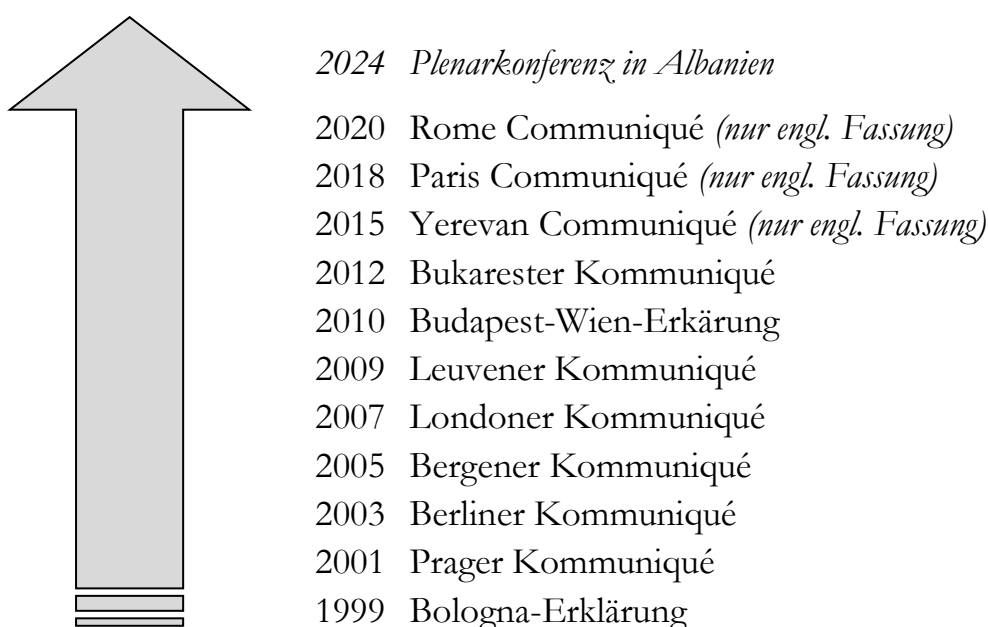


Abbildung: Übersicht Bologna-Plenarkonferenzen und dazugehörige Leitdokumente<sup>26</sup>

Hier tauschen sie sich über den jeweiligen Stand der nationalen Umsetzung aus und beraten geeignete Vorgehensweisen, Verfahren und Instrumente. Für

<sup>24</sup> Zur weiteren Entwicklung siehe den nachfolgenden Abschnitt 3.1.5. Die Feinheiten der chronologischen Entwicklung der Sekundärziele des Bologna-Prozesses sind in KOHLER: Bologna, der Europäische Hochschulraum und die Folgen, 9–19, beschrieben.

<sup>25</sup> Die für 2020 geplante Plenarkonferenz in Rom wurde aufgrund der Corona-Pandemie zum ersten Mal virtuell durchgeführt.

<sup>26</sup> Im Juni 2019 fand anlässlich des zwanzigsten Jahrestages der Erklärung von Bologna am selben Ort eine Jubiläumsveranstaltung unter dem Motto „Bologna beyond 2020: Fundamental values of the EHEA“ statt. Die Ergebnisse dieses außerordentlichen Treffens sind in die Erklärung der nächsten Ministerkonferenz eingeflossen (Rom 2020, virtuelles Treffen). Vgl. dazu <http://bolognaprocess2019.it/> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022]. Siehe dazu auch Kap. 3.1.5.

Deutschland werden Minister und Ministerinnen sowohl aus dem *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) als auch aus autorisierten Wissenschaftsministerien der Länder entsandt. Zum Abschluss der Plenarkonferenz wird für gewöhnlich ein gemeinsames Kommuniqué verabschiedet, in dem die zentralen Entscheidungen und Weichenstellungen dokumentiert sind; diese intergouvernementalen Vereinbarungen bilden die Richtschnur für die nationale Umsetzung.

Zwischen den Ministerkonferenzen obliegt die Prozesssteuerung der (mindestens) zweimal jährlich tagenden Bologna Follow-up Group (BFuG), die mittels themenspezifischer Tagungen und Workshops konkrete Brennpunkte des Prozesses bearbeitet und bis zur nächsten Ministerkonferenz Vorschläge zur Lösung und Umsetzung vorbereitet. Dazu hat die BFuG die Aufgabe übernommen, im Rahmen des sogenannten *Stocktakings* die Praxis und den Erfolg der Umsetzung in den Unterzeichnerstaaten zu überprüfen. Sowohl die BFuG als auch die Ministerkonferenz werden durch zuarbeitende Institutionen und Organisationen unterstützt, die organisatorische Leitung obliegt dem Bologna-Sekretariat auf europäischer Ebene.<sup>27</sup>

Zur Steuerung der Prozesse auf *nationaler Ebene* sind in den Einzelstaaten zu meist eigene Bologna-Sekretariate eingerichtet worden, die die Implementierung der europäischen Leitlinien in der nationalen Gesetzgebung vorbereiten und die landesspezifische Umsetzung vorantreiben. Darüber hinaus stehen die nationalen Bologna-Sekretariate durch das Stocktaking im ständigen Informationsaustausch mit der BFuG auf europäischer Ebene. In *Deutschland* obliegt die Umsetzung der Reform Bund, Ländern und Hochschulen im Rahmen ihrer jeweiligen Zuständigkeiten. Begleitet wird der Reformprozess durch die Bund-Länder-Arbeitsgruppe „*Fortführung des Bologna-Prozesses*“, an der auch Mitglieder der HRK, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes sowie

---

<sup>27</sup> So gehört der BFuG und den Plenarkonferenzen neben den Vertretern aller Mitgliedsstaaten des Bologna-Prozesses noch die *Europäische Union* als stimmberechtigtes Mitglied an; beratend agieren darüber hinaus der *Europarat*, das *European Centre for Higher Education*, die Organisation *Education International Pan-European Structures* als Vereinigung europäischer Gewerkschaften auf dem Bildungssektor, der Zusammenschluss *Confederation of European Business* als europäische Dachorganisation der Arbeitgeberverbände und nicht zuletzt die sogenannte E4-Gruppe (bestehend aus der *Europäischen Universitätsvertretung*, der *Europäischen Vereinigung der Institutionen für Hochschulbildung als Vertretung der Fachhochschulen*, der *Europäischen Studierendenunion* und der *Europäischen Vereinigung für Qualitätssicherung* (ENQA)). Vgl. zum gesamten Abschnitt: KOHLER: Bologna, der Europäische Hochschulraum und die Folgen, 6–9. Aber auch die offizielle Homepage der Plenarkonferenz zum Bologna-Prozess unter: <http://www.ehea.info/> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

des Akkreditierungsrats beteiligt sind. Die Arbeitsgruppe kooperiert darüber hinaus mit Vertretungen der Studierenden, der Arbeitgeberinnen und -geber, der Gewerkschaften und des Deutschen Studentenwerks.<sup>28</sup>

Die Umsetzung der europäischen Bologna-Empfehlungen in Deutschland ist grundlegend im Oktober 2003 mit den *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland*<sup>29</sup> und insbesondere mit den *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*<sup>30</sup> der Kultusministerkonferenz (KMK) geregelt worden; seither müssen Studiengänge in Deutschland akkreditiert werden.<sup>31</sup> Durch dieses Verfahren soll die adäquate Umsetzung der europäischen wie nationalen Vorgaben auf Hochschulebene kontrolliert werden.

Aufgrund der föderalen Bildungsstrukturen lässt sich zu Beginn des Reformprozesses kein einheitlicher Stand der Umsetzung in Deutschland nachzeichnen. Tendenziell ist für diese Zeit ein Nord-Süd-Gefälle in der Umsetzung zu beobachten, da in den nördlicheren Ländern die Vorgaben direkter in die Gesetzgebung einfließen und dadurch die nördlicheren Universitäten und Fachhochschulen schon länger mit der Umsetzung der Reformziele befasst sind. Parallel bleiben einzelne Studienprogramme, die mit einem Staatsexamen abschließen (z. B. das juristische wie medizinische Vollstudium, Lehramtsstudiengänge in Bayern) von der Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen ausgenommen. Die Art und Weise, wie die Reform in einigen Bundesländern auch gegen Bedenken der Hochschulen eingeführt wurde, hat dabei nicht zur

---

<sup>28</sup> Vgl. Darstellung des BMBF zum Bologna-Prozess. Online abrufbar unter: <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/bologna-prozess/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform.html> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

<sup>29</sup> Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_06\\_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022; Kurztitel: KMK: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland].

<sup>30</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz: *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022; künftig zitiert: KMK: *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung*].

<sup>31</sup> Vgl. zur Akkreditierung insbesondere theologischer Studiengänge exemplarisch: MAYER-LANTERMANN, Katrin: *Rechtsfragen der Akkreditierung von Studiengängen*, in: BECKER, Patrick (Hg.): *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2)*. Münster 2011, 151–173.

Akzeptanz der Studienreform beigetragen. Zu Beginn der Reform dienen oftmals unausgegorene, ‚mit der heißen Nadel gestrickte‘ landesspezifische Referenzpapiere als Vorlage, bei denen der Zusammenhang zwischen Primär- und Sekundärzielen und den damit verbundenen Instrumenten nicht verdeutlicht wird. Außerdem wird nicht konsequent mit den neuen Bologna-Strukturen gearbeitet, sondern parallel die Kompatibilität mit alten Studiensystemen verlangt. So bemerkt der Wirtschaftswissenschaftler Rainer Künzel 2009 mit Blick auf die erste Dekade des Bologna-Prozesses spitz: „Während im Norden und Westen die Akkreditierung der Studiengänge relativ bald für zulassungs- und finanzierungsrelevant erklärt wurde, blieb die Beteiligung im Süden und teilweise im Osten den Hochschulen selbst überlassen. Während also in einem Teil des deutschen Hochschulsystems auf das Scheitern der Programmakkreditierung infolge der Überforderung der Hochschulen und der Akkreditierungsagenturen gesetzt wurde, erzeugte im anderen Teil der staatliche Zwang zur Ex-ante-Akkreditierung auf der Basis nur teilweise verständlicher Vorgaben des Akkreditierungsrats gravierende Fehler bei der Ausgestaltung der neuen Studiengänge.“<sup>32</sup> Eine konsistente Umsetzung ist zudem dadurch erschwert, dass nationale Umsetzungen in Deutschland bereits durchgeführt wurden, während auf europäischer Ebene noch über geeignete Instrumente verhandelt wurde.<sup>33</sup> Im Vergleich mit anderen Ländern, die ähnlich tiefgreifend ihr nationales Studiensystem umbauen mussten, ist die nationale Umsetzung in Deutschland jedoch zu diesem Zeitpunkt verhältnismäßig weit fortgeschritten: In Spanien hat man beispielsweise erst 2010 mit der Umsetzung einiger Instrumente begonnen, die in Deutschland bereits 2005 aufgegriffen wurden.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> KÜNZEL, Rainer: 10 Jahre Akkreditierung in Deutschland – Eine (system-)kritische Rückschau, in: BENZ, Winfried / KOHLER, Jürgen / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 2. Aufl., Stuttgart 2004–2010, B 1.4 (Ergänzungslieferung im November 2009), 12 [künftig zitiert: KÜNZEL: 10 Jahre Akkreditierung in Deutschland – Eine (system-)kritische Rückschau].

<sup>33</sup> Siehe dazu beispielhaft die Einführung von Qualifikationsrahmen in Kapitel 3 dieser Arbeit.

<sup>34</sup> Vgl. zum aktuellen Stand der nationalen Umsetzung in Deutschland die Bestandsaufnahmen der HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hg.): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Statistiken zur Hochschulpolitik). Bonn, beginnend ab 2005. Online abrufbar unter: <https://www.hrk.de/publikationen/gesamtliste-hrk-publikationen/> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022]; dazu die Berichte des BMBF über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland ab 2007. Online abrufbar unter: <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/bologna-prozess/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform.html> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022]. Zur Umsetzung auf europäischer Ebene bzw. europaweit vgl. European Commission / EACEA / Eurydice: The European Higher

Aufgrund dieser vielfältigen Überlagerungen werden auf nationaler wie europäischer Ebene Nachsteuerungen über das übliche Maß hinaus nötig. Mit Blick auf die von Kohler beschriebenen Entwicklungsphasen für politisch-kulturelle Prozesse lässt sich damit zum Teil ein Ineinanderfallen der 3. Phase („tatsächliche Umsetzung und Bewertung“) und der 4. Phase („abschließende Nachsteuerung“) des Reformvorhabens konstatieren.

### 3.1.5 NACHSTEUERUNGEN IN DER ZWEITEN DEKADE (2010–2020) SOWIE EIN PERSPEKTIVISCHER AUSBLICK

Der auf europäischer Ebene zunächst anvisierte Termin, den Reformprozess „innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends“<sup>35</sup> abzuschließen, ist nicht erreicht worden.

Der politische Wille, den EHR dennoch Wirklichkeit werden zu lassen, kommt besonders auf der Bologna-Jubiläums-Ministerkonferenz in Wien und Budapest (2010) zum Ausdruck: Man sei zusammengekommen, „um den Europäischen Hochschulraum [...], wie in der Bologna-Erklärung von 1999 vorgesehen, zu eröffnen“<sup>36</sup>. Auf das Scheitern des Terminplans wird vonseiten der europäischen Ministerkonferenz dabei, so diagnostiziert Kohler, mit der „terminologischen Entkoppelung des Europäischen Hochschulraums vom Begriff des Bologna-Prozesses“<sup>37</sup> reagiert, insofern in bildungspolitischen Stellungnahmen zunehmend die Vokabel *Europäischer Hochschulraum* und weniger der ursprüngliche Begriff *Bologna-Prozess* bemüht werde. Im politischen Sprachspiel wird damit die problematische Reformumsetzung selbst in den Hintergrund gestellt. Der vorgenommene Begriffswechsel dokumentiert zugleich das beharrliche politische Interesse zur Erreichung der Ziele.

---

Education Area in 2020. Bologna Process Implementation Report (Publications Office of the European Union), Brüssel 2020. Online abrufbar unter: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report_en) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

<sup>35</sup> Bologna-Erklärung 1999, 3.

<sup>36</sup> Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum vom 12.03.2010, 1. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna\\_Dokumente/Budapest\\_Wien\\_erklaerung\\_2010.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Budapest_Wien_erklaerung_2010.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022; künftig zitiert: Erklärung von Budapest und Wien 2010].

<sup>37</sup> KOHLER: Bologna, der Europäische Hochschulraum und die Folgen, 4.



Bei der nachfolgenden Plenarkonferenz der europäischen Bildungsminister 2012 in Bukarest wird die Grundidee einer „Hochschulbildung als Zukunftsinvestition“<sup>38</sup> weiter proklamiert. Es sei bereits gelungen, „das Erscheinungsbild der Hochschulbildung in ganz Europa“ zu verändern: „Studierende profitieren heute von einem breiteren Studienangebot und sind zunehmend mobil. Die Vision eines integrierten EHR ist zum Greifen nahe.“<sup>39</sup> Allerdings seien weitere Anstrengungen zu unternehmen, um „Fortschritte zu konsolidieren und auszubauen“<sup>40</sup>. Deshalb werden zugleich für die nächsten Jahre drei Ziele nochmals gesondert hervorgehoben: „qualitativ hochwertige Hochschulbildung für alle, Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit für Absolventinnen und Absolventen und Stärkung der Mobilität für besseres Lernen“<sup>41</sup>. Mit der Konferenz von Jerewan 2015 wird eine Phase der Nachjustierungen auf europäischer Ebene eingeläutet, wobei deutlich hervorzuheben ist, dass diese Nachsteuerungen nicht als ‚kleine kosmetische Korrekturen‘ einzustufen sind. Angesichts von Flüchtlingsströmen, Exit-Bewegungen innerhalb der EU, wachsendem Einfluss rechtspopulistischer sowie rechtsradikaler Parteien in europäischen Parlamenten, der zunehmenden Brüchigkeit der transatlantischen Beziehungen sowie die Bedrohung durch Terroranschläge etc. resümiert die Ministerkonferenz auf der Konferenz in Jerewan (Armenien): „Today, the EHEA [European Higher Education Area] faces serious challenges. It is confronted with a continuing economic and social crisis, dramatic levels of unemployment, increasing marginalization of young people, demographic changes, new migration patterns, and conflicts within and between countries, as well as extremism and radicalization. [...] The EHEA has a key role to play in addressing these challenges [...]. We must renew our original vision and consolidate the EHEA structure. [...] By 2020 we are determined to achieve an EHEA where [...] [we] trust in each other’s higher education systems; [...] where higher education is contributing effectively to build inclusive societies, founded on democratic values and human rights [...]. We will support higher

---

<sup>38</sup> Bukarester Communiqué 2012, 1.

<sup>39</sup> Bukarester Communiqué 2012, 1.

<sup>40</sup> Bukarester Communiqué 2012, 1.

<sup>41</sup> Bukarester Communiqué 2012, 1. Vgl. dazu auch die 2012 verabschiedete Mobilitätsstrategie: EHEA MINISTERIAL CONFERENCE: „Mobilität für besseres Lernen“. Mobilitätsstrategie 2020 für den Europäischen Hochschulraum (EHR). Bukarest 2012. Online abrufbar unter: [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2012\\_mobilitaetsstrategie2020.pdf.download.pdf/2012\\_mobilitaetsstrategie2020.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2012_mobilitaetsstrategie2020.pdf.download.pdf/2012_mobilitaetsstrategie2020.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

education institutions in enhancing their efforts to promote intercultural understanding, critical thinking, political and religious tolerance, gender equality, and democratic and civic values, in order to strengthen European and global citizenship and lay the foundations for inclusive societies.”<sup>42</sup> War das Primärziel einer Förderung der europäischen Dimension, der Gedanke einer europäischen Jugend in der ersten Dekade (2000–2010) schnell aufgrund dominierender ökonomischer Interessen in den Hintergrund gerückt, so wird das kulturelle Primärziel des Bologna-Prozesses nun neu akzentuiert und bekräftigt („a renewed vision“).

Parallel und daran anknüpfend werden vier Sekundärziele als gleichwertig wichtig hervorgehoben und näher ausgeführt: (1.) die Steigerung und Wertschätzung der Qualität und Relevanz von Lernen und Lehren, (2.) die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen (auch angesichts Lebenslangen Lernens und sich rapid verändernder Arbeitsmärkte), (3.) die verstärkt inklusive Gestaltung der nationalen Hochschulräume und Systeme vor dem Hintergrund von Diversität, Migration und demographischem Wandel sowie (4.) die Durchführung tragfähiger struktureller Reformen („agreed structural reforms“) zur Gewährleistung der Grundvision eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums.<sup>43</sup> Angesichts einer zunehmenden Nichtumsetzung von Bologna-Leitlinien in den Nationalstaaten erachtet es die Europäische Plenarkonferenz für notwendig, tragfähigere strukturelle Lösungen (z. B. hinsichtlich einer Vergleichbarkeit von Abschlüssen, des Workloads oder gemeinsamer Qualitätsstandards) zu finden. Die Konferenz reagiert damit auf die – auch in der zweiten Dekade festzustellende – Diskrepanz der nationalen Reformbemühungen, die auch vonseiten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung hervorgehoben wird. 2015 hält beispielsweise die zuständige Staatssekretärin Cornelia Quennet-Thielen im Nachgang zur Plenarkonferenz in Jerewan (Armenien) fest: „Im Vergleich der bislang 47 teilnehmenden Staaten zeigt sich, dass die Umsetzung der Bologna-Reform in Deutschland bereits weit fortgeschritten ist. Die gemeinsamen Reformanstrengungen von Bund, Ländern und Hochschulen werden wir konsequent fortführen, um das deutsche Hochschulsystem weiterzuentwickeln und noch attraktiver für Studierende aus Deutschland und

---

<sup>42</sup> Yerevan Communiqué 2015, 1f.

<sup>43</sup> Vgl. hierzu und nachfolgend: Yerevan Communiqué 2015, 2f.

aller Welt zu gestalten.“<sup>44</sup> Zugleich zeigt sich auch hier, dass das Interesse an einem attraktiven deutschen Hochschulraum und damit ein nationales Interesse mit der Vision eines gemeinschaftlichen europäischen Hochschulraums konkurriert.

Drei Jahre später im Jahr 2018 tagt die Plenarkonferenz in Paris. Dort wird zunächst – angesichts der Brüchigkeit der EU und nationalistischer Polarisierungs- und Radikalisierungsbewegungen – der Bologna-Prozess an sich als gemeinsam koordinierte europäische Initiative und die damit verbundenen Kommunikations- und gelingenden Entscheidungsprozesse als besondere europäische Leistung und Initiative hervorgehoben.<sup>45</sup> Zur Verbesserung des europäischen Hochschulraums werden (1.) der Ausbau der Qualitätssicherung als zentraler Schlüssel des Vertrauens, (2.) die Umsetzung gemeinsamer Strukturen (insbesondere ECTS Users Guide, UNESCO Lisbon Recognition Convention und digitalisiertes Diploma Supplement) als Basis für durchlässigen Hochschulraum (Mobilität, Anerkennung etc. – gerade auch für Flüchtlinge) sowie (3.) die Aufnahme von „short-cycle qualifications“ in den europäischen Qualifikationsrahmen betont.<sup>46</sup> Verstärktes Augenmerk soll (4.) auf Innovationen im Bereich Lernen und Lehren gelegt werden: „Now it is time to add cooperation in innovative learning and teaching practices as another hallmark of the EHEA.“<sup>47</sup> Dabei wird auf bisherige Schlagworte wie „studienzentriertes Lernen“ und „lebenslanges Lernen“ zurückgegriffen, als auch an Stichworte wie „Problemlösungsfähigkeit“, „Forschungskompetenz“ und

---

<sup>44</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: 48 Staaten – 1 gemeinsame Perspektive. Europäische Hochschulminister vereinbaren in Jerewan noch engere Kooperation / Weißrussland als neuer Partner aufgenommen. Pressemitteilung 066/2015 vom 15.05.2015. Online abrufbar unter: <https://www.bmbf.de/de/48-staaten-1-gemeinsame-perspektive-982.html> [zuletzt eingesehen: 22.12.2020; Aktualisierung im Januar 2022 misslingt. Zitationsbeleg aber auch zu finden unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/48-staaten-1-gemeinsame-perspektive.html> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

<sup>45</sup> So heißt es im Pariser Kommuniqué: „We are proud of what the Bologna Process has achieved. We have built something unique: a European Higher Education Area (EHEA) in which goals and policies are agreed upon at European level, and then implemented in national education systems and higher education institutions. This is an area where governments, higher education institutions and stakeholders are shaping the landscape of higher education together; that demonstrates what a joint effort and continuous dialogue among governments and the higher education sector can attain.“ (Pariser Kommuniqué 2018, 1.)

<sup>46</sup> Vgl. Pariser Kommuniqué 2018, 1f, sowie die dazugehörigen Anhänge I–IV. Online abrufbar unter: <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

<sup>47</sup> Pariser Kommuniqué 2018, 3.

„Innovation“ angeknüpft („Students should encounter research or activities linked to research and innovation at all levels of higher education to develop the critical and creative mind-sets which will enable them to find novel solutions to emerging challenges. In this regard, we commit to improving synergies between education, research and innovation.“<sup>48</sup>) Ergänzt werden die Ausführungen zudem um den Aspekt „Digitalisierung von Studium und Lehre“<sup>49</sup>. Zugleich sollen übergreifend strukturelle Rahmenbedingungen mitbedacht werden: Insbesondere sollen akademische Werdegänge an erfolgreicher Forschung ebenso wie an Lehrqualität sowie ihrem Beitrag zur Gesellschaft beurteilt werden.<sup>50</sup>

Im Juni 2019 finden anlässlich des zwanzigsten Jahrestages der Erklärung von Bologna am selben Ort große Jubiläumsfeierlichkeiten und eine akademische Konferenz unter dem Motto „Bologna beyond 2020: Fundamental values of the EHEA“<sup>51</sup> mit mehr als tausend Teilnehmenden aus siebzig Ländern statt.<sup>52</sup> Die Ergebnisse dieses außerordentlichen Treffens fließen in die Erklärung der nächsten Ministerkonferenz 2020 ein, die eigentlich in Rom stattfinden sollte, aber aufgrund der Corona-Pandemie als digitale Konferenz durchgeführt wird. Im „Rome Ministerial Communiqué“<sup>53</sup> wird die Vision des Europäischen Hochschulraums nochmals aktualisiert und mit Blick auf die aktuelle Gesamtlage kontextualisiert: Hochschulen hätten das Potential „to drive major change – improving the knowledge, skills and competences of students and society to contribute to sustainability, environmental protection and other crucial objectives. They must prepare learners to **become active, critical and responsible citizens** and offer lifelong learning opportunities to support them in their societal role. [...] Moving towards climate neutrality is essential for all of us, and learners must be prepared for new ‚green‘ jobs and activities.

---

<sup>48</sup> Pariser Kommuniqué 2018, 3.

<sup>49</sup> Vgl. Pariser Kommuniqué 2018, 3.

<sup>50</sup> Vgl. Pariser Kommuniqué 2018, 4.

<sup>51</sup> Vgl. dazu folgende Tagungsband: NOORDA, Sijbolt / SCOTT, Peter / VUKASOVIC, Martina (Hg.): BOLOGNA PROCESS BEYOND 2020: Fundamental values of the EHEA. PROCEEDINGS. Bologna, June 24–25 | 2019 (Bologna Process 20 Anniversary 1999–2019). Bologna 2020. Online abrufbar unter: <http://bolognaprocess2019.it/wp-content/uploads/2020/07/bologna-process-beyond-2020.pdf> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

<sup>52</sup> Weiterführende Informationen und Imagefilme zum 20-jährigen Jubiläum des Bologna-Prozesses 1999–2019 online abrufbar unter: <http://bolognaprocess2019.it/> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

<sup>53</sup> Rome Ministerial Communiqué 2020.

They must be offered up-skilling and reskilling opportunities in a lifelong learning perspective, and enabled to develop and apply new technologies and approaches.<sup>54</sup> Damit wird deutlich, welche wichtige Rolle Hochschulen und Hochschulbildung beigemessen wird. Es sei eine rasche Überarbeitung der Lernergebnisse, von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, notwendig, um auf die aktuellen Herausforderungen antworten zu können und um Optionen für das neue Jahrzehnt zu erarbeiten.<sup>55</sup> Im Kommuniqué selbst wird damit der gewünschte und als absolut notwendig erachtete Schulterschluss zwischen Bildungspolitik und Hochschulen zur Gestaltung der Zukunft deutlich zum Ausdruck gebracht;<sup>56</sup> ergänzend werden in drei Anhängen Rahmenbedingungen und Aufgaben von Staat und Hochschulen erläutert sowie Zieldefinitionen und Operationalisierungen ausgeführt. Themen sind dabei (1.) das Verständnis akademischer Freiheit<sup>57</sup>, (2.) die Idee einer (sozial) inklusiven Hochschulbildung<sup>58</sup> sowie (3.) Ansätze zur Weiterentwicklung von Lernen und Lehren<sup>59</sup>. Unter der Kapitelüberschrift „Our Vision“ wird der gemeinsame europäische Hochschulraum dabei weiterhin als ein Raum beschrieben, in dem sich Studierende, Absolventinnen und Absolventen ebenso wie das Personal frei zwischen den Hochschulen des europäischen Hochschulraums bewegen können, um zu studieren, zu lehren und zu forschen. Der gemeinsame Handlungsraum wird dann aber mithilfe von drei Adjektiven näher charakterisiert, die für die

---

<sup>54</sup> Rome Ministerial Communiqué 2020, 4; Hervorhebung im Original.

<sup>55</sup> Vgl. Rome Ministerial Communiqué 2020, 6.

<sup>56</sup> So heißt es vonseiten der Plenarkonferenz: „We are determined to enable our higher education institutions to engage with our societies to address the multiple threats to global peace, democratic values, freedom of information, health and wellbeing – not least those created or exacerbated by the pandemic. We commit to continue and step up our investment in education, to ensure that higher education institutions have appropriate funding to develop solutions for the current crisis, post crisis recovery, and generally, the transition into green, sustainable and resilient economies and societies.“ Rome Ministerial Communiqué 2020, 3.

<sup>57</sup> Vgl. EHEA: Rome Ministerial Communiqué 2020. Annex I: Statement on Academic Freedom. Online abrufbar unter: [https://eha2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG\\_Annex-I-Communique\\_Statement\\_Academic\\_freedom.pdf](https://eha2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Annex-I-Communique_Statement_Academic_freedom.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022; zukünftig zitiert: Annex I: Statement on Academic Freedom].

<sup>58</sup> Vgl. EHEA: Rome Ministerial Communiqué 2020. Annex II: Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA. Online abrufbar unter: [https://eha2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG\\_Annex-II-Communique\\_PaGs\\_SocialDimension.pdf](https://eha2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Annex-II-Communique_PaGs_SocialDimension.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

<sup>59</sup> Vgl. EHEA: Rome Ministerial Communiqué 2020. Annex III: Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA. Online abrufbar unter: [https://eha2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG\\_Annex-III-Communique\\_Recommendations\\_for\\_Learning\\_and\\_Teaching.pdf](https://eha2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Annex-III-Communique_Recommendations_for_Learning_and_Teaching.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

weitere Ausgestaltung leitend sein sollen. So heißt es im Abschlussdokument: „To achieve our vision, we commit to building an inclusive, innovative and interconnected EHEA by 2030, able to underpin a sustainable, cohesive and peaceful Europe: • Inclusive, because every learner will have equitable access to higher education and will be fully supported in completing their studies and training; • Innovative, because it will introduce new and better aligned learning, teaching and assessment methods and practices, closely linked to research; • Interconnected, because our shared frameworks and tools will continue to facilitate and enhance international cooperation and reform, exchange of knowledge and mobility of staff and students.“<sup>60</sup>

Um die z. T. noch fehlende Umsetzung der strukturellen Rahmenbedingungen in einzelnen Mitgliedstaaten zu fördern und individuelle nationale Probleme zu lösen, beschließen die europäischen Bildungsministerinnen und -minister zudem, dass die BFuG mithilfe einer neuen Methode – nämlich der „peer support method“<sup>61</sup> – die Umsetzung der Vorgaben in den Nationalstaaten unterstützen soll. Im Fokus stehen dabei die zentralen Eckpunkte des europäischen Hochschulraums, damit dieser funktionieren kann: nämlich (1.) die Arbeit mit dem europäischen wie den ergänzenden nationalen Qualifikationsrahmen und den damit verbunden Deskriptoren, (2.) die Umsetzung des Lissabon-Übereinkommens über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich und die Nutzung von Diploma Supplements, und (3.) eine gemeinsame europäisch geregelte Qualitätssicherung.<sup>62</sup> Am Ende des Kommuniqués wird schließlich der Blick auf die dritte Dekade gelenkt und das Anliegen bekräftigt bis 2030, den gemeinsamen europäischen Hochschulraum (EHEA) mit allen Visionen und Zielen zu erreichen. Die nächste Plenarkonferenz wird für 2024 in Albanien angesetzt.<sup>63</sup>

Die Lektüre der europäischen Kommuniqués über die Jahre zeigt deutlich, dass der Bologna-Prozess als dynamischer Prozess zu begreifen ist, dass vonseiten der europäischen Bildungspolitik auf die jeweiligen europäischen wie

---

<sup>60</sup> Rome Ministerial Communiqué 2020, 4.

<sup>61</sup> Rome Ministerial Communiqué 2020, 7. Vgl. auch: EHEA: Draft guidelines for BFUG peer support 2018–2020. Online abrufbar unter: [http://www.ehea.info/Upload/BFUG\\_AU\\_CH\\_63\\_8b\\_BICG\\_Guidelines.pdf](http://www.ehea.info/Upload/BFUG_AU_CH_63_8b_BICG_Guidelines.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

<sup>62</sup> Siehe dazu Kap. 3.2 und 3.3 dieser Arbeit.

<sup>63</sup> Vgl. Rome Ministerial Communiqué 2020, 8. Zu den jüngsten Entwicklungen vgl. auch die Internetpräsenz des EU-Büros des BMFB. Online abrufbar unter: <https://www.eubuero.de/bildung.htm> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

globalen Herausforderungen und Krisen der letzten Jahre mit Nachsteuerungen reagiert wird. Die nationalen Bildungssysteme und Institutionen werden dabei in die Pflicht genommen, ihren gesellschaftlichen Bildungsauftrag verbindlicher auszugestalten. Die Erwartungen, Forderungen und Hoffnungen könnten – angesichts der aktuellen Lage – kaum höher sein.

### 3.1.6 NATIONALE DEBATTEN UM DEN BOLOGNA-PROZESS

In Deutschland haben Skepsis und ablehnende Haltungen den Bologna-Prozess von Beginn an begleitet.<sup>64</sup> Ausgangspunkt war das Schlagwort „Harmonisierung der Architektur der Hochschulsysteme“, das bereits in der Sorbonne-Erklärung von 1998 verwendet wurde. In der sich daran entzündenden Debatte kam insbesondere die Sorge vor einer möglichen Vereinheitlichung und Standardisierung der europäischen Hochschullandschaft zum Ausdruck. Der Journalist Uwe Schlicht formuliert dazu rückblickend: „Von Anfang an war die Kritik gegen die Bologna-Reform heftig, und die vorgebrachten Argumente unterscheiden sich bis heute wenig von den Kassandrarufern zu Beginn der Reform. Den Anfang machte 1999 die Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Fakultätentage. Sie äußerte in einer extremen Polemik die Befürchtung, ‚dass die Diplomstudiengänge, die sich in den deutschsprachigen Ländern in einem hohen Maße bewährt haben, karnalisiert werden‘. Das Bild eines Ungeheuers, das mit Vernichtung droht, konnte nicht abstoßender formuliert werden.“<sup>65</sup> Polemisch aufgeladen waren auch nachfolgende Debatten – beispielsweise zur geforderten Berufsorientierung oder zur Abschaffung der deutschen Studienabschlüsse und der damit verbundenen deutschen Studien-tradition (ihre Kurzformel fand diese Debatte in der Gegenüberstellung „Bologna vs. Humboldt“<sup>66</sup>). Mitte der zweiten Dekade finden sich neben einzelnen kritischen Stellungnahmen zu den Primärzielen viele Beobachtungen zur

---

<sup>64</sup> Vgl. u. a. KOHLER: Bologna, der Europäische Hochschulraum und die Folgen, 36–42; WEIRER: Bologna – und was nun? 92.

<sup>65</sup> SCHLICHT, Uwe: Notwendige Reformen machen nicht glücklich – Ein Blick von außen: Studienreform im Zeichen von Bachelor und Master, Exzellenzwettbewerb, Hochschulpakt und Föderalismusreform 2010, in: BENZ, Winfried / KOHLER, Jürgen / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 2. Auflage, Stuttgart 2004–2010, B 1.2 (28. Ergänzungslieferung im Juni 2010), 4.

<sup>66</sup> Ausführungen zu dieser Kontrastierung u. a. bei KÖRNER, Wolfgang: Die Akteure im Bologna-Prozess. Auf den Spuren Humboldts oder im Griff von McKinsey? In: BENZ, Winfried /

konkreten Reformumsetzung, wobei zumeist die Sekundärziele als Prüfstein dienen. Kritikerinnen und Kritiker weisen beispielsweise darauf hin, dass die Mobilität der Studierenden durch die Modularisierung eher erschwert werde. Kohler benennt als Gründe für die vorherrschende Polemik die fehlende Zusammenschau der Sekundärziele mit den Leitzielen des Prozesses in den Bologna-Dokumenten selbst und die daran anknüpfende Engführung der Debatte auf bestimmte Sekundärziele. So seien zum einen in den Anfängen die wesentlichen Ziele des Reformprozesses nicht klar genug in den Kommunikués herausgestellt worden, zum anderen seien weitreichende europäische Einigungsprozesse und bekannte Leistungsgrenzen der vorgesehenen Instrumente nur unzureichend explizit gemacht worden, sodass der tieferliegende Sinn des Bologna-Prozesses in den Auseinandersetzungen oftmals unberücksichtigt bleibe. Folglich leide die Reform bis heute daran, „dass der Bologna-Prozess jedenfalls in den ersten Jahren als eine technokratische Übung missverstanden wurde und die sinnstiftenden Ziele ausgeblendet wurden“<sup>67</sup>. Kohlers Einschätzung kann dadurch untermauert werden, dass in Stellungnahmen der Regierungen selten die Offenlegung und Auseinandersetzung mit allen Leitzielen der Reform erfolgt ist, sondern häufig eine interessen- oder adressatenorientierte Auswahl und situationsbedingte Reformulierung eines der Primärziele vorgenommen wurde: Je nach Diskussionskontext wird das Vorgehen entweder mit der anvisierten Wettbewerbsfähigkeit oder der Verbindlichkeit der europäischen Zielvorgaben legitimiert. Die fehlende Klarheit, welche Ziele nun genau mit dem Bologna-Prozess verfolgt werden, hat die deutsche Debatte umso mehr aufgeheizt und mitunter eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung verhindert. Inzwischen mahnen deutsche Hochschulforscherinnen und -forscher nüchterne, sortierende Perspektiven an. Studien der empirischen Hochschulfor-

---

KOHLER, Jürgen / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 2. Auflage, Stuttgart 2004–2010, B 1.5 (30. Ergänzungslieferung im November 2010). Vgl. aber auch: PALETSCHEK, Sylvia: Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in: Historische Anthropologie 10 (2002), 183–205; WEBLER, Wolff-Dietrich: Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland – ein historisches Beispiel (Beruf: Hochschullehrer/in 2). Bielefeld 2008, sowie ASH, Mitchell G.: Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien 1999.

<sup>67</sup> KOHLER: Bologna, der Europäische Hochschulraum und die Folgen, 19.



schaft zeichnen beispielsweise ein differenziertes Bild des deutschen Protests mit Blick auf die Statusgruppen der Professoren- und Studierendenschaft.<sup>68</sup> Während die Proteste der Studierenden hauptsächlich gegen den erhöhten Zeitaufwand und die gesteigerte Prüfungsbelastung gerichtet seien, gebe es für professorale Proteste vor allem zwei Gründe: Zum einen würden sachliche Argumente wie Verschulung und Entakademisierung des Studiums, zu kurze Studiendauer, problematische Berufsqualifizierung, Überreglementierung und Erstarrung der Studiengänge vorgebracht; zum anderen seien „persönliche Gründe für die professorale Opposition ausschlaggebend: von außen auferlegte Zwänge und Bevormundungen, eingeengte Handlungsspielräume und damit einhergehend Statusverlustängste, übermäßiger Arbeits-, Zeit- und Nerven aufwand und – bei manch einem Professor – ein generelles Desinteresse an der Lehre und ihrer Verbesserung“<sup>69</sup>. Klärende Perspektiven werden inzwischen auch vereinzelt von verschiedenen wissenschaftlichen Fächern eingebracht. So sind z. B. Chancen, aber auch Grenzen und Problembereiche der Primärziele herauszuarbeiten sowie das Potenzial der Sekundärziele und der angebotenen Instrumente aus fachspezifischer Perspektive auszuloten; der österreichische Religionspädagoge Wolfgang Weirer hat dies für die Theologie aufgezeigt.<sup>70</sup> In diesem Sinne soll auch mit der vorliegenden Arbeit eine sachliche, fachspezifische Auseinandersetzung hinsichtlich des Rufs nach Kompetenzen angestrebt und damit eine differenzierte Handlungsgrundlage für weitere Umsetzungs- und Nachsteuerungsprozesse geschaffen werden.

### **3.1.7 FAZIT: DER EUROPÄISCHE HOCHSCHULRAUM ALS VERPFLICHTENDE VISIONÄRE ZIELFOLIE FÜR KATHOLISCH-THEOLOGISCHE FAKULTÄTEN UND INSTITUTE?!**

Die vorangehenden Ausführungen zeigen, dass die Umstellung des Hochschulsystems in Europa und in Deutschland im Zuge des Bologna-Prozesses

---

<sup>68</sup> Vgl. WINTER: Bologna-Reform im Jahr 2010.

<sup>69</sup> WINTER: Bologna-Reform im Jahr 2010, 23f. Ein umfassender Professionalisierungsdruck kann zudem als Komponente ins Feld geführt werden – siehe dazu ausführlich Abschnitt 5.4.4 dieser Arbeit.

<sup>70</sup> Weirer analysiert die Ziele des Bologna-Prozesses aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive, indem er die Ziele auf das ihm zugrunde liegende Menschenbild hin befragt und mit Eckpunkten einer Theologischen Anthropologie (in Anlehnung an Frank Grubers „Das entzauberte Geschöpf. Konturen des christlichen Menschenbildes“) abgleicht. WEIRER: Bologna – und was nun? 95–103.

dem strukturellen Primärziel eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums verpflichtet ist. Die strukturellen Anpassungen der nationalen Hochschulsysteme wurzeln dabei in ökonomischen, friedenspolitischen sowie nationalen Einzelinteressen. Das gemeinsame Ziel droht jedoch durch die wirre Ausgestaltung in den ersten beiden Dekaden, die zeitlichen Diskrepanzen in der nationalen Umsetzung sowie selektiver Umsetzungen auf nationaler Ebene zu scheitern, so dass auch jetzt kein Ende der europäischen Reform abzusehen ist, auch wenn die Vokabel „Bologna-Prozess“ weitestgehend aus dem politischen Sprachgebrauch verschwunden ist. Zudem werden die Vision des europäischen Hochschulraums und die darin zu realisierenden Bildungsprozesse immer wieder neu mit Blick auf globale und europäische Krisen, Entwicklungen und Herausforderungen aktualisiert.

Können Hochschulen solch dynamische Vorgaben überhaupt als Basis für Reformen nehmen? Gerade vonseiten deutscher Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wie akademischer Gremien wird oft die „Freiheit von Wissenschaft, Lehre und Forschung“ als Kernargument gegen die Bologna-Reformen ins Feld geführt, um sich – gewissermaßen mit einem Handstreich – von allen bildungspolitischen Erwartungen abzugrenzen und zu befreien. Aber werden diese Figur und dieses Prinzip dem Thema und den dahinterliegenden Problemen gerecht? Entbindet diese Freiheit die akademischen Handlungs- und Entscheidungsträger von der Aufgabe zu bestimmen, welchem (gesellschaftlichen) Auftrag Wissenschaft, Lehre und Forschung im 21. Jahrhundert nachzukommen hat?<sup>71</sup> Ist nicht – angesichts der aktuellen Entwicklungen in Europa und der Welt – auszuloten, ob ein gemeinsamer europäischer Hochschulraum einen Beitrag zum Frieden in Europa leisten kann – und wenn ja, wie das Leitbild dieses gemeinsamen europäischen Hochschulraums in die (Lehr)Praxis überführt werden kann? Welchen Beitrag kann und will die Katholische Theologie in Europa hier leisten? Wäre es beispielsweise möglich, in theologischen Studienprogrammen das Miteinander der Studierenden, den Austausch mit anderen Nationen zu fördern, beispielsweise verstärkt die Frage nach Identität im Zusammenspiel von nationalem, europäischem und religiösem Selbstverständnis ins Spiel zu bringen? Inwiefern wohnt theologischen Studiengängen ein gesamtgesellschaftliches Lösungspotential inne, das stärker herausgestellt werden könnte, bzw. inwiefern können Potentiale theologischer

---

<sup>71</sup> Vgl. dazu auch die Position der europäischen Plenarkonferenz: Rome Ministerial Communiqué 2020. Annex I: Statement on Academic Freedom.

Studiengänge vor diesem Hintergrund auch noch einmal neu gehoben werden? Braucht es nicht eine Neuauflage der Bologna-Diskussion innerhalb der Theologie, die – wie die Diskussion zur Kompetenzforderung in Kapitel 5 dieser Arbeit – sachlich-differenziert erfolgt und nicht gleich in polemischer Schwarz-Weiß-Malerei erstickt? Braucht es nicht einen (europäischen) Ruck, der durch die katholisch-theologischen Fakultäten und Institute geht?

### **3.2 DER KOMPETENZBEGRIFF IN DEN EUROPÄISCHEN BOLOGNA-DOKUMENTEN (QUELLENANALYSE I)**

Die Einführung des gestuften Studienmodells und der Modularisierung als Strukturkonzepte für Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses hat an den Hochschulen in Deutschland eine Neustrukturierung und Umstellung der bisherigen Studienprogramme nötig gemacht. Die Verantwortlichen an den einzelnen Hochschulen sehen sich vor die Aufgabe gestellt, in Akkreditierungsanträgen die neuen Studiengänge anhand vorgegebener kategorialer Systeme zu beschreiben. Dabei müssen Arbeitsaufwand, Profile und Modulstrukturen samt Inhalten und Qualifikationszielen durch Lernergebnisse und Kompetenzen ausgewiesen werden.<sup>72</sup> Um zu ergründen, worin diese Strukturvorgabe wurzelt, ist es notwendig, den Ruf nach Kompetenzen im Rahmen des Bologna-Prozesses zurückzuverfolgen: Ist die Verwendung des Begriffs in den europäischen Grundlegendokumenten nachzuweisen oder wird erst im Rahmen der nationalen Umsetzung in Deutschland auf den Terminus zurückgegriffen?

Patrick Becker weist auf die erste Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Bologna-Erklärung von 1999 hin.<sup>73</sup> In dieser Erklärung heißt es: „Inzwischen ist ein Europa des Wissens weitgehend anerkannt als unerlässliche Vorausset-

---

<sup>72</sup> Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen, in: dies.: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung, Anlage S. 3. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022; künftig zitiert: KMK: Rahmenvorgaben Leistungspunktsysteme und Modularisierung]. Seit 2017 sind die gesetzlichen Rahmenvorgaben in den Studienakkreditierungsverordnungen der einzelnen Bundesländer bzw. übergreifend in der Musterrechtsverordnung zu finden. Vgl. exemplarisch daher: KMK: Musterrechtsverordnung.

<sup>73</sup> Vgl. BECKER: Das Grundanliegen der Studienreform, 96.

zung für gesellschaftliche und menschliche Entwicklung sowie als unverzichtbare Komponente der Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft; dieses Europa des Wissens kann seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln wie ein Bewusstsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum.“<sup>74</sup> Becker setzt den Ruf nach Kompetenzen dabei mit dem leitenden Ziel einer „Verbesserung der Bildung in Europa“<sup>75</sup> in Verbindung. Diese Verortung ist richtig, eine Sichtung des gesamten übergeordneten europäischen Quellenmaterials zeigt aber darüber hinaus, dass der Kompetenzbegriff auf europäischer Ebene konkretere konzeptionelle Verwendung findet. Aus den Quellen kann gezielt herausgearbeitet werden, wie der Begriff eingeführt und an welche Instrumente er gekoppelt wird, warum mit dem Kompetenzbegriff operiert wird und was unter Kompetenz verstanden wird.

Nachfolgend werden drei grundlegende Verwendungszusammenhänge auf europäischer Ebene, die eine Sichtung des Materials ergeben hat, einzeln entfaltet, wobei – wenn nötig – weitere Begleitdokumente zur Erarbeitung der Hintergründe und für ein vertieftes Verständnis herangezogen werden. Damit werden die langfristig prägenden Grundlagen des bildungspolitischen Rufs nach Kompetenzen im Rahmen des Bologna-Prozesses aufgedeckt. Die erste konzeptionell richtungsweisende Verwendung des Kompetenzbegriffs findet sich im Zuge der Umsetzung der Sekundärziele *Durchlässigkeit* und *Transparenz* mithilfe von Qualifikationsrahmen für den EHR; dieses Themenfeld wird als erstes behandelt (3.2.1). Nachfolgend steht die Initiative „*Lebenslanges Lernen*“ im Mittelpunkt (3.2.2), bevor dann als drittes Feld die Forderung einer studierendenorientierten Reform der Lehre und die Einführung dazugehöriger Qualitätssicherungsprozesse beleuchtet werden (3.2.3). Abschließend werden die Linien der europäischen Thematisierung hinsichtlich des organisatorisch-strukturellen Bedingungsgefüges, der vorhandenen Motivationen und der inhaltlichen Ausgestaltung zusammengefasst (3.2.4).

---

<sup>74</sup> Bologna-Erklärung 1999, 1; Hervorhebung der Verfasserin.

<sup>75</sup> Vgl. BECKER: Das Grundanliegen der Studienreform, 96.

### 3.2.1 KOMPETENZ ALS DESKRIPTOR VON QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR DEN EUROPÄISCHEN HOCHSCHULRAUM

Wenn in Stellungnahmen zur Reform der Reform von Kompetenzen die Rede ist, wird zumeist ein Bezug zur aktuellen Lehre und zu didaktischen Aspekten hergestellt. Die ursprüngliche Verwendung des Kompetenzbegriffs wurzelt jedoch in einem anderen Diskussionszusammenhang: in der Einführung von Qualifikationsrahmen für den EHR. Aufbauend auf dem Nachweis der einschlägigen Verwendung des Kompetenzbegriffs im Bologna-Kommuniqué (3.2.1.1) werden daher die notwendigen Hintergründe zur Einführung von Qualifikationsrahmen entfaltet – auch um Funktion und Relevanz der Thematisierung des Kompetenzbegriffs einschätzen zu können (3.2.1.2). Anschließend wird eine detailliertere Analyse mit Blick auf die inhaltliche Bestimmung des Terminus *Kompetenz* vorgenommen, wobei das Augenmerk auf mögliche Definitionen und charakteristische Merkmale der Konzeption gelenkt wird (3.2.1.3). Abschließend werden die Ergebnisse zum ersten Diskussionszusammenhang gebündelt (3.2.1.4).

#### 3.2.1.1 *Nachweis der Begriffsverwendung/ Thematisierung*

Auf der zweiten Plenarkonferenz der Bologna-Mitgliedsländer im Jahr 2003 findet der Begriff *Kompetenz* erstmals konzeptionell Verwendung – und zwar im Diskussionszusammenhang mit der Einführung von Qualifikationsrahmen für den EHR. Im *Berliner Kommuniqué* heißt es: „Die Ministerinnen und Minister empfehlen den Mitgliedsstaaten, einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren. Sie verpflichten sich ferner, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln.“<sup>76</sup> Im Zuge einer Einführung von Rahmenwerken sollen also Qualifikationen u. a. mittels des Terminus *Kompetenz* näher beschrieben werden. Was aber leisten diese Rahmen genau und warum wird deren Einführung mit Blick auf den Bologna-Prozess angestrebt?

---

<sup>76</sup> Berliner Kommuniqué 2003, 4; Hervorhebung der Verfasserin.

### 3.2.1.2 Kontext/Hintergründe

Hinter dem unscheinbaren Begriff des *Rahmens* versteckt sich ein bedeutsames bildungspolitisches Instrument zur strukturierten Beschreibung und Systematisierung von Qualifikationen, welches an deutschen Hochschulen und in der deutschen Bildungspolitik bis dahin keine Verwendung fand, seit den 1990er-Jahren aber beispielsweise in Großbritannien, Frankreich, den Niederlanden, Dänemark, Ungarn und Irland genutzt wurde.<sup>77</sup> Für gewöhnlich wird für dieses Instrument der ausführlichere Begriff *Qualifikationsrahmen* verwendet.

#### **Sicherstellung vergleichbarer Qualifikationsstufen**

Der Vorschlag, im Rahmen des Bologna-Prozesses mit diesen Qualifikationsrahmen zu arbeiten, beruht auf der Annahme der Ministerkonferenz, dass Europa sich nur dann zur wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Region der Welt entwickeln könne, wenn sich ein europäischer Hochschulraum bilde, in dem gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen, transnationale Mobilität und Flexibilität sowie Durchlässigkeit hinsichtlich eines gemeinsamen Bildungs- und Arbeitsmarkts gewährleistet sind. Mit Blick auf die *Studierenden* sei es beispielsweise notwendig, den Wechsel zwischen Hochschulen in ganz Eu-

---

<sup>77</sup> Zur Einführung in die Thematik sei auf folgende Artikel hingewiesen: HOPBACH, Achim: Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, in: BENZ, Winfried / KOHLER, Jürgen / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 1. Auflage, Stuttgart 2004–2010, D 1.5 (6. Ergänzungslieferung im Juli 2005), 3 [künftig zitiert: HOPBACH: Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse]; RATHJEN, Jan: Der europäische Qualifikationsrahmen – Ziele und aktuelle Entwicklungen, in: KOCH, Manuela / WESTERMANN, Georg (Hg.): Von Kompetenz zu Credits. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium (Harzer wirtschaftswissenschaftliche Schriften). Wiesbaden 2006, 125–130; HANF, Georg / REULING, Jochen: „Qualifikationsrahmen“ – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6 (2001), 49–54 [künftig zitiert: HANF/REULING: Qualifikationsrahmen]. Ein Überblick über die Einführung und die national-typischen Konzeptionen von Qualifikationsrahmen bietet BOHLINGER, Sandra: Qualifikationsrahmen und Lernergebnisorientierung: Globale Trends und Herausforderungen für den europäischen Bildungsraum, in: Bildung und Erziehung 63/2 (2010), 15–173, hier 158–163 [künftig zitiert: BOHLINGER: Qualifikationsrahmen und Lernergebnisorientierung] sowie KOHLER, Jürgen: Europäische Qualifikationsrahmen und ihre Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme. European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) – Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF-EHEA), in: BENZ, Winfried / ders. / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 1. Auflage, Stuttgart 2004–2010, D 1.4 (14. Ergänzungslieferung im März 2007), 1 [künftig zitiert: KOHLER: Europäische Qualifikationsrahmen und ihre Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme].

ropa zu erleichtern, den Zugang zu Hochschulsystemen anderer Mitgliedsstaaten des Bologna-Prozesses zu vereinfachen, Anerkennungsverfahren abzukürzen und bestehende Austauschprogramme zu intensivieren. *Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern* in ganz Europa soll ferner die Einstellung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen anderer Länder erleichtert werden. Ziel sei daher insgesamt die erhöhte Transparenz der europäischen Studienabschlüsse und Qualifikationen.

So wird in den Anfangsjahren der Hochschulreform (1999–2003) auf europäischer Ebene verstärkt nach Wegen und Instrumenten gesucht, mithilfe derer die Vision eines großen gemeinsamen Handlungsgebietes konkretisiert werden kann. Ein erster Ansatz, per Erlassen und Rechtsverordnungen die Gleichwertigkeit von existierenden Abschlüssen herzustellen, wird aufgrund der Heterogenität der Abschlüsse und Anforderungen und nicht zuletzt aufgrund der Vielzahl der zu vergleichenden Studienprogramme fallen gelassen. Stattdessen wird die Strategie verfolgt, ein einheitliches System von Studienabschlüssen in Europa zu implementieren, das sich in drei Phasen gliedert und bei dem europaweit die gleichen Titel vergeben werden: Bachelor, Master und Doktor. Doch bleiben bei diesem Instrument zwei zentrale Herausforderungen ungelöst. Zum einen müsse – nach Ansicht der bildungspolitisch Verantwortlichen – mit der gleichen Abschlussnomenklatur auch das gleiche Qualifikationsniveau sichergestellt werden. Es reiche nicht aus, einfach nur die neuen Abschlussbezeichnungen einzuführen; ein Bachelor-Studium müsse in allen Bologna-Staaten die gleichen Qualifikationsanforderungen beinhalten.<sup>78</sup> Zum anderen betonen die Minister und Ministerinnen, dass die Vereinheitlichung der Studiengänge vermieden und die unterschiedlichen Stärken der nationalen Studienprogramme erhalten bleiben sollen.<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 22.04.2005 beschlossen, hier 2. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022; künftig zitiert: KMK: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse 2005].

<sup>79</sup> Dieses Ziel wird auch in späteren Kommunikés bestärkt – z. B. im Londoner Kommuniké 2007, 1: „Wir bekräftigen erneut unser Eintreten für die Verbesserung der Kompatibilität und Vergleichbarkeit unserer Hochschulsysteme bei gleichzeitiger Achtung ihrer Vielfalt.“

Zur Sicherstellung vergleichbarer Qualifikationsstufen bei gleichzeitiger Erhaltung von Diversität wird schließlich von Seiten einiger Länder die Einführung von *Qualifikationsrahmen* (qualifications framework) empfohlen.

### **Konzeption und Aufbau des europäischen Rahmens für den Hochschulraum**

Auf der zweiten Plenarkonferenz aller Bologna-Mitgliedsländer in Berlin im Jahr 2003 wird dieser Vorschlag aufgenommen und zugleich Einigung über das konzeptionelle Vorgehen erzielt: Zum einen sei ein gemeinsamer Rahmen auf europäischer Ebene zu entwickeln, der die Struktur des EHR abbilde, zum anderen sei zusätzlich für jedes Mitgliedsland ein weiterer Qualifikationsrahmen zu erstellen, in dem das nationale Bildungssystem beschrieben werde. Auf europäischer Ebene arbeitet die BFuG zügig an der Erstellung eines europäischen Qualifikationsrahmens. Bereits zur nächsten Plenarkonferenz in Bergen im Jahr 2005 liegt der europäische Referenzrahmen „*A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*“ (Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum, kurz QR EHR) zur Diskussion vor; ergänzend ist ein gut hundert Seiten starker Begleittext beigefügt, in dem der Entstehungsprozess, die Hintergründe und die Zielrichtung des Rahmens erläutert werden.<sup>80</sup> Ziel des europäischen Rahmenwerks sei die systematisch-kategoriale Beschreibung des anvisierten Hochschulsystems samt den dazugehörigen Abschlüssen.

Für die konkrete Darstellung eines solchen Systembildes wird – wie bei Qualifikationsrahmen üblich – eine tabellarische Struktur verwendet. So besteht der QR EHR aus einer Tabelle, in der das allgemeine Leistungsniveau von Bachelor-, Master- und Doktoratsstudiengängen beschrieben wird.

---

<sup>80</sup> BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORK: A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, published by Ministry of Science, Technology and Innovation (Copenhagen/Denmark), February 2005, 193–197. Online abrufbar unter: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG\\_Frameworks\\_qualification/71/0/050218\\_QF\\_EHEA\\_580710.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022; künftig zitiert: A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area]. In der Literatur bzw. den nationalen Bologna-Dokumenten ist z. T. vom *Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum* die Rede. In dieser Arbeit wird als Abkürzung eine Kurzform des deutschen Titels QR EHR verwendet; in der Literatur findet sich aber auch die Abkürzung QF EHEA als Kurzform des englischen Originaltitels.



	LERNERGEBNISSE	ARBEITSBELASTUNG (ECTS)
Short-Zyklus		
1. Stufe (Bachelor-Grad)		
2. Stufe (Master-Grad)		
3. Stufe (Doktor-Grad)		

**Tabelle 2: Grafische Darstellung der Grundstruktur des QR EHR**

In der ersten Spalte des Rahmens ist das gestufte Studiensystem mit den drei dazugehörigen Qualifikationsstufen abgebildet; ergänzend wird noch ein sogenannter Short-Zyklus<sup>81</sup> eingeführt. Horizontal sind zwei Deskriptoren – nämlich die Parameter *Lernergebnisse* (outcomes) und *Arbeitsbelastung* (credits, workload) – aufgeführt, anhand derer die jeweilige Qualifikationsstufe konkret beschrieben wird. Durch diese Konzeption und die dazugehörige inhaltliche Füllung<sup>82</sup> sei, so resümiert die Plenarkonferenz, eine klare, formal einheitliche Beschreibung entstanden, welches Leistungsniveau mit einem Bachelor-, Master- oder Doktor-Abschluss im EHR verbunden sei. Diese Vorgaben seien bei der Reform der Studiengänge (z. B. Neueinführung von Studiengängen) zu berücksichtigen.

### **Notwendigkeit ergänzender nationaler Qualifikationsrahmen**

Jedoch habe – so erläutert Kohler – der europäische Qualifikationsrahmen selbst keine Verbindlichkeit im Sinne einer Rechtsnorm; von Rechts wegen sei nur ein eigenständiger nationaler Qualifikationsrahmen zulässig. Um künftig Studienprogramme verschiedener Länder vergleichen und in Bezug zueinander setzen zu können, sei daher die Einführung von ergänzenden nationalen Qualifikationsrahmen erforderlich. Neben den obigen Beschreibungskategorien sollen in den nationalen Rahmen – wie es im Berliner Kommuniqué festgelegt ist – die Deskriptoren *Niveau*, *Profil* und *Kompetenz* Verwendung finden.<sup>83</sup>

<sup>81</sup> Der Short-Zyklus wird als Teil des Bachelors oder zumindest in enger Verbindung mit dem Bachelor verstanden und umfasst gewöhnlich zwei Studienjahre mit 120 Leistungspunkten.

<sup>82</sup> Details zur inhaltlichen Füllung folgen in Kap. 3.2.1.3 dieser Arbeit.

<sup>83</sup> Die Erstellung der nationalen Rahmenwerke ist je nach Mitgliedsland unterschiedlich weit fortgeschritten; der *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* liegt 2005 zum Abschluss vor. Siehe dazu auch Kap. 3.1.3.1 dieser Arbeit.

Insgesamt soll durch dieses kombinierte Vorgehen dabei sowohl staatenübergreifend eine ‚gemeinsame Sprache‘ zur Beschreibung der Hochschulsysteme etabliert, zugleich aber auch Rechtssicherheit geschaffen werden. Der europäische Rahmen sei daher „nicht als präskriptiv oder regulatorisch, sondern als Bezugspunkt (reference point) der zu entwickelnden nationalen Systeme“<sup>84</sup> zu verstehen.

### **Kommunikation vs. Transformation**

Im Gefüge dieser Einführung von Qualifikationsrahmen ist auf ein Spannungsfeld zwischen zwei Sekundärzielen des Bologna-Prozesses hinzuweisen: Auf der einen Seite steht das Ziel, ein einheitliches Studiensystem mit drei Qualifikationsstufen in Europa zu etablieren, auf der anderen Seite steht die Forderung, Diversität zu wahren und nationale Besonderheiten zu erhalten. Durch die Einführung von Rahmenwerken und die gemeinsame Sprache durch einheitliche Deskriptoren wird das zweite Sekundärziel grundsätzlich aufgewertet, da theoretisch die Möglichkeit eröffnet wird, bisherige etablierte Studienabschlüsse und die damit verbundenen Studienprogramme beizubehalten, wenn sie sich mittels der neuen Deskriptoren beschreiben und in das gestufte Studiensystem einordnen lassen. So könnte – wie Sjur Bergan ausführt – beispielsweise ein deutscher Diplomstudiengang anhand der Leistungs- und Niveauparameter in Korrespondenz zu einem fünfjährigen Masterprogramm eingestuft und damit klar innerhalb des EHR verortet werden.<sup>85</sup> Es sei ersichtlich, welche Anforderungen mit der typisch nationalen Qualifikation einhergehen, und damit das Ziel der europäischen Vergleichbarkeit erreicht. Statt der Abschaffung aller nationalen Abschlüsse und der Vereinheitlichung auf die drei Abschlussgrade (Bachelor, Master und Doktor) könnten nationale Abschlüsse, die sich klar beschreiben und einordnen lassen, erhalten werden.

Jedoch existieren unterschiedliche Lesarten, wie Rahmenwerke gedeutet werden können. Der Berufsbildungsforscher Georg Hanf unterscheidet drei Ambitionsarten von Qualifikationsrahmen: „[1] Ein *Kommunikations-Rahmen* belässt zunächst das bestehende Bildungs-/Berufsbildungssystem wie es ist und

---

<sup>84</sup> Hier und zum gesamten Abschnitt: KOHLER: Europäische Qualifikationsrahmen und ihre Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme, 30f.

<sup>85</sup> Vgl. BERGAN, Sjur: Der Bologna-Prozess – Sicht des Europarats, in: BENZ, Winfried / KOHLER, Jürgen / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 2. Auflage, Stuttgart 2004–2010, B 3.1 (29. Ergänzungslieferung im August 2010), 8.

versucht, es transparenter, verständlicher, Zugänge und Übergänge deutlich zu machen, um so die Kohärenz zu verbessern. [2] Ein *Reform-Rahmen* nimmt ebenfalls seinen Ausgang vom bestehenden System. Ziele sind die Verbesserung vorhandener Bildungswege, Verbesserung der Qualität, Steigerung der Konsistenz von Qualifikationen, Ausfüllen von Lücken im Angebot, die Verstärkung der Rechenschaftspflicht. [3] Ein *Transformations-Rahmen* nimmt eine angenommene Zukunft als Ausgangspunkt und verfolgt einen radikalen Lernergebnisansatz, womit Qualifikationen unabhängig von bisher geltenden Standards, Institutionen und Programmen beschrieben werden können.<sup>86</sup> Durch diese Differenzierung wird ersichtlich, dass die Qualifikationsrahmen des Bologna-Prozesses sowohl im Dienste der Kommunikation als auch als Reform- oder Transformationsrahmen verstanden werden können. Im Falle einer Lesart mit Blick auf Kommunikation gelingt es, mithilfe der gemeinsamen Sprache eines Qualifikationsrahmens nationale Qualifikationen zu übersetzen und deren Anspruch und Niveau deutlich zu machen. Wenn aber primär die Abschaffung nationaler Abschlussbezeichnungen und die Vereinheitlichung der Studienabschlüsse anvisiert werden, greift die Ambition der Rahmenwerke über die reine Kommunikation hinaus und lässt sich zwischen Reform und Transformation verorten. Aus den Bologna-Dokumenten lässt sich dazu keine präzise Festlegung entnehmen.

Unabhängig davon, ob der europäische Rahmen in Zukunft nun vermehrt als Kommunikationshilfe oder als Reform- oder Transformationsinstrument Verwendung findet, er dient in beiden Fällen der besseren Durchlässigkeit und Transparenz des europäischen Studiensystems.<sup>87</sup> Die notwendige Basis liefert dabei die Beschreibung der Studiengänge anhand vorgegebener Deskriptoren, da durch sie die verschiedenen gewachsenen Hochschullandschaften miteinander in Beziehung gesetzt werden. Den Qualifikationsrahmen mit den dazugehörigen Deskriptoren kommt damit eine Schlüsselstellung im Bologna-

---

<sup>86</sup> HANF, Georg: Vom Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen, in: *Bildung und Erziehung* 63/2 (2010), 175–192, 189 [künftig zitiert: HANF: Vom Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen].

<sup>87</sup> Um die Verständlichkeit und Transparenz der Hochschulabschlüsse für Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber zu verbessern, wird auf europäischer Ebene zudem die Einführung von Diploma Supplements beschlossen (vgl. Berliner Communiqué 2003, 6). Auf die Begriffe *Kompetenz* und/oder *Lernergebnis* wird in diesem Zusammenhang nicht zurückgegriffen; im Zuge der nationalen Umsetzung in Deutschland finden sie dann aber Berücksichtigung (siehe Abschnitt 3.3.4.2 dieser Arbeit).

Prozesses zu: Sie fungieren als konzeptioneller Dreh- und Angelpunkt zur Errichtung des gemeinsamen hochschulpolitischen Handlungsraums.

### 3.2.1.3 Inhaltliche Bestimmung des Kompetenzbegriffs

Eine nähere inhaltliche oder definitorische Bestimmung des Deskriptors *Kompetenz* findet sich im Berliner Kommuniqué nicht; auch die anderen Deskriptoren werden dort nicht näher kommentiert, sodass eine Klärung des Begriffs höchstens über den QR EHR selbst erfolgen kann. Sind der Tabelle oder dem Begleittext Hinweise auf das Verständnis von Kompetenz zu entnehmen oder wird angesichts dessen, dass im europäischen Rahmen selbst nur die Deskriptoren *Arbeitsaufwand* (workload) und *Lernergebnis* (outcomes) verwendet werden, vollständig auf eine nähere Bestimmung verzichtet?

#### **Präzisierung des Terminus *Lernergebnis* durch den Kompetenzbegriff**

Nähere Auskunft über Lesart und Verwendung des Kompetenzbegriffs auf europäischer Ebene gibt der Begleittext des QR EHR. Im Zentrum des Interesses steht hier der Deskriptor *Lernergebnis*; ihm wird eine immense Bedeutung in Bezug auf die Transparenz des künftigen Hochschulsystems und seiner Qualifikationen beigemessen.<sup>88</sup> Lernergebnisse werden als Aussagen darüber definiert, was Lernende am Ende einer Lernperiode wissen, verstehen und/oder können sollten („statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do at the end of a period of learning“<sup>89</sup>). D. h.: Lernergebnisse bringen hier angezielte Endzustände von Lehr-Lern-Prozessen ins Wort.

Neben Wissen und Verstehen sei im Rahmen akademischer Lernprozesse zusätzlich der Aspekt des Könnens zu berücksichtigen, wie es in einer Fußnote zur Definition des Begriffs *Lernergebnis* erläuternd heißt: „The use of the verb ‚do‘ in the definition [of learning outcomes] used above underlines the aspect of competence or ability [...]“<sup>90</sup> Studierende sollen folglich nicht nur Kenntnisse, sondern auch Fertigkeiten und Kompetenzen erwerben. Dementspre-

<sup>88</sup> Vgl. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 37.

<sup>89</sup> A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 37.

<sup>90</sup> A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 37, hier Anmerkung 17.

chend würden die Lernergebnisformulierungen des QR EHR auch Kompetenzbeschreibungen umfassen („For the purposes of this report, learning outcomes [...] include competence.“<sup>91</sup>).

Zwar findet sich – im Gegensatz zur Verwendung des Begriffs in bildungspolitischen Konzepten in Deutschland (allgemeinbildende Schulen, berufliche Aus- und Weiterbildung) – im Begleittext weder ein direkter Bezug zu einer spezifischen Kompetenztheorie noch eine explizite Definition des Kompetenzbegriffs, dennoch wird das Kompetenzverständnis näher bestimmt durch eine dezidierte Abgrenzung hinsichtlich einer möglichen Engführung des Kompetenzbegriffs auf berufliche Kontexte („Within some discourses competence may have a more precise meaning, for example, in some assessment contexts they are associated with the performance of work-related tasks.“<sup>92</sup>). Damit wird im QR EHR Kompetenz sehr allgemein als qualitative Kategorie von Lernergebnissen bestimmt, die mit *Können* in Verbindung steht.

Woher aber rühren die Fokussierung auf Lernergebnisse und das damit verbundene Verständnis von Kompetenz? Gibt es Dokumente im Hintergrund, die als Vorlage gedient haben?

### Theoretische Grundlegung durch Stephen Adam

Die konzeptionelle Grundlegung des Begleittextes des QR EHR beruht auf Ausführungen des englischen Sozial- und Politikwissenschaftlers Stephen Adam, der bei einer Tagung des nationalen Bologna-Sekretariats von Großbritannien in Edinburgh zum Thema „Using Learning Outcomes“ referiert hat.<sup>93</sup> Ganze Passagen seines Grundlagenreferats wurden wortwörtlich in den Begleittext aufgenommen.

Für Adams Argumentation ist ein primär didaktisch orientiertes Frageinteresse leitend. Als Schlüsselbegriff seiner Ausführungen fungiert, wie nicht anders zu erwarten, der Terminus *Learning Outcomes*. Adam prognostiziert: „They [learning outcomes] are likely to form an important part of twenty-first century approaches to higher education and the reconsideration of such vital questions

<sup>91</sup> A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 41.

<sup>92</sup> A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 41.

<sup>93</sup> Vgl. ADAM, Stephen: Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing ‚learning outcomes‘ at the local, national and international levels. Erstellt für das UK Bologna Seminar vom 1.–2. Juli 2004 in Edinburgh. Online abrufbar unter [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Learning\\_Outcomes\\_Edinburgh\\_2004/76/8/040620LEARNING\\_OUTCOMES-Adams\\_577768.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Learning_Outcomes_Edinburgh_2004/76/8/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams_577768.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022; künftig zitiert: ADAM: Using Learning Outcomes].

as to what, who, how, where and when we teach and assess.“<sup>94</sup> Mit einer Ausrichtung auf Lernergebnisse würden – mehr als jemals zuvor – grundlegende Fragen nach Wesen und Funktion der Erziehung insgesamt und an Hochschulen insbesondere aufgeworfen, da Curriculumsverantwortliche und Lehrende dazu angeregt würden, das Ergebnis von Lernprozessen zu reflektieren. Diese Perspektivveränderung und neu angestoßene Reflexion hätten umfassende Auswirkungen auf die Gestaltung der Curricula, die Lehre, das Lernen sowie damit verbundene Beurteilungsvorgänge; sie seien wichtige Werkzeuge zur Klärung von Lernprozessen für Bürgerinnen und Bürger sowie Arbeitgeberinnen und -geber, aber auch für die Studierenden und Lehrenden selbst. Der Wissenschaftler spricht in diesem Zusammenhang von einer grundsätzlichen „Wende vom Lehren zum Lernen“: „In terms of curriculum design and development, learning outcomes are at the forefront of educational change. They represent a change in emphasis from ‘teaching’ to ‘learning’ typified by what is know[n] as the adoption of a student-centred learning approach in contrast to the traditional teacher-centred viewpoint. Student-centred learning produces a focus on the teaching-learning-assessment relationship and the fundamental links between the design, delivery and measurement of learning.“<sup>95</sup> Als Konsequenz dieses Perspektivwechsels komme es auch zu einer Erweiterung möglicher Lernendzustände, sodass neben Wissen zunehmend komplexere Formen beschrieben würden. Für gewöhnlich würden Lernergebnisse inzwischen als Kompetenzen beschrieben, alternativ könnten zusätzlich Fertigkeiten Berücksichtigung finden („Learning outcomes are commonly expressed in terms of competences or skills and competences.“<sup>96</sup>). Dabei warnt Adam vor einer Überanspruchung des Begriffs: Während der Begriff *Learning Outcomes* weltweit definitorisch ähnlich bestimmt sei, liege das beim Begriff

---

<sup>94</sup> ADAM: Using Learning Outcomes, 3.

<sup>95</sup> ADAM: Using Learning Outcomes, 3. Zum beschriebenen „Shift from Teaching to Learning“ vgl. auch BAAR, Robert B. / TAGG, John: Shift from Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduated Education, in: Changes Magazine (November 1995), 13–15; WELBERS, Ulrich: The Shift from Teaching to Learning. Zur historischen Rekonstruktion eines Paradigmenwechsels, in: ders. / GAUS, Olaf (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Unter Mitarbeit von Bianca Wagner (Festschrift für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag; Blickpunkt Hochschuldidaktik 116). Bielefeld 2005, 357–365; REIS, Oliver / SCHEIDLER, Monika: Der „Shift from Teaching to Learning“ als Anliegen der Theologiedidaktik, in: ders. / dies. (Hg.): Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? (Theologie und Hochschuldidaktik 1). Münster 2008, 5–18.

<sup>96</sup> ADAM: Using Learning Outcomes, 6.

*Kompetenz* anders: „It should be recognised that there is no precise common understanding or use of the term. [...] The loose use of all these terms [capacity, skill, competence, ability, knowing...] in an almost interchangeable way does lead to confusion and the development of a common terminological understanding should be encouraged.“<sup>97</sup> Adam nutzt den Ausdruck *Kompetenz* deshalb nur zur Kategorisierung von Lernergebnissen und hebt durch ihn komplexe Endzustände von Lernprozessen heraus, wobei er von einer qualitativen Stufung von Lernergebnissen ausgeht, bei denen Wissen und Fertigkeiten niedriger als Kompetenzen anzusiedeln sind. Der Wissenschaftler knüpft damit an die aktuellen pädagogischen Entwicklungen<sup>98</sup> an, nutzt aber primär den Begriff *learning outcome* zur Illustration des neuen didaktischen Paradigmas.

### ***Dublin Descriptors* als zweites Standbein des QR EHR**

Auf dieser Basis könnte nun eigentlich der Blick auf die konkreten Lernergebnisformulierungen des QR EHR gelenkt werden, die ja – laut Begleittext und Konzeption Adams – Kompetenzformulierungen enthalten müssten und aus denen sich weitere Aspekte des impliziten Kompetenzverständnisses ableiten lassen könnten. Die konkreten Lernergebnisformulierungen des QR EHR stammen jedoch aus einer anderen Feder als der Begleittext: Sie sind identisch mit den sogenannten „*Dublin Descriptors*“, die von der *Joint Quality Initiative* (JQI) erarbeitet wurden.

Hinter JQI steht ein informelles Netzwerk von Expertinnen und Experten der Qualitätssicherung und Akkreditierung von Bachelor- und Masterprogrammen aus zwölf europäischen Ländern, die sich im Nachgang der Berliner Ministerkonferenz zum Ziel gesetzt haben, bereits existierende Erfahrungen mit Qualifikationsrahmen für den Hochschulsektor aus einzelnen Ländern zusammenzutragen und eine Vorlage für den europäischen Qualifikationsrahmen zu erarbeiten.<sup>99</sup> Die Kooperation zwischen den verschiedenen Ländern in einer

---

<sup>97</sup> ADAM: Using Learning Outcomes, 6.

<sup>98</sup> Siehe dazu Abschnitt 2.4.2.2 dieser Arbeit.

<sup>99</sup> Dokumente des Netzwerks waren z. T. auf der offiziellen Website des Bologna-Prozesses archiviert. Vgl. [http://archive.ehea.info/folder?year\\_selected=4&issued\\_by=349](http://archive.ehea.info/folder?year_selected=4&issued_by=349) [zuletzt eingesehen: 23.05.2018; Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt]. Vgl. zumindest die Informationen „Joint Quality Initiative: the Origin of the Dublin Descriptors“ auf der Homepage der ECA: The European Consortium for Accreditation in Higher Education. Online abrufbar unter: <https://ecahe.eu/joitrn-quality-initiative-a-short-history/> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

informellen Arbeitsgruppe erklärt sich vermutlich dadurch, dass Länder mit bereits vorliegenden Rahmen daran interessiert waren, ihre Standards zu bewahren, und Länder, die bislang keine Erfahrungen auf dem Gebiet der Qualifikationsrahmen hatten, nach konkreten Erfahrungsberichten suchten.

Im März 2004 legt das Netzwerk Lernergebnisformulierungen für die drei Hauptzyklen vor; Beschreibungen für den Short-Zyklus folgen im Oktober.<sup>100</sup> Absolventinnen und Absolventen eines Bachelorstudiums sollen

<ul style="list-style-type: none"> <li>• in einem Studienfach Wissen und Verstehen demonstriert haben, das auf ihrer generellen Sekundarstufen-Bildung aufbaut und darüber hinausgeht, und das sich üblicherweise auf einem Niveau befindet, das, unterstützt durch wissenschaftliche Lehrbücher, zumindest in einigen Aspekten an neueste Erkenntnisse in ihrem Studienfach anknüpft;</li> </ul>	WISSEN UND VERSTEHEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ihr Wissen und Verstehen in einer Weise anwenden können, die von einem professionellen Zugang zu ihrer Arbeit oder ihrem Beruf zeugt, und [...] über Kompetenzen verfügen, die üblicherweise durch das Formulieren und Untermauern von Argumenten und das Lösen von Problemen in ihrem Studienfach demonstriert werden;</li> </ul>	ANWENDUNG VON WISSEN UND VERSTEHEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Fähigkeit besitzen, relevante Daten (üblicherweise innerhalb ihres Studienfachs) zu sammeln und zu interpretieren, um Einschätzungen zu stützen, die relevante soziale, wissenschaftliche oder ethische Belange mit berücksichtigen;</li> </ul>	BEURTEILUNGEN ABGEBEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen sowohl an Experten als auch an Laien vermitteln können;</li> </ul>	KOMMUNIKATION
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Lernstrategien entwickelt haben, die sie benötigen, um ihre Studien mit einem Höchstmaß an Autonomie fortzusetzen.</li> </ul>	LERNSTRATEGIEN

Master-Studierende sollen darüber hinaus

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen und Verstehen demonstriert haben, das auf den üblicherweise mit dem Bachelor-Level assoziierten Kenntnissen aufbaut und diese vertieft, und das eine Basis oder Möglichkeit liefert für Originalität im Entwickeln und/oder Anwenden von Ideen, häufig in einem Forschungskontext;</li> </ul>	WISSEN UND VERSTEHEN
---	----------------------

<sup>100</sup> Dublin Descriptors. Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group. 23.03.2004, 1. Online abrufbar unter: <https://www.vitae.ac.uk/policy/dublin-descriptors-for-doctorate-mar-2004-vitae.pdf/@@download/file/Dublin-descriptors-for-doctorate-Mar-2004-Vitae.pdf> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022, künftig zitiert: Dublin Descriptors]. Auf der Homepage der JQI war zudem eine deutsche Fassung der *Dublin Descriptors* einsehbar, die hier als Textgrundlage verwendet wurde. Online abrufbar unter: [www.fibaa.org/uploads/media/Dublin-Descriptors-Deut\\_03.pdf](http://www.fibaa.org/uploads/media/Dublin-Descriptors-Deut_03.pdf) [zuletzt eingesehen: 02.09.2010; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt].



<ul style="list-style-type: none"> <li>• ihr Wissen und Verstehen und ihre Problemlösungsfähigkeiten in neuen oder unvertrauten Zusammenhängen innerhalb breiter (oder multidisziplinärer) Kontexte in ihrem Studienfach anwenden können;</li> </ul>	ANWENDUNG VON WISSEN UND VERSTEHEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Fähigkeit besitzen, Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen und auf der Basis unvollständiger oder begrenzter Informationen Einschätzungen zu formulieren, die aber trotzdem die mit der Anwendung ihres Wissens und Verstehens verbundenen sozialen und ethischen Verantwortungen berücksichtigen;</li> </ul>	BEURTEILUNGEN ABGEBEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ihre Schlussfolgerungen und das Wissen und die Prinzipien, die ihnen zugrunde liegen, klar und eindeutig kommunizieren können, sowohl an Experten wie auch an Laien;</li> </ul>	KOMMUNIKATION
<ul style="list-style-type: none"> <li>• über Lernstrategien verfügen, die es ihnen ermöglichen, ihre Studien größtenteils selbstbestimmt und autonom fortzusetzen.</li> </ul>	LERNSTRATEGIEN

Äquivalent wird schließlich auch die Promotionsebene beschrieben; Promovierte sollen:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• ein systematisches Verstehen eines Studienfaches und die Beherrschung der mit diesem Fach assoziierten Fertigkeiten und Methoden demonstriert haben;</li> </ul>	WISSEN UND VERSTEHEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Fähigkeit demonstriert haben, einen substanziellen Forschungsprozess mit wissenschaftlicher Integrität zu konzipieren, gestalten, implementieren und adaptieren;</li> </ul>	ANWENDUNG VON WISSEN UND VERSTEHEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• einen Beitrag geleistet haben durch originelle Forschung, die die Grenzen des Wissens durch die Entwicklung eines substantiellen Forschungswerks erweitert, das in Teilen den Standards nationaler und internationaler begutachteter Publikationen entspricht;</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• befähigt sein zu kritischer Analyse, Evaluation und Synthese neuer und komplexer Ideen;</li> </ul>	BEURTEILUNGEN ABGEBEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• in der Lage sein, mit ihrem fachlichen Umfeld, der größeren wissenschaftlichen Gemeinschaft und der Gesellschaft im Allgemeinen über ihr Spezialfeld zu kommunizieren;</li> </ul>	KOMMUNIKATION
<ul style="list-style-type: none"> <li>• in der Lage sein, innerhalb akademischer und professioneller Kontexte technologische, soziale oder kulturelle Fortschritte in einer Wissensgesellschaft voranzutreiben.</li> </ul>	LERNSTRATEGIEN

Wie ersichtlich wird, wird in den *Dublin Descriptors* mit fünf Kategorien gearbeitet, zu denen Lernergebnisse konkretisiert werden: (1) *Wissen und Verstehen*, (2) *Anwendung von Wissen und Verstehen*, (3) *Beurteilungen abgeben*, (4) *Kommunikation* und schließlich (5) *Lernstrategien*. Lassen sich aus diesen Lernergebnisformulierungen Hinweise zum Verständnis des Kompetenz-Begriffs entnehmen?

### Kompetenzverständnis in den *Dublin Descriptors*

Zunächst ist festzustellen, dass der Kompetenzbegriff im Rahmen dieser Lernergebnisformulierungen an einer Stelle explizit Verwendung findet – und zwar im zweiten Aufzählungspunkt des Bachelor-Bereichs. Eine genaue Definition erfolgt dort nicht, allerdings ist in den *Dublin Descriptors* an dieser Stelle eine kommentierende Fußnote eingefügt: Das Wort *Kompetenz* sei in seinem weitesten Sinne unter Berücksichtigung der Abstufung von Fähigkeiten oder Kenntnissen zu verstehen und werde nicht im engeren Sinn als allein auf der Basis von „Ja/Nein“-Bewertungen beruhend verwendet.<sup>101</sup> Damit rückt die vorliegende Interpretation in die Nähe der Deutung Stephen Adams: Kompetenzen bringen einen qualitativ anspruchsvollen Endzustand von Lernprozessen zum Ausdruck.

Auf der Basis dieses Kompetenzverständnisses können weitere Lernergebnisformulierungen der *Dublin Descriptors*, nämlich solche, die komplexere Endzustände von Lernprozessen beschreiben, als Kompetenzbeschreibungen interpretiert werden: Sie finden sich insbesondere in der Kategorie *Anwendung von Wissen und Verstehen*, in der wiederkehrend das Motiv von Problemlösungsstrategien für konkrete Handlungssituationen auftaucht. Diese konkrete Bestimmung sowie der Titel der Kategorie verweisen auf ein implizites Verständnis des Kompetenzbegriffs als Anwendung von Wissen und Kenntnissen in konkreten Situationen, womit Verbindungslinien zwischen Theorie (Kenntnisse) und Praxis bzw. konkreten Handlungsfeldern (Kompetenz, Fertigkeiten, Problemlösung) gezogen werden.

Darüber hinaus lassen sich zwei weitere Aspekte herausarbeiten: Die *Dublin Descriptors* sind zwar fachübergreifend angelegt, zugleich wird aber durch Zusätze wie „in diesem Studienfach“ eine fachspezifische Bestimmung nahegelegt. Ferner ist auf die Kopplung von gestuften Studienverläufen mit aufeinander aufbauenden Lernwegen („Inklusionsprinzip“<sup>102</sup>) hinzuweisen: Lernergebnisse des Bachelor-Programms werden beispielsweise für die Masterstufe vorausgesetzt. Indirekt wird damit auch ein gestufter Kompetenzerwerb na-

---

<sup>101</sup> Vgl. Dublin Descriptors, 3.

<sup>102</sup> SLOANE, Peter F. E.: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien (Berichte zur beruflichen Bildung). Bielefeld 2008, 40 [künftig zitiert: SLOANE: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens].

hegelegt. Kompetenzen, die im Bachelor-Programm entwickelt werden, kommen im Masterstudium zum Einsatz und können dort noch als Grundlage für weiteren Kompetenzerwerb dienen.<sup>103</sup>

Resümierend bleibt festzuhalten, dass auch in den *Dublin Descriptors* auf den Terminus *Kompetenz* zurückgegriffen wird, ohne dass dabei eine definitorische Klärung erfolgt. Eine nähere Bestimmung lässt sich dennoch durch die Verwendungszusammenhänge rekonstruieren: Kompetenzen fungieren als qualitativ anspruchsvolle Kategorie von Lernergebnissen, wobei die Komplexität vermutlich aus einer Anwendung von Wissen und Kenntnissen in konkreten Handlungssituationen resultiert. Kompetenzen werden dabei sowohl fachübergreifend als auch fachspezifisch verwendet, zugleich lässt sich der Kompetenzerwerb in Stufen beschreiben.

Wortwörtlich wurden diese 16 Lernergebnisformulierungen in den Referenzrahmen für den EHR übernommen. Während also im Begleittext des QR EHR Lernergebnisse und damit auch Kompetenzen vor dem Hintergrund didaktischer Lehr-Lern-Prozesse eingeführt werden, beruhen die konkreten Lernergebnisformulierungen des QR EHR hauptsächlich auf einer Synthese aus Formulierungen aus bereits entwickelten nationalen Qualifikationsrahmen aus England, Irland und Dänemark und orientieren sich damit eher an Logiken der Vergleich- und Überprüfbarkeit.<sup>104</sup> Dennoch zeigen die näheren Betrachtungen, dass sich das Verständnis des Kompetenzbegriffs inhaltlich weitestgehend deckt.

#### 3.2.1.4 Zusammenfassung

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird der Terminus *Kompetenz* erstmals im Jahr 2003 im Berliner Kommuniqué als Deskriptor nationaler Qualifikationsrahmen für den EHR eingeführt. Die Einführung ist eng an dieses bildungspolitische Instrument gekoppelt, mithilfe dessen die Struktur des EHR bestimmt werden soll. Die Konzeption sieht dabei einen übergeordneten euro-

---

<sup>103</sup> An dieser Stelle wird keine inhaltliche Einschätzung zu den Lernergebnisformulierungen der vier Qualifikationsstufen gegeben (beispielsweise, ob diese das Niveau der jeweiligen Stufe treffend beschreiben). Lohnenswert wäre ein solcher Abgleich auf der Basis (noch zu entwickelnder) lernergebnisorientierter Curricula theologischer Studiengänge.

<sup>104</sup> Vgl. dazu auch die knappe Erläuterung zur Auswahl der Deskriptoren im Vorwort des Dokuments: *Dublin Descriptors*, 1.

päischen Referenzrahmen mit den Deskriptoren *Lernergebnis* und *Arbeitsaufwand* und viele nationale Rahmenwerke mit den Deskriptoren *Kompetenz*, *Profil*, *Arbeitsaufwand*, *Niveau* und *Lernergebnis* vor. Die nationalen Rahmenwerke sind dabei von den einzelnen Bologna-Mitgliedsländern zu erstellen. Durch die Deskriptoren der Qualifikationsrahmen soll eine gemeinsame Sprache zur Beschreibung von Studiensystemen eingeführt werden, durch die eine bessere Vergleichbarkeit und Transparenz der Studiengänge bei gleichzeitiger Erhaltung von Diversität im Rahmen von Anerkennungs- und Mobilitätsprozessen gewährleistet werden soll. Aufgrund dieser engen Kopplung an die Sekundärziele *Transparenz* und *Durchlässigkeit* kommt dem Kompetenzbegriff ein hoher Stellenwert zu.

Nichtsdestotrotz bleiben die Kategorien erstaunlich unbestimmt. Weder in den Kommunikués noch in den Begleit- und Referenztexten des QR EHR findet sich eine nähere Bestimmung des Deskriptors *Kompetenz*, sodass folglich auch keine Anknüpfung an ein wissenschaftliches Modell oder eine definitorische Bestimmung zu finden ist. Anders gestaltet sich die Sachlage hier in Bezug auf den Lernergebnis-Begriff, der näher erläutert wird. Von dort aus wird ein lockerer Bezug zum Handeln und zum Kompetenzbegriff geschlagen. Eine Annäherung an das implizite Begriffsverständnis über die konkreten Lernergebnisformulierungen und die Hintergrundtexte zeigt, dass in den konzeptionellen Vorarbeiten drei Endzustände von Lernprozessen unterschieden werden (Wissen/Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen). Der Kompetenzbegriff wird dabei als qualitative Kategorie von Lernergebnissen verstanden, die komplexe, im Vergleich zu Kenntnissen und Fertigkeiten anspruchsvollere Endzustände von Lernprozessen beinhaltet. Mit dieser Kategorisierung ist zugleich eine qualitative Stufung verbunden, in Folge derer Kompetenz auf Wissen und Fertigkeiten aufbaut. Im QR EHR selbst werden komplexere Lernergebnisse als Anwendung von Wissen und Kenntnissen in konkreten Situationen beschrieben. Charakteristisch für das Verständnis sind des Weiteren der gestufte Kompetenzerwerb und die fachübergreifende Formulierung von Lernergebnissen, wobei zugleich eine weiterführende fachspezifische Bestimmung nahegelegt wird.

Eine Begründung für die Auswahl des Deskriptors *Kompetenz* findet sich in den Texten nicht. Adams Überlegungen sind eher didaktisch motiviert: Lernergebnis-Orientierung und der damit inkludierte Ruf nach Kompetenzen sollen eine Veränderung von Studium und Lehre im Zusammenhang mit einer Wende

vom Lehren zum Lernen bewirken. Endzustände des Lernens sollen über den Zuwachs von Kenntnissen hinausgehen und durch den Erwerb von Kompetenzen charakterisiert sein. Zugleich sind vonseiten der politischen Verantwortungsträger vermutlich eher humankapitaltheoretische Überlegungen leitend. Diese These wird dadurch bekräftigt, dass durch die Einführung von Qualifikationsrahmen die Möglichkeit genutzt wird, staatliche Zielvorgaben zu implementieren: Zwar finden sich im QR EHR keine inhaltlichen Vorgaben für die einzelnen Fächer, dennoch wird durch die überfachlichen Lernergebnis- und Kompetenzbeschreibungen eine explizite Niveau-Beschreibung und Charakterisierung von gewünschten Lernergebnissen vorgenommen, die in nationalen Verfahren fachlich konkretisiert werden sollen.

### 3.2.2 KOMPETENZ UND LEBENSLANGES LERNEN

Neben dem QR EHR findet der Begriff *Kompetenz* im Zusammenhang mit der EU-Initiative zum *Lebenslangen Lernen* weitere Verwendung in den europäischen Dokumenten des Bologna-Prozesses. Dieser zweite Verwendungszusammenhang wird nachfolgend mithilfe des bereits zuvor verwendeten Vierschritts entfaltet.

#### 3.2.2.1 *Nachweis der Begriffsverwendung/ Thematisierung*

Bereits im Bergener Kommuniqué von 2005 bekräftigt die Minister-Konferenz das Vorhaben, lebenslanges Lernen in Europa zu fördern, d. h. Bürgerinnen und Bürgern in Europa zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens zu ermöglichen, flexible Qualifikationswege zwischen verschiedenen Bildungssektoren zu beschreiten und weitere Kompetenzen, Fertigkeiten und Wissen zu sammeln. Allerdings wird die Konzeption und Umsetzung nicht innerhalb des Bologna-Prozesses, sondern im sogenannten Kopenhagen-Prozess durchgeführt. Daher wird in den Bologna-Dokumenten zunächst nur auf diesen parallelen Entstehungsprozess verwiesen.<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> So heißt es im Bergener Kommuniqué: „Wir unterstreichen die Wichtigkeit, die Komplementarität zwischen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen des EHR und dem vorgeschlagenen breiteren Qualifikationsrahmen für die allgemeine Bildung und die Berufsbildung umfassende Lebenslange Lernen zu gewährleisten, der gegenwärtig in der Europäischen Union und zwischen den teilnehmenden Ländern entwickelt wird. Wir fordern die Europäische Kommission auf, die laufenden Aktivitäten umfassend mit allen am Bologna-Prozess beteiligten Parteien abzustimmen.“ – Bergener Kommuniqué 2005, 2f.

2009 kommt es dann im Rahmen des Bologna-Prozesses explizit zur Verwendung des Kompetenzbegriffs im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen. Im Rückgriff auf die Kopenhagener Konzeption heißt es im Leuener Kommuniké: „Das lebenslange Lernen umfasst den Erwerb von Qualifikationen, die Erweiterung von Wissen und Verständnis, die Aneignung neuer Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Unterstützung der Persönlichkeitsbildung. Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist, dass Qualifikationen über flexible Bildungswege erworben werden können, darunter auch im Teilzeitstudium oder berufsbegleitend. [...] Erfolgreiche Strategien für das lebenslange Lernen müssen auch grundlegende Prinzipien und Verfahren zur Anerkennung von Vorkenntnissen umfassen, die auf die Lernergebnisse abstellen und nicht danach unterscheiden, ob Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen über formelle, nicht-formelle oder informelle Lernpfade erworben wurden.“<sup>106</sup> Im weiteren Verlauf des Kommunikés wird der Terminus *Kompetenz* nochmals unter der Überschrift *Beschäftigungsfähigkeit* aufgegriffen: „Da auf dem Arbeitsmarkt zunehmend höhere Qualifikationen und übergreifende Kompetenzen verlangt werden, muss die Hochschulbildung den Studierenden das vertiefte Wissen, die Fähigkeiten und die Kompetenzen vermitteln, die sie während ihres ganzen Berufslebens benötigen.“<sup>107</sup> Beschäftigungsfähigkeit erlaube es dann dem jeweiligen Bürger bzw. der jeweiligen Bürgerin, die Möglichkeiten des sich wandelnden Arbeitsmarktes voll auszuschöpfen. Politisches Ziel seien die Erhöhung der Ausgangsqualifikationen sowie der Fortbestand und die Erneuerung einer hoch qualifizierten Arbeitnehmerschaft.<sup>108</sup>

---

<sup>106</sup> Leuener Kommuniké 2009, 3; Hervorhebung der Verfasserin.

<sup>107</sup> Leuener Kommuniké 2009, 3; Hervorhebung der Verfasserin.

<sup>108</sup> 2015 wird diese Linie im Yerevan Communiqué erneut unterstrichen: „Forstering the employability of graduates throughout their working lives in rapidly changing labour markets – characterized by technological developments, the emergence of new job profiles, and increasing opportunities for employment and self-employment – is a major goal of the EHEA. We need to ensure that, at the end of each study cycle, graduates possess competences suitable for entry into the labour market which also enable them to develop the new competences they may need for their employability later in throughout their working lives. We will support higher education institutions in exploring diverse measures to reach these goals, e. g. by strengthening their dialogue with employers, implementing programmes with a good balance between theoretical and practical components, fostering the entrepreneurship and innovation skills of students and following graduates’ career developments. We will promote international mobility for study and placement as a powerful means to expand the range of competences and the work options for students.“ Yerevan Communiqué 2015, 2.

### 3.2.2.2 *Kontext/Hintergründe*

Zum besseren Verständnis des Konzepts ist zu berücksichtigen, dass die Grundidee des lebenslangen Lernens nicht politischen, sondern erziehungswissenschaftlichen Diskursen entstammt, inzwischen jedoch vonseiten der Bildungspolitik aufgegriffen und akzentuiert interpretiert wird.

#### **Grundidee des lebenslangen Lernens**

Die pädagogische Grundidee des lebenslangen Lernens entwickelt sich in den 1960er-Jahren im Zusammenhang mit der zunehmenden Ausdifferenzierung des westdeutschen Schulwesens und in Abgrenzung zu der damit verbundenen Betonung des schulischen Lernens als wichtigste Form lehrbezogener Aneignung, die zunehmend andere nicht lehr- und unterrichtsbezogene Formen des Lernens entwertete.<sup>109</sup> Durch die starke Fokussierung auf den Lernort Schule sei es, so die beiden Erwachsenenbildungsforscher Jochen Kade und Wolfgang Seitter, zu einer Trennung zwischen Aneignung und Leben gekommen, da die Aneignung in der Schule abgesondert vom eigentlichen Leben erfolge. Die Entstehung des Konzepts des lebenslangen Lernens müsse daher „als Antwort auf die Frage des Ortes von Bildung unter den Bedingungen eines sich universell ausdifferenzierten Bildungssystems“<sup>110</sup> verstanden werden, bei der die Gleichwertigkeit aller Lernorte und der damit verbundenen Lernprozesse betont wird; im Mittelpunkt des Interesses stehe dabei die Bildung Erwachsener.

In den 1970er Jahren kommt es dann auf dem Hintergrund gesellschaftskritischer Haltungen zu einer Betonung außerinstitutionellen und selbstorganisierten Lernens und damit zu einer Weiterentwicklung der Grundidee. Unter dem Anspruch der Ganzheitlichkeit von Bildung sei die Einheit von Leben und Aneignung wieder stärker in den Blick zu nehmen und schulisches Lernen als eine mögliche, aber nicht die ausschließliche Form der Aneignung von Welt herauszustellen; der genuine Ort von Bildung liege im Individuum selbst. Le-

---

<sup>109</sup> Vgl. zu diesem ganzen Abschnitt: KADE, Jochen / SEITTER, Wolfgang: Lebenslanges Lernen, in: GÖHLICH, Michael / WULF, Christoph / ZIRFAS, Jörg (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens (Beltz-Bibliothek). Weinheim 2007, 133–141 [künftig zitiert: KADE/SEITTER: Lebenslanges Lernen].

<sup>110</sup> KADE/SEITTER: Lebenslanges Lernen, 135.

benslanges Lernen werde in dieser Zeit, so Kade und Seitter weiter, als „Konzept zur Beschreibung der Aneignung von Welt“<sup>111</sup> erkennbar, das – ausgehend von der Differenz zwischen (individueller) Bildung und (gesellschaftlichem) Erziehungssystem – die Formen der Verknüpfung in den Blick nehme, wobei die Stärkung des Individuums mitsamt der dazugehörigen Aneignungsfähigkeiten als Grundmotiv auszuweisen sei. Klassische Bildungselemente werden bald durch das Konzept des lebenslangen Lernens reformuliert und mit Blick auf eine subjektive Aneignung ausgerichtet. Lehrbezogenes (schulisches) Lernen müsse beispielsweise durch Reflexionen über den Lernprozess ergänzt werden, bei der der innerpsychische Vorgang im Mittelpunkt stehe. Unter dem Stichwort *Lebenslauf* müsse es darüber hinaus zu einer vertieften, umfassenderen Thematisierung des Individuums in temporalisierter Gestalt kommen, wobei verschiedene Lesarten z. B. Karriere oder Biografie favorisiert werden.

### **Lebenslanges Lernen als politisches Steuerungskonzept**

Anfang der 1970er-Jahre wird die Thematik des lebenslangen Lernens dann in der deutschen Politik aufgegriffen. Es finden sich erste bildungspolitische Stellungnahmen, in denen die Notwendigkeit einer permanenten Weiterentwicklung des Menschen aufgrund einer sich verändernden Lebens- und Arbeitswelt betont wird. Im Rahmen dieser neuen Lesart des lebenslangen Lernens finden sich vonseiten der Politik zunehmend Steuerungsimpulse, welche Lernentscheidungen von Individuen beeinflussen und in bestimmte Richtungen lenken wollen. Diese politische Interpretation des lebenslangen Lernens habe – so die Einschätzung des Entwicklungspsychologen Franz E. Weinert – die zunehmende Weiterentwicklung und Popularität des Konzepts in den letzten Jahrzehnten ausgelöst.<sup>112</sup> Kade und Seitter bewerten die Kopplung des pädagogischen Grundkonzepts mit politischen Steuerungsinteressen als derzeit „unhintergehbare Realität moderner Gesellschaften“<sup>113</sup>. Moderne Gesellschaften würden es „nicht dem Belieben und Zufall des Individuellen oder den Geset-

---

<sup>111</sup> KADE/SEITTER: Lebenslanges Lernen, 136.

<sup>112</sup> Vgl. zu diesem ganzen Absatz: WEINERT, Franz E.: Lebenslanges Lernen. Visionen, Illusionen, Realisationen, in: Blick in die Wissenschaft. Forschungsmagazin der Uni Regensburg 8/11 (1999), 50–55, hier 50f [künftig zitiert: WEINERT: Lebenslanges Lernen. Visionen, Illusionen, Realisationen].

<sup>113</sup> KADE/SEITTER: Lebenslanges Lernen, 139.



zen des Marktes überlassen, ob und in welchem Maße sie über gewolltes Wissen verfügen“<sup>114</sup>. Dabei werde die bisher altersständig begrenzte Schülerrolle auf den gesamten Lebenslauf eines Individuums ausgeweitet.

Auch das Interesse der Europäischen Kommission bzw. des Europäischen Rates am Konzept des lebenslangen Lernens beruht auf diesen Steuerungsmechanismen. Im Jahr 2000 beschließt der Europäische Rat die Lissabon-Agenda, im Rahmen derer sich die Union zu einem starken, konkurrenzfähigen wissensbasierten Wirtschaftsraum entwickeln soll.<sup>115</sup> Die Annahme, dass der Begriff der Wissensgesellschaft die derzeitigen gesellschaftlichen Veränderungen tatsächlich zureichend beschreibe, führe – so bilanziert der Erziehungswissenschaftler Axel Bohmeyer – zu bildungspolitischen Schlussfolgerungen und Forderungen: Wissen und Bildung würden als die gesellschaftlich relevanten Ressourcen definiert, die es aufzubauen bzw. zu pflegen gelte, da beispielsweise die individuell angeeignete Bildung bei der späteren Verteilung der Lebenschancen der ausschlaggebende Faktor sein könnte. Insbesondere werde Wissen aber als der Motor gesehen, der den ökonomischen Strukturwandel weiter vorantreibe; das Humankapital – intellektuelle Fähigkeiten und Kreativität – sei angeblich die entscheidende Größe im wirtschaftlichen Wettbewerb.<sup>116</sup> So findet die Lissabon-Agenda ihren Ausdruck in einer Vielzahl politischer Maßnahmen, die auch den Bildungssektor betreffen. Den Hochschulen wird dabei besondere Aufmerksamkeit zuteil, da zum einen im Bereich der Forschung die kontinuierliche Entwicklung neuer Technologien und Verfahren gewährleistet werden und zum anderen im Bereich des Studiums die Ausbildung qualifizierter Arbeitskräfte erfolgen soll, die für die Entwicklung und Umsetzung neuer Ideen notwendig sind. In diesem Zusammenhang fungiert das Konzept des lebenslangen Lernens „als politische Leitstrategie“<sup>117</sup>, bei der Bildungs- und Arbeitsbiografien ins Zentrum des Interesses gerückt werden. Nach Ansicht des EU-Parlaments stellt der durch die Globalisierung veränderte Arbeitsmarkt die Beschäftigten von heute vor die Auf-

---

<sup>114</sup> KADE/SEITTER: Lebenslanges Lernen, 137–139, hier 138.

<sup>115</sup> Vgl. EUROPÄISCHER RAT: Lissabon-Agenda 2000.

<sup>116</sup> Vgl. BOHMEYER, Axel: Sozialethische Anfragen an die Wissensgesellschaft, insbesondere hier 57f und 61.

<sup>117</sup> BOHLINGER, Sandra: Die Rolle von Qualifikationen und Kompetenzen in der europäischen Bildungspolitik, in: *Der pädagogische Blick* 17/3 (2009), 168–181, hier 168 [künftig zitiert: BOHLINGER: Die Rolle von Qualifikationen und Kompetenzen].

gabe, sich immer wieder neu an die rasant-dynamische Arbeitswelt anzupassen; auch Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und sozialer Zusammenhalt in der europäischen Gemeinschaft hingen „entscheidend vom Ausbau und von der Anerkennung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen der Bürger ab“<sup>118</sup>. Die Qualifizierung der Bürgerinnen und Bürger in Europa sei daher, so wird vonseiten der Bildungspolitik formuliert, auf die zu erstrebende Wissensgesellschaft abzustimmen; konkret bedeute dies, die Bildungsstrukturen Europas so zu gestalten, dass für jeden Bürger und jede Bürgerin der EU jederzeit ein Ausbau der individuellen Fähigkeiten mit Blick auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes möglich ist. Nach einer Umgestaltung aller Bildungsbereiche mit Blick auf das lebenslange Lernen könne künftig besser auf die Anforderungen von Angebot und Nachfrage des europäischen Arbeitsmarktes reagiert werden.<sup>119</sup>

### **Doppelte Verankerung des lebenslangen Lernens**

Die Wichtigkeit der Lissabon-Agenda und des damit verbundenen ökonomisch-ausgerichteten Steuerungskonzepts des lebenslangen Lernens zeigt sich in der doppelten Verankerung dieser Ziele.

Zum einen wird die Umsetzung im Zuge der aktuellen Hochschulreform angestrebt. Bereits 1999 wird in der gemeinsamen Erklärung der vier europäischen Bildungsminister in Bologna das Ziel beschrieben, ein Europa des Wissens aufzubauen. Dieses Europa des Wissens könne „seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends“<sup>120</sup> vermitteln. Leistungspunkte „sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt“<sup>121</sup>. Hier klingen bereits erste Motive des Steuerungskonzepts an. Als eigenes Sekundärziel wird das lebenslange Lernen dann im Prager Communiqué verankert. In einem zukünftigen Europa, das sich auf eine wissens-

---

<sup>118</sup> Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Amtsblatt der Europäischen Union C111, 6.5.2008), 1. Online abrufbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022; künftig zitiert: EUROP. PARLAMENT/EUROP. RAT: Empfehlung zur Einrichtung des EQR].

<sup>119</sup> Siehe zu dieser ökonomischen Lesart von Hochschulbildung auch Kap. 4 dieser Arbeit.

<sup>120</sup> Bologna-Erklärung 1999, 1.

<sup>121</sup> Bologna-Erklärung 1999, 4.

basierte Gesellschaft und Wirtschaft stütze, seien Strategien für das lebensbegleitende Lernen notwendig, um den Herausforderungen des Wettbewerbs und der Nutzung neuer Technologien gerecht zu werden und die soziale Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität zu verbessern.<sup>122</sup> Genau diese Stoßrichtung wird in den nachfolgenden Kommuniqués weiter entfaltet. So heißt es im Bukarester Kommuniqué von 2012, dass die Hochschulbildung eine „wichtige Rolle“ bei der Lösung der derzeitigen Probleme (insbesondere mit Blick auf die aktuelle Wirtschafts- und Finanzkrise mit den damit verbundenen nachteiligen Auswirkungen für die Gesellschaft) spiele. Starke und verantwortliche Hochschulsysteme seien „die Basis für lebendige Wissensgesellschaften“. Mehr denn je sollten die Hochschulen im Zentrum der Bemühungen zur Überwindung der Krise stehen. Die Ministerkonferenz verpflichtet sich deshalb dazu, die „Hochschulen bei der Ausbildung kreativer, innovativer, kritisch denkender und verantwortungsbewusster Absolventinnen und Absolventen [zu] unterstützen, die wir für wirtschaftliches Wachstum und die nachhaltige Entwicklung unserer Demokratien brauchen“.<sup>123</sup>

Zum anderen ist mit dem Kopenhagen-Prozess auf eine zweite Verankerungslinie des Konzepts des lebenslangen Lernens hinzuweisen. 2002 beschließen die Bildungsministerinnen und -minister der EU in der dänischen Hauptstadt, die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zu verstärken, um die Qualifizierung in Europa mit Blick auf den europäischen Wirtschaftsraum zu verbessern. Während im Bologna-Prozess eine Reform der europäischen Hochschullandschaft angezielt wird, werden im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses seither konkrete Initiativen und Umsetzungsschritte für den Bereich der beruflichen Bildung entwickelt.<sup>124</sup> Ziel ist die Umsetzung der Lissabon-Agenda mittels verschiedener Strategien, die – analog zum Bologna-Prozess – zunächst auf europäischer Ebene bestimmt werden, um anschließend durch nationale Umsetzungen Rechtsverbindlichkeit zu erlangen. Die Stoßkraft des

---

<sup>122</sup> Vgl. Prager Kommuniqué 2001, 7.

<sup>123</sup> Vgl. zum gesamten Abschnitt: Bukarester Kommuniqué 2012, 1.

<sup>124</sup> Zur Einführung in den Kopenhagen-Prozess vgl. die Darstellung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Online abrufbar unter: [www.bmbf.de/de/3322.php](http://www.bmbf.de/de/3322.php) [zuletzt eingesehen: 26.08.2014, Aktualisierung des Links misslingt im Januar 2022]; vgl. ersatzweise die Informationen des EU-Büros des BMBF online abrufbar unter: <https://www.eubuero.de/et-2020.htm> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022] sowie die Darstellung der Kultusministerkonferenz. Online abrufbar unter: <https://www.kmk.org/themen/internationales/eu-zusammenarbeit/kopenhagen-prozess.html> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

Kopenhagen-Prozesses reicht dabei bis in den Hochschulsektor, da auch hier Arbeitskräfte ausgebildet werden.

### **Ein zweiter Qualifikationsrahmen für den Hochschulsektor**

Als erster zentraler Schritt des Kopenhagen-Prozesses sei – so die Ansicht der verantwortlichen Bildungsminister und -ministerinnen – zu ermitteln, wie Transparenz, Vergleichbarkeit, Übertragbarkeit und Anerkennung von Qualifikationen zwischen verschiedenen Staaten und zwischen verschiedenen Bildungssektoren gefördert werden können. Ziel müsse es sein, Abschlüsse und Ausbildungswege der einzelnen Staaten transparent und vergleichbar zu machen. Derzeit werde die Wirtschaftskraft Europas nämlich dadurch gemindert, dass es Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern obliege, die Qualifikation nationaler Bewerberinnen und Bewerber mit denen anderer europäischer Staaten zu vergleichen; dies sei angesichts der heterogenen Ausbildungssysteme, Abschlüsse und Nomenklaturen ein schwieriges Unterfangen. Zudem sei es Bürgerinnen und Bürgern in Europa nahezu unmöglich, sich umfassend über alle potenziellen Bildungswege der EU zu informieren und den für sie geeigneten flexiblen (Aus)Bildungsweg zu finden. Zur Lösung wird die Erstellung eines europäischen Qualifikationsrahmens<sup>125</sup> erwogen. Nach einer ersten Absicherung mittels zweier Studien<sup>126</sup>, ob dieses politische Mittel eine geeignete Strategie darstellt, wird 2004 im Maastricht-Kommuniqué des Kopenhagen-Prozesses die Einrichtung einer Experten-Gruppe zur Erarbeitung eines *Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (European Qualifications Framework for Lifelong Learning, kurz

---

<sup>125</sup> Nähere Informationen zum bildungspolitischen Instrument eines Qualifikationsrahmens siehe Kap. 3.2.1.2 dieser Arbeit.

<sup>126</sup> Vgl. beispielhaft: WINTERTON/DELMARE-LE DEIST/STRINGFELLOW: Typology of knowledge, skills and competences. Die beiden Studien wurden vom Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) 2003 in Auftrag gegeben. Zum einen sollen Erfahrungen aus Ländern gesichtet werden, die bereits mit Qualifikationsrahmen arbeiten, zum anderen internationale Forschungsarbeiten zum Thema *Kompetenzentwicklung* aufgearbeitet werden. Letztendlich wird ein erster Entwurf eines Qualifikationsrahmens vorgelegt, der sich als Kompromiss zwischen den verschiedenen nationalen Systemen versteht. Vgl. MARKOWITSCH, Jörg / LUOMI-MESSERER, Karin: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens, in: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 42/3 (2007) und 43/1 (2008), 39–67, hier 42 [künftig zitiert: MARKOWITSCH/LUOMI-MESSERER: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren].

EQR<sup>127</sup>) beschlossen.<sup>128</sup> Die Expertengruppe für den EQR nutzt dabei erste Ergebnisse des Bologna-Prozesses als Grundlage und strebt vergleichbare Maßnahmen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung an. Ein Bericht der BFuG zum QR EHR vom März 2004 liefert beispielsweise nach Ansicht der Berufsbildungsforscher Karin Luomi-Messerer und Jörg Markowitsch „einen wichtigen Beitrag dazu, die Funktion des künftigen EQR insbesondere in Bezug auf das Verhältnis zwischen europäischer und nationaler Ebene näher zu bestimmen“<sup>129</sup>; so wird die Konzeption eines europäischen Leitrahmens mit ergänzenden nationalen Rahmenwerken vom Bologna-Prozess übernommen. Ein erster Entwurf des EQR wird im Juli 2005 vorgelegt, der anschließend in einem umfassenden und langwierigen EU-weiten Konsultationsprozess diskutiert wird. Brennpunkte der Auseinandersetzung sind insbesondere die Auswahl und Bestimmung der einzelnen Deskriptoren.<sup>130</sup> Nach einer anschließenden Überarbeitung des Entwurfs, bei der insbesondere Anregungen aus Deutschland berücksichtigt werden,<sup>131</sup> kommt es dann im April 2008 zur endgültigen Verabschiedung des EQR<sup>132</sup>. Dieser umfasst dabei auch den Bereich der Hochschulbildung.

### Charakteristika des EQR

Der *Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* unterscheidet in seiner Version von 2008 acht Niveaustufen; die nähere Bestimmung und Ausformulierung der zur Erreichung des jeweiligen Niveaus erforderlichen Lernergebnisse erfolgt mittels dreier Deskriptoren – nämlich *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Kompetenz*.

---

<sup>127</sup> In der Literatur finden sich verschiedene Abkürzungen für diesen Qualifikationsrahmen; neben der hier verwendeten Abkürzung des deutschen Titels wird als Abkürzung der englischen Bezeichnung mit den Kürzeln EQF oder EQF LLL gearbeitet.

<sup>128</sup> EUROP. PARLAMENT/EUROP. RAT: Empfehlung zur Einrichtung des EQR, 1.

<sup>129</sup> MARKOWITSCH/LUOMI-MESSERER: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren, 43.

<sup>130</sup> Vgl. MARKOWITSCH/LUOMI-MESSERER: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren, 42–52.

<sup>131</sup> Vgl. HANF: Vom Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen, 176. Vgl. zur deutschen Rezeption des Europäischen Qualifikationsrahmens: SLOANE: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens, 29–37.

<sup>132</sup> Der EQR ist der Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Qualifikationsrahmens angehängt. Vgl. EUROPÄISCHES PARLAMENT/ EUROPÄISCHER RAT: Empfehlung zur Einrichtung des EQR, 5f (Anhang II).

	LERNERGESBNISSE		
	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 1			
Niveau 2			
Niveau 3			
Niveau 4			
Niveau 5			
Niveau 6			
Niveau 7			
Niveau 8			

**Tabelle 3: Grafische Darstellung der Grundstruktur des EQR**

Die acht Niveaus umfassen dabei alle Qualifikationen, die in Europa erworben werden können – vom Pflichtschulabschluss bis zu Qualifikationen, die auf der höchsten Stufe der akademischen oder beruflichen Aus- und Weiterbildung verliehen werden. Die Hochschulabschlüsse vom Kurzstudiengang bis zum Promotionsstudium sind dabei auf den letzten vier Stufen (5–8) abgebildet. Damit werden im EQR sämtliche Qualifikationsniveaus der allgemeinen Bildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Erwachsenen- und Hochschulbildung erfasst. Diese umfassende Anlage ist als Charakteristikum des EQR auszuweisen: Im Gegensatz zum QR EHR, der einen sektoralen Metarahmen darstellt und ausschließlich Qualifikationen der Hochschule in Beziehung setzt, ist der EQR „ein sektorenübergreifender Metarahmen für die Verknüpfung der verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme“<sup>133</sup>.

Zum besseren Verständnis des EQR ist auf zwei weitere Merkmale hinzuweisen. Kennzeichnend ist erstens das konzeptionelle Verständnis des EQR. Analog zum QR EHR sollen mittels ergänzender nationaler Rahmenwerke die unterschiedlichen (Aus)Bildungswege der EU-Staaten abgebildet und durch die gemeinsame Sprache der Deskriptoren für die anderen Staaten verständlich aufbereitet werden. Dabei werden der EQR und die ergänzenden nationalen Rahmenwerke aber explizit als *Kommunikationsrahmen*<sup>134</sup> verstanden: Es

<sup>133</sup> CENDON, Eva / PRAGER, Katharina: Lernergebnisse als (neues) Thema an Universitäten. Erfahrungen und Herausforderungen anhand des europäischen Projektes HE\_LeO, in: MARKOWITSCH, Jörg (Hg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung (Studies in Lifelong Learning 3). Wien 2009, 49–67, hier 50.

<sup>134</sup> Vgl. die von Georg Hanf eingeführte Differenzierung zwischen Reform-, Transformations- und Kommunikationsrahmen: HANF: Vom Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen, 189. Siehe dazu auch Abschnitt 3.2.1.2 dieser Arbeit.

geht der Ministerkonferenz nicht darum, die Ausbildungsprogramme zu vereinheitlichen, vielmehr soll durch die Rahmen eine Übersetzungs- und Einordnungshilfe angeboten werden.<sup>135</sup>

Der Entschluss, diese Vergleichbarkeit mittels Lernergebnis-Beschreibungen zu erzielen, stellt ein zweites Spezifikum des EQR dar. Die Berufsbildungsforscher Georg Hanf und Jochen Reuling sehen hier eine Trendwende in der europäischen Bildungspolitik: In den bisherigen traditionellen Bildungs- bzw. Qualifikationssystemen sei ein Übergang zwischen einzelnen Teilsystemen (beispielsweise in Deutschland zwischen der Berufs- und der Hochschulbildung) durch die gezielte Abgrenzung und die festgeschriebenen institutionellen Arrangements (wie festgelegte Zugangsvoraussetzungen und Lernorte) nur schwer und unter großem Aufwand möglich.<sup>136</sup> Der EQR verlagere nun den Blickwinkel vom Input (Dauer einer Lernerfahrung, Art der Einrichtung) hin auf das, „was ein Mensch mit einer bestimmten Qualifikation tatsächlich weiß und in der Lage ist zu tun“<sup>137</sup>. Dadurch, dass künftig die Vergleichbarkeit mittels Lernergebnis-Beschreibungen hergestellt werde, würden die strengen sektoralen Grenzen zwischen verschiedenen Bildungsbereichen gelockert; am Ende sei dann nicht der spezifische Lernort für die Zulassung zu einem neuen Bildungsweg ausschlaggebend, sondern nur, ob die Kandidatin oder der Kandidat über das geforderte Niveau an Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen verfüge. Durch diesen Ansatz wird die Bedeutung des (Aus)Bildungsweges und der Lernorte relativiert; entscheidend ist nur der Nachweis der niveauspezifischen Lernergebnisse.<sup>138</sup> Jede der acht Qualifikationsniveaustufen sollte nach Vorstellung der EU-Verantwortlichen nun grundsätzlich auf verschiedenen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein.

---

<sup>135</sup> Allerdings sind auch Stimmen zu finden, die eine Umdeutung der Rahmen als Reforminstrumente ausmachen wollen. Vgl. exemplarisch: DEHNBOSTEL/NESS/OVERWIEN: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), 33 („Dem EQR wird [...] schleichend – entgegen seiner eigentlichen Intention – nicht die Funktion eines Übersetzungs- und Vergleichsinstruments zugewiesen, sondern die eines übergeordneten Ordnungs- und Konstruktionsleitsystems.“).

<sup>136</sup> Vgl. HANF/REULING: Qualifikationsrahmen, 50. Vgl. dazu auch MARKOWITSCH/LUOMI-MESSERER: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren, 41f.

<sup>137</sup> HANF/REULING: Qualifikationsrahmen, 50.

<sup>138</sup> Allerdings mahnt Sloane an, „dass ein Qualifikationsrahmen in der vorliegenden Form keine diagnostische Qualität hat [...]. Er stellt allenfalls die Grundlage für ein Akkreditierungs- bzw. Feststellungsverfahren dar. Sollen informell erworbene Qualifikationen zertifiziert und zugeordnet werden, so sind weitergehend entsprechende diagnostische Verfahren zu entwickeln.“ SLOANE: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens, 17.

Insgesamt erhofft sich die EU durch diese neue Ausrichtung eine Modernisierung des Bildungs- und Ausbildungssystems. Durch den EQR werde die gleichwertige Relevanz formalen, non-formalen und informellen Lernens angestrebt. Leitend ist dabei die Annahme, dass Lernen überall geschehen kann und geschieht – und eben nicht nur durch formales, d. h. zielgerichtetes, geplantes Lernen in Bildungseinrichtungen. Informelles Lernen (bewusst und unbewusst, außerhalb von Bildungseinrichtungen) und non-formelles Lernen (institutionell erworben, aber nicht auf irgendeine Art von Zertifizierung ausgerichtet) müssten ebenso wie Vorerfahrungen und situative Wissensbestände für die Entwicklung der Wirtschaftskraft Europas in den Blick genommen werden.<sup>139</sup> Die Validierung non-formalen und informellen Lernens basiere dabei, so die Berufspädagogin Sandra Bohlinger, auf dem Wunsch der EU-Verantwortlichen, das gesamte individuelle Spektrum an Kompetenzen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Menschen sichtbar zu machen und zu nutzen. Dies sei umso bedeutender, als dass Tätigkeits- und Berufswechsel normal geworden seien und die Notwendigkeit des Wissens- und Kompetenztransfers zunehme. Im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen sei die Validierung somit ein grundlegendes Element, um die Sichtbarkeit des Erlernten zu gewährleisten und es in angemessener Weise wertzuschätzen.<sup>140</sup>

Langfristig wird mit dem EQR das Ziel verfolgt, die europäischen Bildungssysteme mit Blick auf den Europäischen Wirtschaftsraum auszurichten. Das Interesse der EU-Bildungsminister, das Konzept des lebenslangen Lernens auch mit Blick auf den EHR umzusetzen, beruht dabei auf der Annahme, dass die Durchlässigkeit des gemeinsamen Handlungsgebietes nachhaltig verbessert wird. Durchlässigkeit beinhalte künftig neben der räumlichen Komponente (Mobilität) auch eine zeitliche (lebenslanger Kompetenzerwerb) und eine

---

<sup>139</sup> Vgl. EUROP. PARLAMENT/EUROP. RAT: Empfehlung zur Einrichtung des EQR, 2. Die Betonung dieses Einbezugs des *prior learning* findet sich auch im Bergener Kommuniqué: „Wir werden mit Hochschulen und anderen Akteuren daran arbeiten, die Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse (*prior learning*) und nach Möglichkeit auch der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens mit Hinblick auf den Hochschulzugang und die Anrechnung im Studium zu verbessern.“ (Bergener Kommuniqué 2005, 4). Vgl. dazu auch STRAKA, Gerald A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate, in: Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Mit Beitr. v. Gerhard Bosch u. a., hg. v. d. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. Münster u. a. 2000, 15–70, insbesondere 21–31.

<sup>140</sup> Vgl. BOHLINGER, Sandra: Die Rolle von Qualifikationen und Kompetenzen, 168f.



transversale Dimension (erleichterter Wechsel zwischen Bildungssektoren wie Weiterbildung, Hochschulbildung etc.).<sup>141</sup> Diese dreidimensionale Entfaltung biete neue Möglichkeiten zur Entwicklung der europäischen Wissensgesellschaft.<sup>142</sup>

### **Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden**

Ganz so deutlich wurde diese Leitlinie für den Bologna-Prozess in der Anfangszeit der ersten Dekade nicht formuliert. In den späteren Bologna-Kommuniqués – beginnend mit dem Londoner Kommuniqué von 2007 – kommt die Stoßrichtung der Lissabon-Agenda jedoch immer deutlicher zum Vorschein.<sup>143</sup> In enger Verbindung mit dem Steuerungskonzept des lebenslangen Lernens finden sich erste Tendenzen, Kompetenz- und Lernergebnisformulierungen für Studiengänge auf Beschäftigungsfähigkeit abzustimmen. Im Leuvenener Kommuniqué wird eine eigene Rubrik zu dieser Thematik eingeführt; dort heißt es: „Da auf dem Arbeitsmarkt zunehmend höhere Qualifikationen und übergreifende Kompetenzen verlangt werden, muss die Hochschulbildung den Studierenden das vertiefte Wissen, die Fähigkeiten und die Kompetenzen vermitteln, die sie während ihres ganzen Berufslebens benötigen. Beschäftigungsfähigkeit erlaubt es Einzelnen, die Möglichkeiten, die ihnen der sich wandelnde Arbeitsmarkt bietet, voll auszuschöpfen. Wir wollen die Ausgangsqualifikationen erhöhen und [...] den Fortbestand und die Erneuerung einer hoch qualifizierten Arbeitnehmerschaft sicherstellen.“<sup>144</sup> Bereits in der Hochschule müsse die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden durch eine stärkere Ausrichtung des Studiums an Arbeitsmarkt und Berufswelten verbessert werden. Deshalb fordern die Bildungsministerinnen und -minister im Londoner Kommuniqué die BFuG auf, eingehender zu prüfen, wie die Beschäftigungsfähigkeit im Hinblick auf die drei Studienstufen sowie im Rahmen des lebenslangen Lernens verbessert werden könne. Es sei notwendig, dass sich Regierungen und Hochschulen eingehender mit Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern sowie anderen Akteuren über ihre Reformkon-

---

<sup>141</sup> Vgl. KOHLER: Bologna, der Europäische Hochschulraum und die Folgen, 21.

<sup>142</sup> Vgl. zu diesem ganzen Unterabschnitt: SLOANE: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens, insbesondere 21–37; BOHLINGER: Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens, 114f; MARKOWITSCH/LUOMI-MESSERER: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren.

<sup>143</sup> Vgl. Londoner Kommuniqué 2007, 7.

<sup>144</sup> Leuvenener Kommuniqué 2009, 3.

zepte austauschen. Im Bukarester Kommuniqué von 2012 wird dieses Vorhaben erneut bekräftigt: „Auf nationaler Ebene werden wir zusammen mit den einschlägigen Akteuren, insbesondere den Hochschulen [...] darauf hinwirken, dass Beschäftigungsfähigkeit, lebenslanges Lernen, Problemlösung und unternehmerische Fähigkeiten durch verbesserte Zusammenarbeit mit Arbeitgebern insbesondere bei der Entwicklung von Bildungsangeboten bestärkt werden [...]“.“<sup>145</sup>

### Das Verhältnis von QR EHR und EQR

Die europäische Bildungsministerkonferenz bringt also im Abstand von zwei Jahren zwei europäische Referenzrahmen auf den Weg, sodass mit Blick auf die europäische Ebene und die nationale Fortführung in Deutschland vier Rahmenwerke zu unterscheiden sind:

	Bologna-Prozess	Kopenhagen-Prozess
Europäische Ebene	Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (QR EHR) [Framework for Qualifications of the European Higher Education Area] 2005	Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) [European Qualifications Framework for Lifelong Learning] 2008
Nationale Ebene BRD	Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (QR DHR) 2005	Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) 2011

**Tabelle 4: Relevante Qualifikationsrahmen in der Übersicht**<sup>146</sup>

<sup>145</sup> Bukarester Kommuniqué 2012, 5.

<sup>146</sup> Der Vollständigkeit halber ist noch auf den 2006 von der Europäischen Union verabschiedeten europäischen Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für Lebensbegleitendes Lernen“ hinzuweisen, in dem acht Schlüsselkompetenzen ([1] Muttersprachliche Kompetenz, [2] Fremdsprachliche Kompetenz, [3] Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, [4] Computerkompetenz, [5] Lernkompetenz, [6] Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, [7] Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, [8] Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit) definiert werden, die „in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit nötig sind“; diese Schlüsselkompetenzen sollen bei der Ausbildung junger Menschen sowie im Sinne Lebenslangen Lernens bei Erwachsenen weiterentwickelt und aktualisiert werden. Vgl. EUROPÄISCHES PARLAMENT / RAT: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). Online abrufbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022]. Im Zuge der Bologna-Reform war ein loser Bezug zu diesem fünften Qualifikationsrahmen zu finden (vgl. AKKREDITIERUNGSRAT: Mindestanforderungen an Schlüsselkompetenzen. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 20. Juni 2005); bei

Der Kompetenzbegriff ist dabei auch als Deskriptor des *Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* auszuweisen, mittels dessen europaweit verschiedene Bildungssektoren miteinander in Beziehung gesetzt und (Aus)Bildungswege in ganz Europa steuerbar werden. Dem EQR und den dazugehörigen Deskriptoren kommen dabei im Rahmen der Lissabon-Agenda eine Schlüsselstellung zu: Sie bilden einen konzeptionellen Angelpunkt zur Entwicklung der Wirtschaftskraft Europas.

Offen bleibt allerdings, in welchem Verhältnis der EQR und der sektorale QR EHR in Zukunft stehen werden. Im Begleittext zum EQR wird die „Kompatibilität“ mit dem QR EHR dezidiert bestätigt. Das vorliegende Konzept stehe „im Einklang“ mit dem Rahmen für den EHR und den dort verwendeten Zyklus-Deskriptoren.<sup>147</sup> Aber ist dies wirklich so? Analog zum QR EHR orientiert sich die Konzeption des EQR primär an Lernergebnissen. Doch während die Oberkategorie im QR EHR durch die fünf Kategorien der *Dublin Descriptors* implizit ausdifferenziert wird, wird im EQR mit drei Unterkategorien – *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Kompetenzen* – gearbeitet. In der offiziellen Kurzzusammenfassung zum EQR finden sich dann auch relativierende Anmerkungen: So weiche die Formulierung der EQR-Niveaude deskriptoren von den speziell für den Hochschulraum entwickelten Bologna-Niveaude deskriptoren ab. Dies liege darin begründet, dass der EQR als sektorenübergreifender Meta Rahmen auch berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Arbeitskontexte der höchsten Stufe umfasse.<sup>148</sup> So kann vielleicht inhaltliche Kompatibilität mit Blick auf die Charakterisierung der letzten vier Niveaustufen festgestellt werden, die konzeptionelle Anlage weicht hingegen deutlich voneinander ab.<sup>149</sup>

---

der Überführung dieses Dokuments in die *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung* wurde auf den Bezug jedoch verzichtet.

<sup>147</sup> Vgl. EUROP. PARLAMENT/EUROP. RAT: Empfehlung zur Einrichtung des EQR, 2.

<sup>148</sup> Vgl. EU-KOMMISSION, GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR: Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Kurzzusammenfassung/Leaflet. Luxemburg 2008.

<sup>149</sup> In einem ersten Entwurf waren Formulierungen in enger Nähe zum QR EHR vorgeschlagen worden; dies sei, so Markowitsch und Luomi-Messerer, in der Entwicklungsphase scharf kritisiert worden. Es müsse die Gleichwertigkeit zwischen beruflichen und akademischen Kompetenzen besser gewahrt werden. Die Deskriptoren der Ebenen 6 bis 8, die als zu akademisch empfunden wurden, sollten überarbeitet werden, ohne dass dadurch der Zusammenhang zu den Bologna-Zyklen verloren ginge. MARKOWITSCH/LUOMI-MESSERER: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren, 44f.

### 3.2.2.3 Inhaltliche Bestimmung des Kompetenzbegriffs

Im Diskussionszusammenhang des lebenslangen Lernens ist auf zwei verschiedene Verwendungsweisen des Kompetenzbegriffs hinzuweisen: Zum einen begegnet der Begriff als Deskriptor des EQR (der Zusammenhang wird in diesem Abschnitt zunächst entfaltet), zum anderen ist in den letzten Communiqués von Leuven und Bukarest verstärkt von Forschungs- bzw. Innovationskompetenz<sup>150</sup> die Rede.

#### Definition der Deskriptoren im EQR

In der Entwicklungsphase des EQR war der Ausdruck *Kompetenz* zunächst als zentraler Leitbegriff vorgesehen. Im Laufe der konzeptionellen Ausgestaltung wurde jedoch an der Tragfähigkeit des Terminus als Oberkategorie gezweifelt und schließlich der Begriff *Lernergebnis* als umfassender bestimmt.

Dass der Kompetenzbegriff dann als Unterkategorie des EQR aufgenommen wurde, war ebenfalls mit einer langwierigen Diskussion verbunden. Im Rahmen einer Vorstudie war nach Typologien von Lernergebnissen gesucht worden – mit dem Ergebnis, dass in einer Vielzahl von Ländern ein dreigliedriges Kategorienschema vorliege.<sup>151</sup> Zwei Kategorien, nämlich *Wissen* und *Fertigkeiten*, seien dabei länderübergreifend weitgehend identisch, während die dritte Kategorie zwischen *core competences* (Finnland), *savoir être* (Frankreich), *attitudes* (Ungarn), *social competences* (Portugal, England), *soziale und personale Kompetenzen* (Deutschland, Österreich), *autonomy/accountability* (Schottland) oszilliere. In der Diskussion zwischen den verschiedenen Ländern wurde daher schnell Einigkeit hinsichtlich der Unterkategorien *Kenntnisse* und *Fertigkeiten* erzielt. Als Überschrift der dritten Kategorie wurde zunächst *Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit* („autonomy and responsibility“) vorgeschlagen; diese Differenzierung wurde aber mit der Begründung verworfen, dass dann der Kompetenzbegriff gänzlich unberücksichtigt bliebe.<sup>152</sup> Letztlich konnte eine Einigung hinsichtlich der drei Kategorien *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Kompetenz* erzielt werden. Mit dem Terminus *Kompetenz* wird damit zwar ein europaweit gebräuchlicher Begriff ausgewählt, der allerdings in den Ländern unterschiedlich interpretiert und verstanden wird.

---

<sup>150</sup> Siehe dazu den letzten Abschnitt dieses Unterkapitels.

<sup>151</sup> Vgl. dazu die Studie von WINTERTON/DELAMARE-LE DEIST/STRINGFELLOW: Typology of knowledge, skills and competences; und zum Entwicklungsprozess insgesamt: HANF: Vom Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen, 178f.

<sup>152</sup> Vgl. MARKOWITSCH/LUOMI-MESSERER: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren, 49.

Zur Fixierung des Kompromisses wird dem EQR ein Anhang beigelegt, in dem die verwendeten Leitbegriffe abschließend definiert werden. *Lernergebnisse* seien als Aussagen darüber zu verstehen, „was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“<sup>153</sup>. Diese Definition steht in enger Nähe zum QR EHR. Als erste Untergruppe dieser Oberkategorie wird dann der Terminus *Kenntnisse* näher bestimmt. Kenntnisse werden als „das Ergebnis der Verarbeitung von Informationen durch Lernen“ fixiert; sie bezeichnen dabei „die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich“ und seien im EQR „als Theorie- und/oder Faktenwissen“ beschrieben.<sup>154</sup> Als zweiter Endzustand von Lernprozessen werden *Fertigkeiten* herausgehoben. Diese werden als „Fähigkeit“ bestimmt, „Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen“. Im EQR seien „Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten)“ beschrieben.<sup>155</sup>

Als dritte, wiederum darauf aufbauende Kategorie wird der Kompetenzbegriff abgegrenzt. Die Definition folgt dabei der Logik, möglichst viele landesspezifische Kompetenzkonzepte in einer zu vereinigen. *Kompetenz* wird im EQR als „die nachgewiesene Fähigkeit“ definiert, „Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“. Kompetenz werde dabei „im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben“<sup>156</sup>. Fünf Aspekte dieser Definition sind dabei als charakteristisch herauszustellen:

1. Kompetenz wird zunächst grundlegend als Fähigkeit definiert, d. h. eine kompetente Person ist also zu etwas fähig oder in der Lage.
2. Diese Fähigkeit, so lässt es sich weiter aus der Definition ablesen, beruht auf Kenntnissen, Fertigkeiten sowie persönlichen, sozialen und methodischen Fähigkeiten: Somit werden vier Dimensionen dieser Fähigkeit ausgewiesen, über die eine kompetente Person verfügt: eine fachliche

---

<sup>153</sup> EUROP. PARLAMENT/EUROP. RAT: Empfehlung zur Einrichtung des EQR, 4.

<sup>154</sup> Vgl. EUROP. PARLAMENT/EUROP. RAT: Empfehlung zur Einrichtung des EQR, 4.

<sup>155</sup> Vgl. EUROP. PARLAMENT/EUROP. RAT: Empfehlung zur Einrichtung des EQR, 4.

<sup>156</sup> EUROP. PARLAMENT/EUROP. RAT: Empfehlung zur Einrichtung des EQR, 4.

Dimension, näher bestimmt durch Kenntnisse und Fertigkeiten, sowie eine persönliche, soziale und methodische Dimension. Schwierig gestaltet sich hier allerdings die nähere Charakterisierung einer Fähigkeit durch die erneute Verwendung des Begriffs *Fähigkeiten*.

3. Auf diese vier Dimensionen wird in Anwendungssituationen zurückgegriffen, sodass Kompetenz in der Nutzung der vorliegenden Fähigkeiten in einer konkreten Handlungssituation zum Ausdruck kommt; eine nähere qualitative Einschätzung dieser Nutzung wird dabei nicht gegeben. Als Anwendungssituationen werden hingegen Arbeits- und Lernsituationen sowie die Bereiche Bildung und Ausbildung angeführt. Die Formulierung ist um Gleichwertigkeit der Bereiche bemüht, dennoch ist durch den Aspekt der Nutzung der Ursprung der Konzeption aus beruflichen Debatten spürbar.
4. Als weiteres Charakteristikum ist auf den Aspekt der Überprüfung hinzuweisen; Kompetenz sei eine „nachgewiesene Fähigkeit“. Wie und vor wem ein solcher Nachweis zu erbringen ist und an welchen Kriterien eine solche Überprüfung orientiert sein könnte, wird nicht präzisiert.
5. Abschließend ist auf den Nachsatz der Definition hinzuweisen, in dem der Aspekt der selbstbestimmten Handlung betont wird. Hier wird das Augenmerk darauf gelegt, dass die Fähigkeit ohne Anleitung oder Anforderung ausgeführt wird.

Die hier gegebene Definition legt das Verständnis des Kompetenzbegriffs damit zwar offen, wirft aber direkt auch neue Fragen auf – beispielsweise nach dem Terminus *Fähigkeiten* oder dem nicht näher entfaltetem Kriterium der Überprüfung. Im Vergleich zum QR EHR ist zudem zu bemerken, dass Problemlösungsfähigkeiten und die Anwendung von Kenntnissen als Fertigkeiten und nicht wie im QR EHR als Kompetenz eingestuft werden.

### **Kompetenzverständnis in den Lernergebnisformulierungen des EQR**

Auf dieser Basis ist der Blick auf die konkreten Lernergebnisformulierungen des EQR<sup>157</sup> zu lenken: Können den dortigen Tabelleneinträgen weitere charakteristische Merkmale entnommen werden?

---

<sup>157</sup> Die hier vorgenommene Darstellung beschränkt sich auf die letzten drei der acht Niveaustufen, die identisch mit dem gestuften Studienmodell des Bologna-Prozesses sind.

Im Bereich eines Bachelor-Studiums sind laut EQR folgende Endzustände des Lernens anzuzielen:

- |   |              |
|---|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen;</li> </ul>  | KENNTNISSE   |
| <hr/>   |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind;</li> </ul>  | FERTIGKEITEN |
| <hr/>   |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten;</li> <li>• Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen.</li> </ul> | KOMPETENZ    |

Mit Blick auf die Master-Phase werden folgende Lernergebnisse beschrieben:

- |   |              |
|---|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung;</li> <li>• kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen;</li> </ul> | KENNTNISSE   |
| <hr/>   |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren;</li> </ul>   | FERTIGKEITEN |
| <hr/>   |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern;</li> <li>• Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams.</li> </ul>                          | KOMPETENZ    |

Promovierte unterscheiden sich davon durch

- |  |              |
|--|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen;</li> </ul>  | KENNTNISSE   |
| <hr/>  |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis;</li> </ul> | FERTIGKEITEN |
| <hr/>  |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung.<sup>158</sup></li> </ul>                 | KOMPETENZ    |

<sup>158</sup> An dieser Stelle wird auf eine inhaltliche Einschätzung der Zuordnung der Lernergebnisformulierungen zu den drei Qualifikationsstufen verzichtet. Diese könnte nur auf der Basis intuitiver Kriterien vorgenommen werden; lohnenswert wäre ein solcher Abgleich auf der Basis (noch zu entwickelnder) lernergebnisorientierter Curricula theologischer Studiengänge.

Aus diesen Lernergebnisformulierungen des EQR wird ersichtlich, dass Lernen als ein „kumulativer Prozess“<sup>159</sup> verstanden wird; wie im QR EHR findet sich also auch hier der Aspekt des gestuften Kompetenzerwerbs. Des Weiteren sind die Formulierungen in der Kategorie *Kompetenz* als eher fachübergreifend zu charakterisieren, insofern der Fachbezug in den jeweiligen Kategorien nur durch die Arbeits- oder Lernsituation hergestellt wird, sodass die zum Einsatz kommenden Fähigkeiten an überfachliche Schlüsselkompetenzen erinnern („Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten“). Als weiteres charakteristisches Merkmal des vorliegenden Kompetenzverständnisses ist auf die Unvorhersehbarkeit und die Komplexität der Handlungssituation hinzuweisen, die in den Tabelleneinträgen betont wird. Kompetenz zeige sich in solchen unabsehbaren Situationen durch Engagement, Innovation und Kreativität, wobei sich diese Merkmale sowohl auf prozedurale Vorgänge als auch auf inhaltliche Vorgänge beziehen können. Aus den konkreten Formulierungen ist zudem ersichtlich, dass die für Kompetenz charakteristische Selbstständigkeit in Berufs- und Lernsituationen entfaltet wird.<sup>160</sup> Dabei spielen auch volitionale Aspekte eine Rolle, wenn beispielsweise auf die Identifikation mit der Sache oder des Aufgabengebietes hingewiesen wird.

Insgesamt zeigt sich damit, dass der Begriff *Kompetenz* im EQR damit erneut als qualitative Kategorie von Lernergebnissen eingeführt wird, wobei die aufsteigende Hierarchie *Kenntnisse – Fertigkeiten – Kompetenz* explizit beschrieben wird. Die im Anhang des EQR gegebene Definition gibt Aufschluss über das Verständnis des Kompetenzbegriffs: Kompetenz wird dabei als Fähigkeit verstanden, in unvorhersehbaren und komplexen Berufs- und/oder Lernsituationen selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu handeln; dabei ist die Handlung durch den Einbezug fachlicher, persönlicher, sozialer und methodischer Fähigkeiten näher gekennzeichnet. Als weitere charakteristische Merkmale sind die Überprüfung, der gestufte Kompetenzerwerb und die fachübergreifende und zugleich zunehmend überfachliche Anlage herauszuheben.

---

<sup>159</sup> SLOANE: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens, 28.

<sup>160</sup> Vgl. CLEMENT, Ute: Praxisbeispiele: Europäischer Qualifikationsrahmen, in: dies. / PIOTROWSKI, Anke (Hg.): Kompetenz zwischen Potenzial und Standard. Stuttgart 2008, 130–136, hier 131f [künftig zitiert: CLEMENT: Praxisbeispiele: Europäischer Qualifikationsrahmen].



Die gegebene Definition beruht allerdings auf einem politischen Konsens, bei dem verschiedene Aspekte heterogener Definitionen zusammengeführt wurden. Markowitsch und Luomi-Messerer betonten daher, dass es sich beim EQR um ein politisch-pragmatisches und nicht um ein wissenschaftlich-empirisches Instrument handelt. Inwiefern die Tatsache, dass der EQR auf keine wissenschaftliche Grundlage zurückgreifen kann, dem Nutzen dieses Instruments abträglich sei, werde die Praxis selbst in Kürze beantworten. Sie werde auch zeigen, ob die Deskriptoren in ihrer Allgemeinheit tatsächlich im Stande sind, die unterschiedlichen nationalen Qualifikationssysteme zueinander in Beziehung zu setzen.<sup>161</sup>

### **Die Stichworte Forschungs- bzw. Innovationskompetenz**

Neben der Verwendung des Begriffs *Kompetenz* als Deskriptor des EQR werden seit dem Leuener und dem Bukarester Kommuniqué von 2009 bzw. 2012 im Zusammenhang des lebenslangen Lernens auch die Stichworte *Forschungs-* bzw. *Innovationskompetenz* bemüht. Eine nähere Definition der Begriffe findet nicht statt; dennoch wird deutlich, dass vonseiten der Bildungspolitik der Bedarf einer funktionierenden Wissensgesellschaft immer weiter konkretisiert wird bzw. Wunschvorstellungen artikuliert werden.

Wenn also die neuen Rohstoffe der Wissensgesellschaft Ideen und Innovation sind, muss – so die Logik – im Bildungssystem auf diese Fähigkeiten hin gearbeitet werden. So heißt es im Bukarester Kommuniqué: „Absolventen müssen heute sowohl über fachübergreifende, multidisziplinäre Kenntnisse und Innovationskompetenz als auch über aktuelles Fachwissen verfügen, um dem breiteren Bedarf in Gesellschaft und Arbeitsmarkt Rechnung tragen zu können.“<sup>162</sup> Auf der Ebene von Bachelor- und Masterstudiengängen will man „zur Stärkung des Innovations-, Gründungs- und Forschungspotentials der Absolventinnen und Absolventen“<sup>163</sup> insbesondere durch eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Arbeitgebern, Studierenden und Hochschulen beitragen – speziell bei der Entwicklung von Studiengängen.

Zentrale Bedeutung wird zusätzlich dem Doktoratszyklus beigemessen. Um Innovationen und Kreativität sicherzustellen, sei eine Erhöhung der Zahl an Personen mit „Forschungskompetenzen“<sup>164</sup> anzustreben. Insofern müssten

---

<sup>161</sup> Vgl. MARKOWITSCH/LUOMI-MESSERER: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren, 63.

<sup>162</sup> Bukarester Kommuniqué 2012, 3; Hervorhebung der Verfasserin.

<sup>163</sup> Bukarester Kommuniqué 2012, 3.

<sup>164</sup> Leuener Kommuniqué 2009, 4.

innovative Programme zur Doktorandenbildung gefördert und untersucht werden, „wie wir Qualität, Transparenz, Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität im dritten Zyklus fördern können, da die Doktorandenausbildung bei der Brückenbildung zwischen EHR und Europäischem Forschungsraum (EFR) eine besondere Rolle spielt“<sup>165</sup>. Auch seien „hochwertige Programme im zweiten Studienzyklus eine notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Verbindung von Lehre, Lernen und Forschung“<sup>166</sup>.

#### 3.2.2.4 Zusammenfassung

Die zweite Verankerung der Kompetenzorientierung ist, so wird aus den vorangegangenen Ausführungen ersichtlich, mit der europapolitischen Initiative *Lebenslanges Lernen* verknüpft, die zugleich im Rahmen des Bologna- und des Kopenhagen-Prozesses verfolgt wird. Bürgerinnen und Bürger in Europa sollen möglichst zu jedem Zeitpunkt ihrer Biografie weiterführende Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen erwerben können. Dabei fungiert der Begriff *Kompetenz* erneut als Deskriptor von Qualifikationsrahmen (in diesem Fall sowohl für den europäischen Referenzrahmen als auch für die nationalen Rahmen zum lebenslangen Lernen), die als Kommunikationshilfen Transferprozesse auf dem europäischen Arbeitsmarkt erleichtern und die Entwicklung eines wissensbasierten Wirtschaftsraums befördern sollen.

Zwar wird im Anhang des EQR auch eine Definition des Kompetenzbegriffs angeboten, doch ist auf deren Kompromiss-Charakter hinzuweisen: Die Begriffsbestimmung ist durch einen Zusammenschluss verschiedener europäischer Kompetenzkonzepte entstanden. Kompetenz wird dabei als Fähigkeit begriffen, unvorhersehbare und komplexe Handlungssituationen eigenverantwortlich und selbstständig zu bewältigen, wobei die Handelnden auf fachliche, methodische, personale und soziale Fähigkeiten zurückgreifen. Der Kompetenzerwerb wird – analog zum QR EHR – ebenfalls als gestuft charakterisiert. Im Vergleich zum QR EHR werden aber auch neue Aspekte des Kompetenzbegriffs aufgeführt (beispielsweise der Aspekt der Überprüfung und der selbstbestimmten Handlung). Schon jetzt ist festzuhalten, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses nicht von einem einheitlichen Begriffsverständnis die Rede sein kann.

---

<sup>165</sup> Bukarester Kommuniqué 2012, 3.

<sup>166</sup> Bukarester Kommuniqué 2012, 3.

Zugleich ist mit der Einführung von Qualifikationsrahmen und der gezielten Verwendung von Lernergebnisformulierungen die Implementierung politischer Zielvorstellungen ins europäische Bildungssystem verbunden. Dabei legen die politisch Verantwortlichen großen Wert auf die Berücksichtigung von Kompetenzen in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen: Neben dem Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten sollen die Bürgerinnen und Bürger zu Flexibilität, Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit angeleitet werden. Alle Maßnahmen verfolgen dabei das Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit Europas zu stärken; infolgedessen soll das gesamte individuelle Spektrum an Kompetenzen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Menschen sicht- und vor allem nutzbar gemacht werden. Die konkreten Kompetenzformulierungen im EQR folgen dann auch primär einer Anforderungsperspektive, die aus der Berufswelt abgeleitet wird. Als neue, ergänzende Zielgröße werden dabei auch Forschungs- und Innovationskompetenz hervorgehoben, zu denen Studierende in Master- und Promotionsstudiengängen befähigt werden sollen.

### **3.2.3 KOMPETENZEN ALS QUALITÄTSMERKMAL EINER NEUEN LEHRE UND ALS BESTANDTEIL DER QUALITÄTSSICHERUNG**

Im Bologna-Prozess kommt dem Begriff *Kompetenz* auf europäischer Ebene gleich zweifach die Funktion als Deskriptor von Qualifikationsrahmen zu. Abschließend lässt sich auf der Grundlage des bisher Erarbeiteten noch ein dritter Verwendungszusammenhang auf dieser Ebene beleuchten, bei dem der Erwerb von Kompetenzen explizit als Ziel einer neuen Lehre benannt wird.

#### *3.2.3.1 Nachweis der Begriffsverwendung/ Thematisierung*

Ein Schwerpunkt des 2009 verfassten Leuener Kommuniqués gilt dem Lehrauftrag der Hochschulen, sodass im Gegensatz zu den vorher veröffentlichten Kommuniqués nun erstmals Studium und Lehre explizit in den Mittelpunkt der bildungspolitischen Auseinandersetzung rücken. Nach Ansicht der Plenarkonferenz sei in diesem Bereich eine qualitätsorientierte Reform notwendig. Als pragmatische Kurzformel fungiert dabei das Stichwort „*studierendenzentriertes Lernen*“<sup>167</sup>, mithilfe dessen die europäische Plenarkonferenz ihren

---

<sup>167</sup> Im Bukarester Kommuniqué von 2012 wird die Kurzformel „studierendenzentriertes Lernen“ durch den Ausdruck „lernerzentrierter Ansatz“ ersetzt. Die Zielvorstellung wird jedoch erneut unterstrichen: „Wir bekräftigen, dass wir einen lernerzentrierten Ansatz fördern wol-

konzeptionellen Ausgangspunkt bekräftigt, bei der die Studierenden in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken.

Ziel dieser Reform sei es, so heißt es in der Präambel, „den Studierenden dabei [zu] helfen, sich jene Kompetenzen anzueignen, die ihnen in einem sich wandelnden Arbeitsmarkt abverlangt werden, und sie befähigen, ihre Rolle als aktive und verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger wahrzunehmen.“<sup>168</sup> Damit wird der individuelle Erwerb von Kompetenzen als Ziel des Studiums bestimmt und als charakteristisches Qualitätskriterium einer neuen Bologna-Lehre ausgewiesen.

Zur flächendeckenden Umsetzung verweist die Ministerkonferenz auf die Notwendigkeit einer fortlaufenden Reform der Curricula, „die auf eine Weiterentwicklung der Lernergebnisse abzielt“. Die dadurch anvisierte Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre solle „im Rahmen der weiteren Umsetzung der Standards und Leitlinien für Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum eine Priorität genießen“<sup>169</sup>. Lernergebnisse und die darin integrierten Kompetenzformulierungen werden damit zu einem Bestandteil von Qualitätssicherungsverfahren, die an europäischen Hochschulen etabliert werden sollen.<sup>170</sup> Woher rührt aber dieses neue Interesse an der Lehre und den Studienprogrammen?

### 3.2.3.2 Kontext/Hintergründe

Der Fokuswechsel auf das Lernen und den Lernprozess der einzelnen Studierenden ist angesichts der bisherigen Ausführungen zum Lernergebnis- und Kompetenzbegriff nicht verwunderlich, da bei deren Formulierung zwangsläufig eine Studierenden-orientierte Perspektive eingenommen wird, wenn Art, Umfang und Tiefe des erwarteten Lernendzustandes beschrieben werden. Daher liegt der Perspektivwechsel auf die konkreten Studienprogramme und die Lehre strukturell in der Einführung von Qualifikationsrahmen mit den Deskriptoren *Lernergebnis*, *Kompetenz* und *Arbeitsaufwand* begründet. Bei Stephen

---

len, der sich durch innovative Lehrmethoden auszeichnet, die Studierende als aktive Bildungsteilnehmer einbeziehen. Zusammen mit Hochschulen, Studierenden und Hochschulmitarbeitern fördern wir ein unterstützendes und motivierendes Arbeits- und Lernumfeld.“ (Bukarester Kommuniqué, 2.)

<sup>168</sup> Leuener Kommuniqué 2009, 1; Hervorhebung der Verfasserin.

<sup>169</sup> Leuener Kommuniqué 2009, 4. Im Yerevan Communiqué von 2015 wird dieses Anliegen nochmals gezielt herausgehoben. Siehe Einführung.

<sup>170</sup> Yerevan Communiqué 2015, 2; Hervorhebung durch die Verfasserin.

Adams Ausführungen zum Lernergebnis-Begriff im Kontext des QR EHR ist diese Nähe bereits angeklungen.<sup>171</sup>

Allerdings stellt die Einführung dieser neuen Beschreibungskategorien die Verantwortlichen in den Bologna-Mitgliedsländern, in denen bislang nicht mit diesen Kategorien operiert wurde, vor die Aufgabe, den „Wandel von einer auf Hochschullehrenden zu einer auf Studierende ausgerichtete Hochschulbildung“<sup>172</sup> zu vollziehen. Im Bergener Kommuniqué von 2005 bekundet die Ministerkonferenz Verständnis, dass es Zeit erfordere, „um die Lehrpläne den strukturellen Veränderungen optimal anzupassen“<sup>173</sup>. Dennoch wird sie in den nachfolgenden Kommuniqués nicht müde, die Notwendigkeit einer Lernergebnis-basierten Curriculareform zu betonen.<sup>174</sup> Zunehmend rücken nun didaktische Begriffe oder Begründungsmuster in den Vordergrund der Argumentation. So seien bei der Erstellung der Curricula die Befähigung der einzelnen Lernenden in den Blick zu nehmen, zur Erreichung dieser Befähigung neue didaktische Lehr- und Lernansätze zu erproben sowie wirksame Unterstützungs- und Beratungsstrukturen auf allen drei Stufen einzuführen.<sup>175</sup> Auch im Kommuniqué von 2012 wird als expliziter Schwerpunkt genannt, Rahmenbedingungen zu schaffen, „die ein lernerzentriertes Studium, innovative Lehrmethoden und ein unterstützendes und motivierendes Arbeits- und Lernumfeld fördern“<sup>176</sup>.

Die Reichweite dieser neuen Perspektive zeigt sich auch, wenn in den Kommuniqués die Ziele eines Hochschulstudiums insgesamt charakterisiert wer-

---

<sup>171</sup> Siehe Abschnitt 3.2.1.3 dieser Arbeit.

<sup>172</sup> Londoner Kommuniqué 2007, 2.

<sup>173</sup> Bergener Kommuniqué 2005.

<sup>174</sup> Vgl. dazu Londoner Kommuniqué 2007, 3 („Die Rahmen sollen die Hochschulen dabei unterstützen, Module und Studiengänge auf der Grundlage von Lernergebnissen und Leistungspunkten zu entwickeln.“) sowie Leuener Kommuniqué 2009, 4 („die Notwendigkeit einer fortlaufenden Reform der Studienpläne, die auf eine Weiterentwicklung der Lernergebnisse abzielt“). Auch in der zweiten Dekade wird weiterhin darauf hingewiesen („Zur Konsolidierung des EHR ist eine sinnvolle Umsetzung der Lernergebnisse erforderlich. Entwicklung, Verständnis und praktischer Nutzen der Lernergebnisse sind entscheidend für den Erfolg von ECTS, Diploma Supplement, Anerkennung, Qualifikationsrahmen und Qualitätssicherung, die alle miteinander zusammenhängen. Wir fordern die Hochschulen auf, Kreditpunkte stärker mit Lernergebnissen und Studienpensum zu verknüpfen und das Erzielen von Lernergebnissen in Bewertungsverfahren aufzunehmen.“ Bukarester Kommuniqué 2012, 3).

<sup>175</sup> Vgl. Leuener Kommuniqué 2009, 2–5.

<sup>176</sup> Bukarester Kommuniqué 2012, 5.

den. Ziel sei die Vorbereitung der Studierenden für ein Leben als aktive Bürgerinnen und Bürger in einer demokratischen Gesellschaft, die Ausbildung für ihre künftige Laufbahn und die Förderung ihrer persönlichen Entwicklung.<sup>177</sup> Auch die Jubiläumserklärung aus dem Jahr 2010 bekräftigt diese drei Ziele: Man müsse den Lernenden die Möglichkeit bieten, „Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erwerben, welche ihre berufliche Laufbahn und ihr Leben als demokratische Bürger sowie ihre persönliche Entwicklung fördern“<sup>178</sup>. Damit werden studierendenorientierte Zieldimensionen wie Bildung und Ausbildung zunächst gleichwertig nebeneinander gesetzt.<sup>179</sup> In den Kommunikés findet sich allerdings nirgends eine konkretere Entfaltung der Ziele Persönlichkeitsentwicklung und Demokratiefähigkeit, während hingegen die Vorbereitung auf die künftige Berufslaufbahn in vielen Kommunikés eingehend erläutert wird. Hier sind die bildungspolitischen Steuerungsimpulse zur Verwirklichung der Lissabon-Agenda deutlich zu erkennen.<sup>180</sup> Wie aber soll diese Neuorientierung in den Bereichen Studium und Lehre durchgesetzt werden?

Der politische Wille, die Lehre und die Studienprogramme – insbesondere mit Blick auf die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden – zu verbessern, geht zugleich mit konkreten Qualitätssicherungsinitiativen einher. Im Berliner Kommuniké von 2003 hatte die europäische Ministerkonferenz beschlossen, ein europaweit einheitliches System von Normen, Verfahren und Leitlinien zur Qualitätssicherung zu entwickeln.<sup>181</sup> Das vereinbarte Grundkonzept ist in den *Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum*<sup>182</sup>

---

<sup>177</sup> Vgl. Londoner Kommuniké 2007, 1.

<sup>178</sup> Erklärung von Budapest und Wien 2010, 2.

<sup>179</sup> Die Parallelität der Ziele kommt auch im Kommuniké von Bukarest zum Ausdruck. Dort heißt es unter der Überschrift „Qualitativ hochwertige Hochschulbildung für alle“: „Hochschulbildung sollte ein offener Prozess sein, in dem Studierende neben dem Erwerb von Wissen und Fertigkeiten in ihrer jeweiligen Disziplin geistige Unabhängigkeit und Selbstsicherheit gewinnen. Durch das Lernen und Forschen an Hochschulen sollten Studierende die Fähigkeit erwerben, Situationen selbstbewusst einzuschätzen und auf der Grundlage kritischen Denkens zu handeln“. Unter dem Stichwort „Beschäftigungsfähigkeit in Europa bedarfsgerecht verbessern“ heißt es dann: „Absolventen müssen heute sowohl über fachübergreifende, multidisziplinäre Kenntnisse und Innovationskompetenz als auch über aktuelles Fachwissen verfügen, um dem breiteren Bedarf in Gesellschaft und Arbeitsmarkt Rechnung tragen zu können.“. Vgl. Bukarester Kommuniké 2012, 2f.

<sup>180</sup> Siehe Abschnitt 3.1.2.2 dieser Arbeit.

<sup>181</sup> Vgl. Berliner Kommuniké 2003, 3f.

<sup>182</sup> *Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum*. Deutsche Übersetzung der „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ der European Association for Quality Assurance in Higher Educa-

von 2005 beschrieben und wurzelt in einem Zusammenspiel von internen und externen Sicherungsmechanismen. Der Komplex von Studium und Lehre ist dabei als Bestandteil beider Verfahren auszuweisen, wobei zunächst die Hochschulen vor der Aufgabe stehen, ein Konzept zur Sicherung der Qualität ihrer Studienprogramme zu entwickeln und zu etablieren. Die Schaffung des EHR hänge, so heißt es im europäischen Leitdokument zur Qualitätssicherung, wesentlich davon ab, „inwieweit sich alle Ebenen einer Hochschule verpflichten, sicherzustellen, dass ihre Programme klare und definierte Ergebnisse (Outcomes) haben und dass die Lehrkräfte in der Lage und willens sind, auf eine Weise zu unterrichten bzw. den Studierenden die Unterstützung zu bieten, die nötig ist, damit die beabsichtigten Outcomes auch erzielt werden können“<sup>183</sup>. Lernergebnisorientierte Curricula und kompetenzorientierte Lehrveranstaltungen dienen damit als Prüfsteine zur Beurteilung der Qualität im Bereich Studium und Lehre in im Zuge des Bologna-Prozesses zu etablierenden Qualitätssicherungsverfahren. Auch im Leuener Kommuniké erinnert die Ministerkonferenz die Hochschulen an diese Aufgabe, wobei die notwendigen Curriculareformen als „kontinuierliche Prozesse“ zu verstehen seien, „die qualitativ hoch stehende, flexible und vermehrt auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittene Bildungswege“<sup>184</sup> hervorbringen.

Insgesamt bewirkt die Einführung von lernergebnisorientierten Studiengangsbeschreibungen aufgrund der beiden Qualifikationsrahmen auf europäischer Ebene dadurch sogar eine Akzentverschiebung in der Interpretation des Bologna-Prozesses von einer strukturellen Reform hin zu einer Reform der Lehre. Lassen sich in diesem Diskussionszusammenhang neue Facetten des Kompetenzbegriffs auf europäischer Ebene herausarbeiten?

### 3.2.3.3 Inhaltliche Bestimmung des Kompetenzbegriffs

Hinsichtlich der Verwendung des Kompetenzbegriffs im Zusammenhang mit der erweiterten Interpretation des Bologna-Prozesses als Reform der Lehre

---

tion [ENQA], hg. v. Jörn ALPHEI u. Barbara MICHALK (HRK: Beiträge zur Hochschulpolitik 9), Bonn 2006. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2006-09\\_Standards\\_Leitlinien\\_QS.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2006-09_Standards_Leitlinien_QS.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022; künftig zitiert: Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum 2006].

<sup>183</sup> Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum 2006, 24f.

<sup>184</sup> Leuener Kommuniké 2009, 4.

muss zwischen den Kommunikués und dem europäischen Referenzdokument zur Qualitätssicherung unterschieden werden.

In den Bologna-Kommunikués findet sich zunächst die Betonung des Terminus *Lernergebnis*: Spätestens mit dem Leuener Kommunikué von 2009 wird dieser Begriff – im gleichen Atemzug mit anderen Leitbegriffen wie *Lernerzentrierung* und *studierendenzentriertes Lernen* – zu einem programmatischen Leitwort für eine neuartige, an den Studierenden ausgerichtete Lehr- und Curriculareform, die innovative Lern- und Lehrprozesse befördern soll. Wenn in diesem Diskussionszusammenhang explizit mit dem Kompetenzbegriff operiert wird – wie beispielsweise in der Präambel des Leuener Kommunikués –, dann offenbaren sich ökonomische Steuerungsinteressen hinter dieser Lehr- und Curriculareform: Die Reformimpulse zielen neben der didaktischen Verbesserung von Lehre und Studium insbesondere auf eine Ausrichtung der Studieninhalte auf den Arbeitsmarkt; das Kompetenzverständnis ist dabei an die berufsbezogene Deutung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen angelehnt.<sup>185</sup> Hochschulen werden „nachdrücklich gebeten“, Partnerschaften und Kooperationen mit den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern „im Rahmen des Prozesses der an Lernergebnissen orientierten Curriculumreform“<sup>186</sup> weiter auszubauen. Der ebenfalls in den Bologna-Kommunikués beschriebenen offenen Zielbestimmung des Studiums hinsichtlich Persönlichkeitsentwicklung, Demokratiefähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit ist damit ein deutlicher Steuerungsimpuls hinsichtlich des Ausbildungsauftrags entgegengesetzt.

In den 2004/2005 entstandenen *Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum* wird ausschließlich mit dem Lernergebnis-Begriff gearbeitet, wobei die Ausführungen an die Konzeption des QR EHR erinnern, bei denen Kompetenzen als qualitative Unterkategorie von Lernergebnissen verstanden werden. So soll im Rahmen von Qualitätssicherungsverfahren erstens die Entwicklung und Veröffentlichung von Qualifikationsergebnissen („*learning outcomes*“) kontrolliert, zweitens besonderes Augenmerk auf Entwurf und Inhalt von Lehrplänen und Programmen gerichtet und drittens die Kontrolle des Lernfortschritts der Studierenden gewährleistet werden.<sup>187</sup> Die Prozesse zur Beurteilung der Studierenden sollen in Abstimmung dazu

---

<sup>185</sup> Siehe dazu Abschnitt 2.2.2 dieser Arbeit.

<sup>186</sup> Londoner Kommunikué 2007, 7.

<sup>187</sup> Vgl. *Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum* 2006, 26.



„so gestaltet sein, dass das Erreichen der im Vorfeld definierten Qualifikationsziele („learning outcomes“) und anderer Programmzielsetzungen gemessen werden kann“, „sie ihrem Zweck entsprechen, nämlich diagnostisch, ausbildend oder zusammenfassend“ zu sein, und „von Personen durchgeführt werden, die die Bedeutung der Beurteilungen auf dem Weg der Studierenden hin zum Erlangen des Wissens und der Fähigkeiten, die zur angestrebten Qualifikation gehören, verstehen“<sup>188</sup>. Außerdem sollen die Studierenden klar über die bei ihrem Programm angewandte Beurteilungsstrategie und die Kriterien, nach denen ihre Leistungen bewertet werden, informiert werden. In Anlehnung an den QR EHR dominiert hier eine didaktische Lesart des Lernergebnis-Begriffs, die die Befähigung der Studierenden als generelles Ziel betont. Zugleich wird das Augenmerk aber auch auf die damit verbundenen Aufgaben und Zuständigkeiten der beteiligten Lehrenden gelenkt.<sup>189</sup>

### **Lehrende als neue Bezugsgruppe des Kompetenzbegriffs**

Im Zuge der Qualitätssicherung rücken nicht mehr nur die Kompetenzen der Studierenden, sondern auch die Fähigkeiten der Lehrenden in den Mittelpunkt des Interesses. Hochschulen sollen, so heißt es bereits 2006 im europäischen Leitdokument zur Qualitätssicherung, „über Möglichkeiten verfügen, zu überprüfen, dass Lehrkräfte qualifiziert und kompetent sind“<sup>190</sup>. Für die meisten Studierenden seien die Lehrkräfte „das wichtigste Lernmittel“, sodass es wichtig sei, „dass Lehrkräfte über ein vollständiges Wissen und ebensolche Kenntnisse zu dem von ihnen unterrichteten Fach verfügen, sowie über die Fähigkeiten und Erfahrungen, die für die effektive Wissensvermittlung an die Studierenden in verschiedenen Lehrkontexten nötig sind“. Die Hochschulen sollten deshalb „sicherstellen, dass bei den Einstellungs- und Ernennungsverfahren ihres Lehrpersonals Möglichkeiten bestehen, zu überprüfen, dass alle neuen Lehrkräfte wenigstens über das nötige Mindestmaß an Kompetenz ver-

---

<sup>188</sup> Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum 2006, 27.

<sup>189</sup> In der Neufassung des Dokuments von 2015 wird dann explizit in diesem Zusammenhang auf den Kompetenz-Begriff zurückgegriffen. Vgl. Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), hg. v. d. Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2015), Bonn 2015. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/uploads/media/ESG\\_German\\_and\\_English\\_2015.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

<sup>190</sup> Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum 2006, 27.

fügen“. Insbesondere „unterdurchschnittlichen Lehrkräften“ müsse die Möglichkeit angeboten werden, „ihre Fähigkeiten auf ein akzeptables Maß zu verbessern“; notfalls müsse die Hochschule selbst „über Mittel verfügen, ihnen ihre Lehrpflichten [...] zu entziehen, sollten sie sich weiterhin nachweislich als ineffizient erweisen“.<sup>191</sup>

Im Zuge der Qualitätsoffensive für eine neue Lehre ist damit eine Ausweitung des Gebrauchs des Kompetenzbegriffs auf europäischer Ebene des Bologna-Prozesses zu konstatieren: Neben Kompetenzen von Studierenden ist erstmals auch von der Kompetenz der Lehrenden die Rede. Eine Definition findet sich im Dokument nicht, es können aber drei charakteristische Merkmale des vorliegenden impliziten Verständnisses von Lehrkompetenz herausgehoben werden. Zunächst ist auffällig, dass der Begriff im Singular verwandt wird, wodurch – im Rückgriff auf die Analyse der Verwendung des Kompetenzbegriffs im allgemeinen Sprachgebrauch<sup>192</sup> – der Anspruch einer umfassenden und vollständig entwickelten Fähigkeit zum Ausdruck gebracht wird; es ist nicht von einer Sammlung von Lehrkompetenzen die Rede. Zweitens wird – wie beim studentischen Kompetenzerwerb – die Möglichkeit der gezielten Entwicklung von Kompetenz beispielsweise in Fortbildungen beschrieben. Drittens wird zum einen auf eine fachliche Dimension („vollständiges Wissen und Kenntnisse im Lehrgebiet“) und zum anderen auf eine didaktische Dimension („Fähigkeiten und Erfahrungen für effektive Wissensvermittlung an Studierende“) als notwendige Bausteine verwiesen.

#### 3.2.3.4 Zusammenfassung

Im Nachgang zur Einführung der Qualifikationsrahmen-Deskriptoren *Lernergebnis* und *Kompetenz* entwickelt sich auf europäischer Ebene zunehmend das Bewusstsein für eine lernergebnisorientierte Studienreform, durch die die Qualität von Studium und Lehre nachhaltig verbessert werden soll. Ziel der Reform ist es, die konkreten Studienprogramme und die Lehre auf Lernergebnisse auszurichten, deren Niveau in verschiedenen Qualifikationsrahmen näher bestimmt wurde. Da Lernergebnisse neben Wissen und Fähigkeiten insbesondere Kompetenzen umfassen sollen, ist der Erwerb von Kompetenzen als weiteres Charakteristikum der Bologna-Reform herauszustellen. Nach Vorstellung der

---

<sup>191</sup> Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum 2006, 27f.

<sup>192</sup> Siehe Kap. 2.2 dieser Arbeit.

europäischen Ministerkonferenz sind Lernergebnis- und Kompetenzorientierung dabei flächendeckend an den Hochschulen umzusetzen und durch eine kontinuierliche in- und externe Qualitätskontrolle zu überprüfen. Prüfsteine müssten sein, ob die Studierenden im Rahmen des Studiums diese geforderten Kompetenzen erwerben und wie sie auf diesem Weg begleitet und angeleitet werden. Auf Basis dieser konzeptionellen Grundlage ist die Lernergebnis-Orientierung bereits 2005 in den *Standards und Leitlinien zur Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum* verankert worden. Das Dokument dient dabei als Orientierung zur Einführung konkreter Qualitätssicherungsprozesse auf nationaler und auf Hochschul-Ebene.

Die Aufwertung des Bereichs von Studium und Lehre wurzelt dabei entweder in pädagogischen oder aber in bildungsökonomischen Interessen: Während den *Standards* eher ein pädagogisch-didaktisches Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen zugrunde liegt, dominieren in den europäischen Kommuniqués Steuerungsabsichten, eine engere, am Arbeitsmarkt orientierte Reform durchzusetzen; zur Sicherstellung der Beschäftigungsfähigkeit seien Lernergebnisse und Kompetenzen auch in Kooperation mit externen Interessensvertretern zu formulieren. Der Terminus *Lernergebnis* entwickelt sich dabei auf europäischer Ebene zu einem Leitbegriff einer studierendenorientierten Lehre, wobei der Kompetenzbegriff mal analog zur Konzeption des QR EHR als komplexe Unterkategorie von Lernergebnissen mitgedacht und nicht auf berufliche Zusammenhänge enggeführt wird, mal aber auch stark berufsbezogen analog zum EQR verwendet wird.

Darüber hinaus lässt sich im Kontext dieser europäischen Qualitätsdebatte ein weiterer Verwendungszusammenhang des Kompetenzbegriffs nachweisen: Neben Kompetenzen der Studierenden ist von der Kompetenz der Lehrenden die Rede. Gute Lehre hänge entscheidend von der Kompetenz der Lehrenden ab, bei fehlender „Lehrkompetenz“ sei notfalls die Lehrbefugnis zu entziehen. Eine nähere Definition des Begriffs erfolgt in den Texten wiederum nicht. Die Analyse der Verwendungszusammenhänge zeigt aber Parallelen wie die Möglichkeit, Kompetenzen zu erwerben; Unterschiede zeigen sich zum einen mit Blick auf die beschriebenen Dimensionen (während mit Blick auf die Studierenden im EQR beispielsweise von fachlichen, persönlichen, sozialen und methodischen Fähigkeiten die Rede ist, werden in Bezug auf die Lehrenden fachliche und didaktische Fähigkeiten unterschieden) und zum anderen in Bezug auf Aspekte des Kompetenzbegriffs (bei Studierenden ist bei-

spielsweise von Situationsbezug und Komplexität die Rede, während bei den Lehrenden Aspekte wie Erfahrung und Vollständigkeit des Wissens eine Rolle spielen). Auch hier ist mit dem Kompetenzbegriff kein wissenschaftliches Fundament verknüpft.

Insgesamt ist zu beobachten, dass von den politischen Verantwortungsträgern immer deutlichere Erwartungen geäußert werden: Diese finden Ausdruck zunächst in der Formulierung von Lernergebnissen. Die Lehrenden müssen künftig darauf achten, dass die vorgeschriebenen Erwartungen im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen erreicht werden. Zugleich werden aber auch Erwartungen in Bezug auf die Lehrenden und ihre Fähigkeiten geäußert. So sind sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden mit einer expliziten Erwartungshaltung vonseiten der Bildungspolitik konfrontiert.

### **3.2.4 FAZIT: MULTIFUNKTIONALE VERWENDUNG DES KOMPETENZBEGRIFFS OHNE WISSENSCHAFTLICHE RÜCKBINDUNG**

Die vorangehende Quellenanalyse hat den Nachweis der konzeptionellen Verwendung des Kompetenzbegriffs auf europäischer Ebene des Bologna-Prozesses erbracht und zudem die doppelte Verankerung der Kompetenzorientierung offengelegt: Der Terminus wird zum einen als Deskriptor von Qualifikationsrahmen auf nationaler sowie europäischer Ebene eingeführt; zum anderen begegnet der Begriff als Bestandteil von Qualitätssicherungsverfahren, die in Bezug auf Studium und Lehre nach europaweit einheitlichen Standards auf lokaler Ebene einzuführen sind. Der Ruf nach Kompetenzen auf europäischer Ebene ist dabei als Empfehlung und Leitlinie für die nationale Umsetzung zu verstehen; rechtliche Verbindlichkeit kann erst durch die Einführung nationaler Qualifikationsrahmen unter Berücksichtigung der empfohlenen Deskriptoren und durch korrespondierende Qualitätssicherungsmaßnahmen in den einzelnen Bologna-Mitgliedsstaaten hergestellt werden.<sup>193</sup>

Die Quellenanalyse zeigt zudem, dass die Verwendung des Terminus mit mehreren Zielvorstellungen verknüpft ist, sodass in enger Nähe zu drei von vier

---

<sup>193</sup> Siehe Kap. 3.3 dieser Arbeit.

Primärzielen des Bologna-Prozesses<sup>194</sup> folgende Lesarten des Kompetenzbegriffs auf europäischer Ebene zu unterscheiden sind:

1. *Kompetenzen als europäische Referenzgröße (organisatorisch-strukturelle Lesart):* Zunächst dient der Kompetenzbegriff neben anderen Deskriptoren als empfohlene Beschreibungskategorie für alle Studiensysteme auf nationaler Ebene. Ziel dieser Vorgabe von gemeinsamen Referenzgrößen ist es, die Vergleichbarkeit, Durchlässigkeit und Transparenz der Studiengänge bei gleichzeitiger Erhaltung von Diversität zu fördern. Durch Kompetenzformulierungen sollen dabei das Niveau der Studiengänge offengelegt und vergleichbare Anforderungen sichergestellt werden. Die Deskriptoren fungieren daher als zentrale Bausteine, um strukturell einen gemeinsamen europäischen Handlungsraum aufzubauen. Eine ähnliche konzeptionelle Anlage ist im Bereich der Qualitätssicherung zu beobachten, wo der Kompetenzbegriff ebenfalls als gemeinsame Referenzgröße für alle nationalen Maßnahmen benannt wird. Der Ruf nach Kompetenzen erwächst also zunächst aus dem Anliegen, gemeinsame Grundstrukturen in Europa einzuführen.
2. *Kompetenzen zur Illustration komplexer Lernergebnisse (didaktische Lesart):* Auf europäischer Ebene ist darüber hinaus eine zweite Lesart des Kompetenzbegriffs zu isolieren, die in didaktischen Überlegungen wurzelt und für die eine enge Nähe zum Lernergebnis-Begriff charakteristisch ist. Wenn nämlich im Rahmen der Bologna-Dokumente eine Neuausrichtung der Hochschullehre und der Curricula gefordert wird, die die Studierenden und ihre Lernprozesse stärker in den Blick nimmt („Shift from Teaching to Learning“), wird zur Stärkung dieser neuen didaktischen Perspektive auf europäischer Ebene des Bologna-Prozesses auf den Lernergebnis-Begriff zurückgegriffen. Durch diesen Terminus wird die Aufmerksamkeit auf potenzielle Lernendzustände der Studierenden

---

<sup>194</sup> Zwischen dem Primärziel, die europäische Dimension mittels eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums zu fördern (siehe Abschnitt 3.1 dieser Arbeit), und der Verwendung des Kompetenzbegriffs lässt sich in den offiziellen Dokumenten des Bologna-Prozesses keine Verbindung finden. Gleichwohl wäre es reizvoll und lohnenswert, Ziele wie „Förderung des Friedens, des gegenseitigen Verständnisses und der Toleranz sowie der Schaffung gegenseitigen Vertrauens zwischen den Völkern und Nationen“ unter Zuhilfenahme kompetenztheoretischer Überlegungen und konkret für einzelne Studienprogramme zu entfalten. Siehe dazu auch die Einführung in diese Arbeit.

gelenkt und die Frage aufgeworfen, wozu ein Studium eigentlich befähigen soll. Der Kompetenzbegriff dient in diesem Zusammenhang der Illustration komplexerer akademischer Lernergebnisse, die über den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten hinausgehen. Der Ruf nach Kompetenzen kann dabei auch mit dem Primärziel korrespondieren, eine Überarbeitung von Studium und Lehre anzustoßen, um nationale Problemfelder des Studiensystems zu beseitigen.<sup>195</sup>

3. *Kompetenzen als Grundbausteine der Wissensgesellschaft (ökonomische Lesart):* Diese beiden Lesarten werden in der weiteren Entwicklung des Bologna-Prozesses zunehmend von ökonomischen Überlegungen überlagert, bei denen Kompetenzen als Grundbausteine der Wissensgesellschaft begriffen werden. Absolventinnen und Absolventen der Hochschulen sollen im Rahmen eines Hochschulstudiums zu möglichst variabel einsetzbaren kompetenten Arbeitskräften ausgebildet werden; zugleich soll über die Hochschulen und ihre kreativen und kompetenten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das hohe Maß an Innovationen sichergestellt werden, das Europa als Wissensgesellschaft braucht (Stichworte ‚Forschungs-‘ bzw. ‚Innovationskompetenz‘). Von den politischen Verantwortungsträgerinnen und -trägern werden daher in zunehmendem Maße Erwartungen formuliert, was die Absolventinnen und Absolventen *können* sollen. Dieser Grundgedanke wird mithilfe der Einführung von Qualifikationsrahmen und dazugehöriger outcome-orientierter Deskriptoren in einem ersten Schritt realisiert. Bei der Formulierung von Lernergebnissen werden staatliche Zielvorstellungen fixiert, die nicht nur Wissen, sondern auch Fertigkeiten und Kompetenzen umfassen, um den Aufbau und den Erhalt der Wissensgesellschaft und damit die Zukunft Europas zu gewährleisten. Um in den Hochschulen möglichst viele Personen mit Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen auszustatten, wird in einem zweiten Schritt die bewusste Aufweichung der Bildungssektoren angestrebt. Entscheidend für die Aufnahme eines Studiums sollen künftig nicht mehr die vorgeschriebenen Bildungswege, sondern der Nachweis niveauspezifischer Lernergebnisse sein – also ob jemand über die notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompeten-

---

<sup>195</sup> Siehe Abschnitt 3.1.2 dieser Arbeit.

zen verfügt. Damit wird die Bedeutung der formalen (Aus)Bildungswege und Lernorte relativiert und die gleichwertige Relevanz formalen, non-formalen und informellen Lernens betont. Durch eine Qualitätsoffensive im Bereich Studium und Lehre stellt die Ministerkonferenz in einem dritten Schritt sicher, dass die Kompetenzformulierungen nicht nur auf dem Papier Wirksamkeit entfalten, sondern Studierende tatsächlich über die gewünschten Kompetenzen verfügen. Neben den Kompetenzen der Studierenden wird das Augenmerk dabei auch auf die Kompetenz der Lehrenden gerichtet, die ebenfalls im Rahmen von Qualitätssicherungsprozessen zu überprüfen ist. Die bereits für die berufliche Aus- und Weiterbildung und die allgemeinbildenden Schulen identifizierte Verwendung des Kompetenzbegriffs als Leitbegriff einer bildungspolitischen Strategie zur Förderung Europas als Wissensgesellschaft kommt hier sehr deutlich zum Vorschein.<sup>196</sup>

Die drei Lesarten verdeutlichen, dass der Kompetenzbegriff auf europäischer Ebene des Bologna-Prozesses multifunktionale Verwendung findet. Dabei lassen sich die verschiedenen Zielvorstellungen nicht ohne weiteres auf einen Nenner bringen. Diese Differenz spiegelt sich insbesondere in der inhaltlichen Bestimmung des Kompetenzbegriffs wider: Je nach Zielvorstellung wird der Kompetenzbegriff unterschiedlich verstanden. In Bezug auf die verschiedenen Verständnisweisen des Kompetenzbegriffs auf europäischer Ebene des Bologna-Prozesses lassen sich jedoch folgende Grundlinien herausheben:

- *Komplexer Endzustand von Lernprozessen*: Zunächst ist festzuhalten, dass Kompetenzen als qualitative Unterkategorie von Lernergebnissen in Abgrenzung zu Wissen bzw. Kenntnissen und Fertigkeiten verstanden und damit als komplexer Endzustand von Lernprozessen bestimmt werden, der ‚mehr als nur Wissen‘ zum Ausdruck bringt.
- *Situativer Handlungsbezug*: Die Komplexität des Lernendzustandes liegt im situativen Handlungsbezug begründet; je nachdem, wie die Situation gestaltet ist, wird die Anwendung von Wissen und Kenntnissen erschwert oder vereinfacht.
- *Fachübergreifender und doch fachspezifischer Ansatz*: Kompetenzen werden auf europäischer Ebene zunächst fachübergreifend formuliert, sollen

---

<sup>196</sup> Siehe beispielsweise Abschnitt 2.3 und 2.5 dieser Arbeit.

aber auf nationaler Ebene in Verbindung mit den akademischen Fächern konkreter bestimmt werden.

- *Gestuftter Kompetenzerwerb*: Zudem ist auf europäischer Ebene die Vorstellung leitend, dass Kompetenzen in Lehr-Lern-Reihenfolgen gestuft und von den Lernenden aufeinander aufbauend erworben werden können.

Als zentrale Unterschiede sind zu benennen:

- *Bestimmung der Handlungssituation*: Im Falle der didaktisch ausgerichteten Verwendung des Kompetenzbegriffs werden die Handlungssituationen nicht weiter konkretisiert (vgl. QR EHR). Daneben existiert auf europäischer Ebene aber auch ein enger geführtes Verständnis von Kompetenz (vgl. EQR): In der dortigen Konzeption werden Kompetenzen in engem Bezug zu beruflichen Handlungssituationen beschrieben; darüber hinaus wird Kompetenz durch das Maß an Selbstständigkeit, auch unvorhersehbare Situationen zu bewältigen, und durch den zeitgleichen Einbezug fachlicher, persönlicher, methodischer und sozialer Fähigkeiten sowie volitionaler Aspekte näher charakterisiert.
- *Maß des Domänenbezugs*: Auch der Domänenbezug wird in den europäischen Quellendokumenten in unterschiedlichem Maße hergestellt. Bei der ökonomisch ausgerichteten Lesart werden Kompetenzen als eher überfachliche Schlüsselkompetenzen beschrieben, die in Fachsituationen zum Einsatz kommen (vgl. Konzeption des EQR); an anderer Stelle (vgl. Konzeption des QR EHR) werden hingegen fachspezifische Kompetenzen vorausgesetzt, die in Studienordnungen konkret zu beschreiben sind.

Die verschiedenen Auslegungen des Kompetenzbegriffs resultieren dabei nicht nur aus der multifunktionalen Verwendung des Begriffs, sondern beruhen auch auf der konzeptionellen Entwicklung, die – wie gezeigt werden konnte – die Handschrift verschiedener Akteure trägt und nicht stringent aus einer Feder entwickelt wurde.

Insgesamt unterstreichen diese Ausführungen, dass mit dem Ruf nach Kompetenzen auf europäischer Ebene kein konsistentes Kompetenzkonzept verbunden ist. Anders als in den bisherigen bildungspolitischen Konzepten in Deutschland wird auf europäischer Ebene des Bologna-Prozesses auf eine wis-



senschaftliche Rückbindung verzichtet.<sup>197</sup> Gleiches ist für den Begriff der Lehrkompetenz zu beobachten. Ein Fokus auf die beteiligten Personen verdeutlicht, dass bei allen Lesarten des Kompetenzbegriffs die Fähigkeiten der einzelnen Personen betont werden. Im Falle der ökonomischen Lesart werden die Fähigkeiten der Studierenden und auch der Lehrenden jedoch als bildungspolitische Steuerungsgröße verstanden. Ziel dieses Ansatzes ist es, das gesamte individuelle Spektrum an Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnissen eines Menschen sicht- und vor allem nutzbar zu machen. Wer in der Wissensgesellschaft bestehen will, ist unmittelbar herausgefordert, die notwendigen Kompetenzen zu erwerben. Mit der Formulierung von Lernergebnissen und der Verwendung des Kompetenzbegriffs vonseiten des Staates wird so eine explizite Erwartungs- und Anforderungshaltung an Studierende und Lehrende aufgebaut.

Die europäischen Empfehlungen können, das sei an dieser Stelle wiederholt, nur Wirkung entfalten, wenn sie im Zuge der nationalen Umsetzung des Bologna-Prozesses aufgegriffen und umgesetzt werden. So ist zu fragen, wie der Ruf nach Kompetenzen in Deutschland umgesetzt wird bzw. wurde und welche Lesart des Kompetenzbegriffs auf nationaler Ebene aufgegriffen wird. Finden sich hier Anknüpfungen an wissenschaftliche Kompetenzkonzepte, die auf europäischer Ebene fehlen?

### **3.3 DER KOMPETENZBEGRIFF IN DEN NATIONALEN DOKUMENTEN ZUR UMSETZUNG DES BOLOGNA-PROZESSES IN DEUTSCHLAND (QUELLENANALYSE II)**

Die vorangehende Analyse hat die konzeptionelle Verwendung des Kompetenzbegriffs im Rahmen des Bologna-Prozesses auf europäischer Ebene aufgezeigt. Allerdings kann die europäische Ministerkonferenz in rechtlicher Hinsicht nicht mehr als eine Richtschnur für die beteiligten Nationalstaaten vorgeben, weil rechtliche Verbindlichkeit erst durch eine Umsetzung in der nationalen Gesetzgebung erreicht wird.<sup>198</sup> In einem zweiten Schritt ist der Ruf nach Kompetenzen daher auf nationaler Ebene zu beleuchten.

---

<sup>197</sup> Die im EQR zu findende Definition des Kompetenzbegriffs stellt auf europäischer Ebene zwar eine Explikation des Begriffsverständnisses dar, beruht aber auf einem politischen Konsens. Siehe Abschnitt 3.2.2.3 dieser Arbeit.

<sup>198</sup> Vgl. zu dieser offenen Koordinierungsmethode als ergänzendes Politikinstrument: DEHN-BOSTEL/NESS/OVERWIEN: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), 33f.

Die Umsetzung der Bologna-Reform ist für die Bundesrepublik Deutschland grundlegend im Juni 2003 mit den *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland* und insbesondere im Oktober desselben Jahres mit den *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* der KMK geregelt worden. Im Anhang des zweiten Dokuments sind die *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen* enthalten. Darüber hinaus liegen ergänzende Beschlussdokumente der KMK, der HRK und des Akkreditierungsrates vor. Da in Deutschland Kultusangelegenheiten in die Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer fallen, finden sich in jedem Bundesland weitere individuelle Umsetzungsrichtlinien; die von der KMK angebotenen Grundlegendokumente sollen aber die Umsetzung in Deutschland lenken.<sup>199</sup>

Diese bundesweit geltenden Dokumente werden im Rahmen der nachfolgenden Untersuchung näher betrachtet. Die Quellen sind dahingehend zu befragen, ob die Kompetenzorientierung in der nationalen Umsetzung verankert wird und, wenn ja, wie die europäischen Leitlinien zur Kompetenzorientierung umgesetzt werden (*organisatorisch-strukturelles Bedingungsgefüge*). Die formale Einführung stellt jedoch noch keine stringente Konzeption sicher, da bei der nationalen Umsetzung für die einzelnen Mitgliedsstaaten des Bologna-Prozesses Handlungsfreiraum entsteht, um eigene Prioritäten zu setzen und geeignete Wege der Implementierung zu finden. Vor diesem Hintergrund ist zum einen zu verfolgen, warum die Kompetenzorientierung aufgegriffen wird und ob eine Lesart des Kompetenzbegriffs im Zuge der nationalen Umsetzung be-

---

<sup>199</sup> Die KMK gilt dabei als „Garant für einen kooperativen Föderalismus“ – so Joachim Münch. „Die grundgesetzlich verankerte und in den Länderverfassungen zum Ausdruck kommende Kulturhoheit der Länder hätte, rein verfassungsrechtlich gesehen, ein Auseinanderdriften der Bildungssysteme zur Folge haben und zu schwerwiegenden Nachteilen für Individuen, Gesellschaft und Wirtschaft führen können. Dessen waren sich die Länder von Anfang an bewusst. Unter Wahrung ihrer Kulturhoheit und bei Ermöglichung von Differenzierungen im Einzelnen war man deshalb von Anfang an bemüht, eine Mindesteinheitlichkeit der Bildungssysteme und Bildungsmöglichkeiten für die Bürger der Länder zu entwickeln und zu sichern. Mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister haben sich die Länder ‚ein überregionales, aber kein übergeordnetes Instrumentarium wechselseitiger Abstimmung‘ geschaffen, das bei allen länderspezifischen Unterschieden im einzelnen zu einer relativen Vereinheitlichung der Bildungssysteme beigetragen hat.“ Vgl. dazu und weiterführend MÜNCH, Joachim: *Bildungspolitik. Grundlagen – Entwicklungen* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 28). Baltmannsweiler 2002, insbesondere 26–42, hier 35.

sonders betont wird (*Motivation/Funktion*); zum anderen ist zu fragen, was unter dem Kompetenzbegriff verstanden wird (*inhaltliche Ausgestaltung*). Wird beispielsweise an ein wissenschaftliches Konzept angeknüpft?

Eine erste Sichtung des nationalen Quellenmaterials legt dabei folgendes Vorgehen nahe: Zunächst sind in Fortführung der europäischen Konzeption der nationale *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* (3.3.1) und der *Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (3.3.2) in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken. Darüber hinaus ist ein spezifischer Verwendungszusammenhang des Kompetenzbegriffs in Vorgaben zur Lehrerbildung aufzudecken (3.3.3). Alle Facetten der Kompetenzforderung konkretisieren sich schließlich im Verfahren der Akkreditierung (zentrales Instrument der Qualitätssicherung), durch die die Verbindung zur Hochschulebene hergestellt wird (3.3.4).

### **3.3.1 KOMPETENZ ALS DESKRIPTOR DES QUALIFIKATIONSRAHMENS FÜR DEUTSCHE HOCHSCHULABSCHLÜSSE**

Auf der Ministerkonferenz in Berlin im Jahre 2003 werden die Einzelstaaten der Bologna-Mitgliedsländer aufgefordert, auf nationaler Ebene Qualifikationsrahmen einzuführen, mittels derer u. a. das jeweilige nationale Studiensystem abgebildet und die Vergleichbarkeit der europäischen Studiensysteme hergestellt werden soll; als Deskriptor für die nationalen Rahmenwerke ist auch der Kompetenzbegriff vorgesehen.<sup>200</sup> Nachfolgend wird daher die Umsetzung der europäischen Konzeptionslinien (3.3.1.1), die Verwendung und inhaltliche Bestimmung des Kompetenzbegriffs (3.3.1.2) sowie die dazugehörigen konzeptionellen Hintergründe (3.3.1.3) näher in den Blick genommen, bevor die Ergebnisse abschließend zusammengefasst werden (3.3.1.4).

#### *3.3.1.1 Umsetzung der europäischen Konzeptionslinien*

Die europäische Leitlinie wird in der Bundesrepublik so zügig aufgegriffen, dass es sogar zu einer parallelen Erstellung des europäischen Referenzrahmens und des nationalen Rahmenwerks kommt. Noch im Dezember 2003 wird von der *Nationalen Bologna-Arbeitsgruppe* in Deutschland eine Untergruppe einge-

---

<sup>200</sup> Siehe dazu insgesamt Abschnitt 3.2.1 dieser Arbeit.

setzt, um unter Leitung der HRK einen Entwurf für einen nationalen Qualifikationsrahmen zu erarbeiten.<sup>201</sup> Nach einem Konsultationsprozess, in den Fakultäten- und Fachbereichstage sowie Zuständige aus der beruflichen Praxis und aus Akkreditierungsagenturen involviert sind, wird die fertige Entwurfsvorlage ein gutes Jahr später im Frühjahr 2005 von der KMK, vom BMBF und der HRK verabschiedet; im Mai 2005 liegt der *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* (QR DHR) dann zeitgleich mit dem QR EHR der Ministerkonferenz in Bergen vor.<sup>202</sup>

Die Funktion des neuen bildungspolitischen Instruments wird in einem kurzen Begleittext zum QR DHR herausgestellt. So erhofft man sich:

1. „Erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Ausbildungsgänge – national und international – durch die explizite Darlegung der Qualifikationsprofile, durch die Definition von Zugangs- und Ausgangspunkten sowie Überlappungen zwischen Studien- und Ausbildungsverläufen, durch Verdeutlichung von alternativen Bildungsverläufen, der relativen Positionierung von Qualifikationen zueinander und der Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem.
2. Verbesserte Information für Studieninteressierte und Arbeitgeber.
3. Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung durch Definition von Referenzpunkten.

---

<sup>201</sup> An der Arbeitsgruppe sind zudem Vertreterinnen und Vertreter des BMBF, der KMK, der Gruppe der Studierenden, des Deutschen Studentenwerkes, des Akkreditierungsrats, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, der Gewerkschaften und der Arbeitgeberschaft beteiligt. Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ: Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“ vom 18.09.2008, 3f. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_09\\_18-Ueberpruefung-Qualifikationsrahmen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Ueberpruefung-Qualifikationsrahmen.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022; künftig zitiert: KMK: Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität]. Vgl. dazu auch: HOPBACH: Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, 9–12.

<sup>202</sup> Die europäische Ministerkonferenz reagiert auf diese und andere Parallelkonzeptionen und verabschiedet 2007 auf der Konferenz von Berlin ein eigenes Verfahren, wie die Kompatibilität der nationalen Rahmen mit dem QR EHR festzustellen ist. Die Zuständigkeit der Prüfung verbleibt auf nationaler Ebene, wobei von europäischer Seite Transparenz- und Plausibilitätskriterien für den Verifizierungsprozess angegeben werden. Im September 2008 wird „die Übereinstimmung des ‚Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse‘ mit dem ‚Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum‘“ anhand von sieben Kriterien und sechs Standards festgestellt, obwohl sich in Bezug auf die Verwendung und das Verständnis von Kompetenzen und Lernergebnissen eine veränderte Konzeption nachweisen lässt. Vgl. KMK: Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität, 5; HOPBACH: Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, 16.

4. Erleichterung der Curriculumsentwicklung durch die Bereitstellung eines Referenzrahmens, den es fachspezifisch zu füllen gilt.
5. Höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext.<sup>203</sup>

Damit wird eine komprimierte Zusammenfassung der Ziele geboten, die bereits auf europäischer Ebene benannt wurden. Die Konzeption folgt also konsequent der Linie der europäischen Empfehlung.

Aber werden auch die konzeptionellen Vorgaben aufgegriffen? Kernstück des Dokuments bilden vier Tabellen, die von einem kurzen Einführungstext und zwei Anlagen gerahmt werden. Mithilfe einer übergeordneten Tabelle wird zunächst die Zuordnung aller Studienabschlüsse in Deutschland in das dreistufige Bologna-Studiensystem hergestellt und damit das gestufte Studiensystem in Deutschland eingeführt sowie verbindliche Rahmenvorgaben für gestufte Studiengänge beschrieben:

<b>STUDIENSTRUKTUREN IM EUROPÄISCHEN HOCHSCHULRAUM</b>		
<b>Qualifikationsstufen</b>	<b>Formale Aspekte</b>	<b>Abschlüsse des Hochschulstudiums / Hochschulgrade und Staatsexamina</b>
<b>1. Stufe: Bachelor-Ebene</b>	3, 3,5 oder 4 Jahre Vollzeitstudium bzw. 180, 210 oder 240 ECTS Punkte; alle Grade berechtigen zur Bewerbung für Masterprogramme	B.A., B.Sc., B.Eng.; B.F.A., B.Mus, LLB; Diplom (FH), Staatsexamen
<b>2. Stufe: Master-Ebene</b>	Normalerweise 5 Jahre Vollzeitstudium bzw. 300 ECTS-Punkte; bei gestuften Studiengängen 1, 1,5 oder 2 Jahre bzw. 60, 90 oder 120 ECTS-Punkte auf Master-Ebene; Typen von Master-Abschlüssen: stärker anwendungsorientiert, stärker forschungsorientiert, künstlerisches Profil, Lehramtsprofil; alle Grade berechtigen zur Bewerbung für ein Promotionsvorhaben	M.A., M.Sc., M.Eng., M.F.A., M.Mus., LL.M., etc.; Diplom (Univ.), Magister, Staatsexamen; nicht-konsequente und weiterbildende Master
<b>3. Stufe: Doktorats-ebene</b>	(Grade bauen in der Regel auf einen Abschluss auf Master-Ebene, also von 300 ECTS-Punkten oder mehr, auf)	Dr.; Ph.D.

Tabelle 5: Übergeordnete Tabelle des QR DHR

<sup>203</sup> KMK: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse 2005, 3.

Besonderes Augenmerk ist darauf zu richten, dass beispielsweise die Masterebene sowohl in der Logik des bisherigen grundständigen Systems als fünfjähriges Vollzeitstudium als auch in der neuen gestuften Variante beschrieben wird. Damit wird der Rahmen sowohl als Kommunikations- als auch als Reform- bzw. Transformationsinstrument genutzt.<sup>204</sup>

In den drei weiteren Tabellen wird die ausführliche Beschreibung je einer Qualifikationsstufe (Bachelor, Master, Promotion) vorgenommen. Im Begleittext wird darauf hingewiesen, dass deutsche Studienprogramme bisher primär durch Studieninhalte, Zulassungskriterien und Studienstlänge beschrieben worden seien; ein Qualifikationsrahmen ermögliche hingegen die Beschreibung anhand der Qualifikationen, die die Studierenden nach einem erfolgreich absolvierten Abschluss erworben haben sollen. Dies spiegele eine Umorientierung von einer Input- zu einer Output-Orientierung wider und solle die Transparenz des Bildungssystems fördern.<sup>205</sup> Damit folgt die Arbeitsgruppe ebenfalls der europäischen Konzeption und kündigt die Einführung outcome-orientierter Deskriptoren für den deutschen Hochschulraum an. Wird in diesem Zusammenhang auf den Kompetenzbegriff zurückgegriffen?

### *3.3.1.2 Verwendung und Verständnis des Kompetenzbegriffs*

Ein Blick auf die Struktur der drei Rahmentabellen zu den einzelnen Qualifikationsstufen verdeutlicht, dass hier zunächst mit drei übergeordneten Deskriptoren – nämlich WISSEN UND VERSTEHEN, KÖNNEN (WISSENSERSCHLIEßUNG) und FORMALE ASPEKTE – gearbeitet wird. Zu jedem dieser drei Deskriptoren werden ergänzende Unterkategorien eingeführt, bei denen dann auch auf den Kompetenzbegriff zurückgegriffen wird:

---

<sup>204</sup> Siehe zu den verschiedenen Funktionen von Qualifikationsrahmen Abschnitt 3.2.1.2 dieser Arbeit.

<sup>205</sup> Vgl. KMK: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse 2005, 3.

WISSEN UND VERSTEHEN	<i>Wissensverbreiterung</i>
	<i>Wissensvertiefung</i>
KÖNNEN (WISSENSERSCHLIEßUNG)	<i>Instrumentale Kompetenz(en)</i>
	<i>Systemische Kompetenzen</i>
	<i>Kommunikative Kompetenzen</i>
FORMALE ASPEKTE	<i>Zugangsvoraussetzungen</i>
	<i>Dauer</i>
	<i>Anschlussmöglichkeiten</i>
	<i>Übergänge aus der beruflichen Bildung</i>

**Tabelle 6: Deskriptoren des QR DHR**

Der Deskriptor WISSEN UND VERSTEHEN wird durch die Subkategorien *Wissensverbreiterung* und *Wissensvertiefung* näher bestimmt, die Kategorie KÖNNEN (WISSENSERSCHLIEßUNG) mit den Subkategorien *Instrumentale Kompetenz(en)*<sup>206</sup>, *Systemische Kompetenzen* und *Kommunikative Kompetenzen* und der Bereich FORMALE ASPEKTE durch die Subkategorien *Zugangsvoraussetzungen*, *Dauer*, *Anschlussmöglichkeiten* und *Übergänge aus der beruflichen Bildung*. Bereits diese Unterteilung macht deutlich, dass bei der Konzeption des nationalen Rahmens keine strikte Umsetzung der vorgeschlagenen Deskriptoren des Berliner Kommuniqués (nämlich *Arbeitsbelastung*, *Niveau*, *Lernergebnisse* und *Kompetenzen*) erfolgt ist, sondern eine eigene Konstruktionslogik entwickelt wurde; bei dieser wird der Kompetenzbegriff gleich dreifach als Subdeskriptor der Oberkategorie Können (*Wissenserschließung*) aufgegriffen, und es wird eine neue Differenzierung von instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen eingeführt. Zum Terminus *Lernergebnis*, dem in der Konzeption auf europäischer Ebene zentrale Bedeutung zukommt, heißt es im Begleittext nur kurz, dass sich Lernergebnisse in den beiden ersten Kategorien wiederfinden.<sup>207</sup>

Darüber hinaus wird im Begleittext mit dem Kompetenzbegriff gearbeitet. Anders als erwartet wird hier jedoch nicht die neue Differenzierung näher erläutert, sondern es werden die ersten beiden übergeordneten Deskriptoren näher bestimmt. So heißt es im Begleittext: „Die Kategorie *Wissen und Verstehen* beschreibt die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen

<sup>206</sup> Die Formulierung taucht mal im Singular, mal im Plural auf. Vgl. KMK: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse 2005, 2, 4 und 6.

<sup>207</sup> Vgl. KMK: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse 2005, 5.

Wissenserwerb (Fachkompetenz). Die Kategorie *Können* umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz), und einen Wissenstransfer zu leisten. Darüber hinaus finden sich hier die kommunikativen und sozialen Kompetenzen wieder.<sup>208</sup> Damit wird eine zusätzliche Unterscheidung von Fachkompetenz auf der einen und Methodenkompetenz sowie kommunikativen und sozialen Kompetenzen auf der anderen Seite vorgenommen, eine nähere Präzisierung findet sich dort aber wiederum nicht.

Schon aus diesen ersten Erläuterungen zum QR DHR lassen sich zwei Grundlinien zur Verwendung des Kompetenzbegriffs herausheben:

1. Im QR DHR wird verstärkt mit Kompetenzklassen gearbeitet: So ist sowohl von instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen als auch von Fach- und Methodenkompetenz sowie sozialen und kommunikativen Kompetenzen die Rede. Diese Begrifflichkeiten deuten dabei auf eine konzeptionelle Trennung zwischen fachspezifischen und fachübergreifenden Kompetenzen hin.
2. Trotz der häufigen Verwendung und der konzeptionellen Bedeutung des Kompetenzbegriffs ist keine Definition des Terminus zu finden – ebenso fehlen nähere Erläuterungen zu den neu eingeführten Kompetenzklassen.

Eine nähere Bestimmung des Verständnisses des Kompetenzbegriffs kann daher nur aus den konkreten Formulierungen der drei Tabellen selbst erhoben werden. Zunächst ist der Blick auf die Kategorie *Wissen und Verstehen* zu lenken, die ja laut Begleittext „die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb“ enthalten soll. Die nachfolgende Tabelle bietet eine Zusammenstellung der drei Tabellen hinsichtlich des übergeordneten Deskriptors:

---

<sup>208</sup> KMK: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse 2005, 5.



<i>WISSEN UND VERSTEHEN</i>		
	<b>Wissensverbreiterung</b>	<b>Wissensvertiefung</b>
<b>Bachelor-Ebene</b>	<p>Wissen und Verstehen von Absolventen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus.</p> <p>Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen.</p>	<p>Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen.</p> <p>Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.</p>
<b>Master-Ebene</b>	<p>Masterabsolventen haben Wissen und Verstehen nachgewiesen, das normalerweise auf der Bachelor-Ebene aufbaut und dieses wesentlich vertieft oder erweitert. Sie sind in der Lage, die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lerngebietes zu definieren und zu interpretieren.</p>	<p>Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungsorientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neusten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen.</p>
<b>Doktoratebene</b>	<p>Promovierte haben ein systematisches Verständnis ihrer Forschungsdisziplin und die Beherrschung der Fertigkeiten und Methoden nachgewiesen, die in der Forschung in diesem Gebiet angewandt werden.</p> <p>Sie verfügen über eine umfassende Kenntnis der einschlägigen Literatur.</p>	<p>Sie haben durch die Vorlage einer wissenschaftlichen Arbeit einen eigenen Beitrag zur Forschung geleistet, der die Grenzen des Wissens erweitert und einer nationalen oder internationalen Begutachtung durch Fachwissenschaftler standhält.</p>

**Tabelle 7: Zielformulierungen in der Kategorie *Wissen und Verstehen* des QR DHR**

Auffällig ist zunächst, dass die beiden Subkategorien *Wissensverbreitung* und *Wissensvertiefung* aufgrund fehlender Trennschärfe wenig zum besseren Verständnis beitragen. Insbesondere auf der Masterebene zeigt sich, dass die Begriffe wechselseitig in der jeweils anderen Spalte gebraucht werden; der Wirtschafts- und Sozialpädagoge Peter Sloane spricht in diesem Zusammenhang von „irritierenden Begrifflichkeiten der Subkategorien“<sup>209</sup>.

<sup>209</sup> SLOANE: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens, 63.

Analog zum QR EHR lässt sich eine fachübergreifende Anlage herausstellen, die zugleich durch Zusätze wie „in ihrem Lerngebiet“ eine fachspezifische Bestimmung beinhaltet.<sup>210</sup> Des Weiteren wird ein gestufter Aufbau von Kenntnissen beschrieben, wobei die Entwicklung von Wissen und Verstehen durch zunehmende Breite und Tiefe, das Maß an Detailliertheit und kritischer Beurteilung sowie die Entwicklung eigener Ideen und fachbezogener Fertigkeiten näher spezifiziert wird.

Allerdings ist zu hinterfragen, ob alle hier aufgeführten Formulierungen wirklich Kompetenzbeschreibungen darstellen. Legt man das Begriffsverständnis auf europäischer Ebene an die Beschreibungen an, bei dem die drei Lernergebnis-Kategorien *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Kompetenzen* unterschieden werden, so sind insbesondere die Lernergebnisformulierungen der ersten Subkategorie eher der Kategorie *Kenntnisse* zuzuordnen; Kompetenzbeschreibungen, für die auf europäischer Ebene die Anwendung von Wissen und Fertigkeiten in Situationen charakteristisch ist, finden sich nur auf der Master- und Doktoratsebene der zweiten Subkategorie. Daher entsteht der Eindruck, dass im QR DHR Fachkompetenz eher alltagssprachlich als breites und tiefes Fachwissen verstanden wird.

Lassen sich mit Blick auf den zweiten Deskriptor weitere Hinweise herausarbeiten? Im QR DHR finden sich folgende Formulierungen:

<b>KÖNNEN (WISSENSERSCHLIEBUNG)</b>			
	<b>Instrumentale Kompetenzen</b>	<b>Systemische Kompetenzen</b>	<b>Kommunikative Kompetenzen</b>
<b>Bachelor-Ebene</b>	Ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren</li> <li>• Daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse berücksichtigen</li> <li>• Selbstständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen</li> <li>• Sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen</li> <li>• Verantwortung in einem Team übernehmen</li> </ul>

<sup>210</sup> Im Begleittext ist unscharf von einer „fachunspezifischen Anlage“ die Rede. Vgl. KMK: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse 2005, 4.

<b>KÖNNEN (WISSENSERSCHLIEBUNG)</b>			
	<b>Instrumentale Kompetenzen</b>	<b>Systemische Kompetenzen</b>	<b>Kommunikative Kompetenzen</b>
<b>Master-Ebene</b>	Ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen</li> <li>• Auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Kenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben</li> <li>• Selbstständig sich neues Wissen und Können anzueignen</li> <li>• Weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte durchführen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf dem aktuellen Stand der Forschung und Anwendung Fachvertretern und Laien ihre Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe in klarer und eindeutiger Weise zu vermitteln</li> <li>• Sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auf wissenschaftlichem Niveau auszutauschen</li> <li>• In einem Team herausgehobene Verantwortung zu übernehmen</li> </ul>
<b>Doktoratsebene</b>	Wesentliche Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität selbstständig zu konzipieren und durchzuführen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissenschaftliche Fragestellungen selbstständig zu identifizieren</li> <li>• Die kritische Analyse, Entwicklung und Synthese neuer und komplexer Ideen durchzuführen</li> <li>• Den gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und/oder kulturellen Fortschritt einer Wissensgesellschaft in einem akademischen oder nicht-akademischen beruflichen Umfeld voranzutreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkenntnisse aus ihren Spezialgebieten mit Fachkollegen diskutieren, vor akademischem Publikum vorzutragen und Laien zu vermitteln</li> <li>• Ein Team zu führen</li> </ul>

**Tabelle 8: Zielformulierungen in der Kategorie Können des QR DHR**

Zunächst ist auffällig, dass die Kompetenzbeschreibungen in der Kategorie *Können* hauptsächlich weiterführende Operationen mit dem Grundbaustein *Wissen* umfassen: In der ersten Subkategorie geht es primär um die Anwendung von Wissen in Situationen, in der zweiten Subkategorie stehen der selbstständige Erwerb und der Einbezug des Wissens in die Urteilsbildung sowie die eigenständige Erweiterung des Wissens im Vordergrund; in der dritten Subkategorie wird die Kommunikation des Wissens thematisiert. Vor diesem

Hintergrund können Kompetenzen als souveräner Umgang mit Wissen in verschiedenen Situationen bestimmt werden, wobei unterschiedliche situative Kontexte angegeben werden: zum einen Situationen innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft (sowohl innerfachlich als auch über die eigenen Fachgrenzen hinaus) und zum anderen berufliche oder nicht weiter präzierte gesellschaftliche Kontexte. Festzuhalten ist zudem, dass die Komplexität der Handlung von Stufe zu Stufe ansteigt, insofern Situationen als neu oder unvertraut bestimmt werden und zunehmend Selbstständigkeit als charakteristisches Merkmal betont wird.

Hervorzuheben ist des Weiteren, dass im Rahmen dieser Kompetenzformulierungen überfachliche Beschreibungen auftauchen, denen ein Fachbezug völlig fehlt (z. B. „Verantwortung in einem Team übernehmen“). Der deutsche Hochschulrahmen arbeitet also mit einer Mischung aus fachübergreifenden, aber dennoch fachspezifisch zu bestimmenden Kompetenzen auf der einen Seite und überfachlichen Kompetenzen auf der anderen Seite – eine Differenzierung, die sich in den Grundlagentexten auf europäischer Ebene nicht findet.

Der Erziehungswissenschaftler Ulrich Bartosch macht zudem auf eine „systematische Inkonsistenz“<sup>211</sup> aufmerksam. In der Subkategorie *Kommunikative Kompetenzen* komme es zu einer Vermischung von personenbezogenen Qualifikationsmerkmalen und zugewiesenen Verantwortungen: Während beispielsweise mit der Formulierung „Fachbezogene Positionen und Problemlösungen formulieren und argumentativ verteidigen“ in typischer Weise ein Lernergebnis beschrieben werde, greife die Formulierung „Verantwortung in einem Team übernehmen“ eine Tätigkeitsbeschreibung auf, die Bachelor-Absolventen und -Absolventinnen in ihren Berufsfeldern nach Abschluss übernehmen werden (zugewiesene Verantwortung). Damit werden in den konkreten Lernergebnis-Beschreibungen zwei Perspektiven vermischt: zum einen die Perspektive der Aneignung, aus der vorwiegend Endzustände des Lernens beschrieben werden, und zum anderen die Perspektive der Anforderung, aus der vorwiegend spätere Tätigkeitsbeschreibungen erhoben werden.

---

<sup>211</sup> BARTOSCH, Ulrich: Die „Dublin Descriptors“ (DH) und der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (QR DH). Eine vergleichende Einschätzung der Deskriptoren beider Instrumente, erstellt für die Steuerungsgruppe „Planung Selbstzertifizierung NQR“, vorgelegt am 17.06.2008; publiziert als Anhang Nr. 2 in: KMK: Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität, 20–28, hier 22.

Insgesamt legt die Analyse des QR DHR ein eher alltagssprachliches Verständnis des Kompetenzbegriffs nahe; es ist weder eine Definition des Begriffs noch eine wissenschaftliche Rückbindung zu finden. Für das vorliegende Verständnis ist die Betonung von Fachkompetenz als möglichst breites und tiefes Wissen charakteristisch; weitere Kompetenzen werden darauf aufbauend als souveräner Umgang mit Wissen in verschiedenen Kontexten beschrieben. Trotz fehlender begrifflicher Klärungen zeigt sich jedoch auch die konzeptionelle Bedeutung des Kompetenzbegriffs; so werden verschiedene Kompetenzklassen unterschieden, die für den nationalen Rahmen strukturgebend sind. Woher aber stammen die Differenzierungen? Ist in den Hintergrunddokumenten vielleicht die notwendige Klärung der Begrifflichkeiten zu finden?

### 3.3.1.3 *Alte und neue konzeptionelle Quellen im Hintergrund*

Im Begleittext der QR DHR werden zwei Referenztexte angegeben, die bei der Erarbeitung des nationalen Rahmens als Orientierungshilfe gedient haben. Zum einen wird auf die *Dublin Descriptors* verwiesen. Dort wird aber – wie in Abschnitt 3.2.1.3 dieser Arbeit bereits gezeigt wurde – nicht mit den obigen Differenzierungen gearbeitet; vielmehr wird der Terminus *Kompetenz* nur allgemein als qualitativ anspruchsvolle Kategorie von Lernergebnissen bestimmt. Zum anderen wird auf das Tuning-Projekt verwiesen. Im Begleittext des QR DHR heißt es erläuternd: „Die Einteilung in die Kategorien wurde in Anlehnung an das TUNING Project vorgenommen, das sich seit mehreren Jahren länderübergreifend mit der Beschreibung fachspezifischer Qualifikationen auseinandersetzt.“<sup>212</sup> Es lohnt sich folglich, das Tuning-Projekt kurz näher zu beleuchten.

Das im Jahr 2000 angestoßene und seit 2001 von der Europäischen Kommission geförderte Projekt „*Tuning Educational Structures in Europe*“ verfolgt das Ziel, Ansätze zur Umsetzung des Bologna-Prozesses auf Fachbereichsebene zu entwickeln. Im Laufe von zehn Jahren ist so ein Verfahren zur Entwicklung qualitätsorientierter Studiengänge nach den Vorgaben des Bologna-Prozesses erarbeitet worden; 128 Hochschullehrende von 105 Hochschulen aus 16 verschiedenen Ländern waren daran beteiligt.<sup>213</sup>

---

<sup>212</sup> KMK: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse 2005, 5.

<sup>213</sup> Vgl. GONZÁLEZ, Julia / WAGENAAR, Robert (Hg.): *Universities' Contribution to the Bologna-Process. An Introduction*. Bilbao <sup>2</sup>2008 (Tuning Project General Brochure). Online ab-

Die Projektverantwortlichen sehen zu Beginn des Projekts eine dringende Aufgabe darin, Lösungsoptionen für die Formulierung von Lernergebnissen und Kompetenzen auf Fakultätsebene zu erarbeiten. Dabei begrüßen sie eine Ausrichtung der Studiengänge auf Kompetenzen aus vielfältigen Gründen: „The Tuning Project is convinced that the development of competences in educational programmes can significantly contribute to opening an important area of joint reflection and work at university level in Europe about the new educational paradigm, the need for quality and the enhancement of employability and citizenship and the creation of the European Higher Education Area.“<sup>214</sup> Damit werden die zentralen europäischen Begründungslinien zum Ruf nach Kompetenzen aufgegriffen, wobei auch an den hochschuldidaktischen Paradigmenwechsel angeknüpft wird. Bereits 2001 wird im Rahmen des Projekts eine empirische Studie an 101 beteiligten Hochschulfakultäten in den Fächern Wirtschaft, Geowissenschaften, Mathematik, Physik, Erziehungswissenschaften, Chemie und Geschichte gestartet.<sup>215</sup> Die Untersuchung wurzelt in dem Anliegen, auf europäischer Ebene eine gemeinsame Diskussion über die Kompetenzthematik auszulösen: Dabei soll die Diskussion zum einen auf Einschätzungen externer Gruppen (Absolventinnen und Absolventen sowie Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber) als auch akademischer Vertreter und Vertreterinnen aufbauen und zum anderen fachbezogen und praxisnah geführt werden; so werden diese drei Gruppen näher zu in ihren Augen relevanten Kompetenzen befragt.<sup>216</sup> Auf der Basis dieser Ergebnisse werden von europäischen Fachgruppen schließlich gestuft für die drei Zyklen des Bologna-Studiensystems fachspezifische und überfachliche Referenzpunkte formuliert, die den zugehörigen Fachbereichen in ganz Europa als Hilfestellung dienen sollen, um Lernergebnisse für konkrete Studiengänge zu formulieren. Aufgrund

---

rufbar unter: [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH\\_BROCHURE\\_FOR\\_WEBSITE.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf) [zuletzt eingesehen: 06.01.2022; künftig zitiert: GONZÁLEZ/WAGENAAR (Hg.): *Universities' Contribution to the Bologna-Process*]. Es existiert auch eine deutschsprachige Übersetzung, von deren Lektüre aufgrund einer miserablen Übersetzung aber dringend abgeraten sei (beispielsweise werden „subject-area related competences“ mit „subjektbezogene Kompetenzen“ anstatt mit „fachspezifische Kompetenzen“ übersetzt).

<sup>214</sup> VILLA, Aurelia u.a: *Competences in the teaching and learning process*, in: GONZÁLEZ/WAGENAAR (Hg.): *Universities' Contribution to the Bologna-Process*, 25–54, hier 25 [künftig zitiert: VILLA u.a: *Competences in the teaching and learning process*].

<sup>215</sup> Weitere Einzelheiten zur Studie vgl. VILLA u.a: *Competences in the teaching and learning process*.

<sup>216</sup> Vgl. VILLA u.a: *Competences in the teaching and learning process*, 27.

der spezifischen Anlage, die die Perspektive der einzelnen Fächer und der Fakultäten ernst nimmt, aber zugleich auch externe Interessensgruppen einbezieht, stoßen die Ergebnisse europaweit auf Interesse. Inzwischen ist Tuning eher als Prozess zu identifizieren, da weitere Fachbereiche das Tuning-Verfahren aufgreifen, optimieren und nutzen.

Was aber wird dort unter dem Begriff *competence* verstanden? In einem Aufsatz zu dieser empirischen Studie wird das im Tuning-Projekt grundlegende Verständnis des zentralen Terminus näher erläutert; dort heißt es: „In the Tuning Project, the concept of competences tries to follow an integrated approach, looking at capacities via a dynamic combination of attributes that together permit a competent performance or as a part of a final product of an educational process. In Line one, competences are understood as to include *knowing and understanding* (theoretical knowledge of an academic field, the capacity to know and understand), *knowing how to act* (practical and operational application of knowledge to certain situations), *knowing how to be* (values as an integral element of the way of perceiving and living with others and in a social context). Competences represent a combination of attributes (with respect to knowledge and its application, attitudes, skills and responsibilities) that describe the level or degree to which a person is capable of performing them. In this context, a competence or a set of competences mean that a person puts into play a certain capacity or skill and perform a task, where he/she is able to demonstrate that he/she can do so in a way that allows evaluation of the level of achievement.“<sup>217</sup> Die Ausführungen machen deutlich, dass Handlungskompetenz als Ziel von akademischen Lernprozessen herausgestellt wird. Für kompetentes Handeln seien dabei verschiedene Dispositionen notwendig – nämlich (1.) theoretisches Wissen in einem akademischen Feld basierend auf dem Vermögen zu wissen und zu verstehen, (2.) praktische und funktionsfähige Anwendung des Wissens in bestimmten Situationen und (3.) Werte als ein integraler Bestandteil der Wahrnehmung und des Lebens mit anderen und in sozialen Kontexten. Nachfolgend werden noch die generelle Möglichkeit des Kompetenzerwerbs und dessen Überprüfbarkeit als zentrale Merkmale hervorgehoben („Competences can be assessed and developed. This means that, normally, persons do not either possess or lack a competence in absolute

---

<sup>217</sup> VILLA u.a.: Competences in the teaching and learning process, 27f.

terms, but command it to a varying degree, so that competences can be placed on a continuum and can be developed through exercise and education.“<sup>218</sup>). Ausgehend von dieser Grundvoraussetzung wird der Kompetenzbegriff im Rahmen des gesamten Tuning-Projekts sehr allgemein für alle studentischen Leistungen verwendet, die eine Operation basierend auf Wissen darstellen („In this Guide a distinction is made between competences and learning outcomes: A competence – as we use the term – is a quality, ability, capacity or skill that is developed by and that belongs to the student. A learning outcome is a measurable result of a learning experience which allows us to ascertain to which extent / level / standard a competence has been formed or enhanced.“<sup>219</sup>). Hier werden auch Fertigkeiten (skills) als Kompetenz verstanden – während im EQR zwischen *Wissen*, *Fertigkeiten* und *Kompetenzen* als Unterkategorien des Lernergebnis-Begriffs differenziert wird. Dies wird auch von den Tuning-Autoren bestätigt: „It is important to note competences are not always understood this way. In the context of the EQF for LLL [EQR], for example, competences are distinguished from knowledge and skills and are described in terms of responsibility and autonomy. Here however we understand them as stated above.“<sup>220</sup> Die sehr freie Verwendung des Kompetenzbegriffs wird sogar innerhalb des Tuning-Projekts kritisch wahrgenommen. Die Tuning-Fachgruppe Erziehungswissenschaft hält es beispielsweise für notwendig, in ihrer Broschüre wissenschaftliche Konzepte anzuführen, die zumindest in etwa mit dem Tuning-Ansatz korrespondieren, um die konzeptionelle Anlage erziehungswissenschaftlich zu unterfüttern.<sup>221</sup> Insofern kann auch im Rahmen des

---

<sup>218</sup> VILLA u.a.: *Competences in the teaching and learning process*, 27f.

<sup>219</sup> LOKHOFF, Jenneke u. a. (Hg.): *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*. Bilbao/Groningen/The Hague 2010, 21. Online abrufbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/299450575\\_A\\_guide\\_to\\_formulating\\_degree\\_programme\\_profiles\\_Including\\_programme\\_competences\\_and\\_programme\\_learning\\_outcomes](https://www.researchgate.net/publication/299450575_A_guide_to_formulating_degree_programme_profiles_Including_programme_competences_and_programme_learning_outcomes) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022; künftig zitiert: LOKHOFF u. a. (Hg.): *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles*]. Vgl. auch GONZÁLEZ, Julia / WAGENAAR, Robert: *Tuning methodology*, in: dies. (Hg.): *Universities' Contribution to the Bologna-Process*.

<sup>220</sup> LOKHOFF u. a. (Hg.): *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles*, 37.

<sup>221</sup> In der Fach-Broschüre heißt es: „Gairín and García-San-Pedro [...] understand competence as the ability to successfully address the demands of contexts of uncertainty, the product of an original and global act by the person (learning) that integrates their person and their knowledge. They agree that specific differences for their formulation in the context of higher education would assume the four traits proposed by Bowden and Marton (2002): they would a) be agreed by a ‘university community’; b) be acquired during the time at university; c) transcend disciplinary knowledge; and d) prepare graduates as ‘agents for the social good in an uncertain future’. They point out that competence is a construct that brings together knowledge, skills and public



Tuning-Projektes nur bedingt von einer wissenschaftlich fundierten Grundlegung des Kompetenzbegriffs gesprochen werden.<sup>222</sup>

Wo aber findet sich nun die Unterscheidung von instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen, auf die im QR DHR hingewiesen wird? Eine genauere Betrachtung der Studie zeigt, dass diese Differenzierung im Tuning-Projekt so gar nicht verwendet wird, sondern nur teilweise eine ähnliche Differenzierung aufgegriffen wird.<sup>223</sup> Zur Vorbereitung eines Abschnitts zu fachübergreifenden Kompetenzen wird mit einer Arbeitsklassifizierung von instrumentalen, interpersonellen<sup>224</sup> und systemischen Kompetenzen gearbeitet. Die verwendete Unterscheidung von instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen im QR DHR knüpft damit nur lose an die Kategorien des Tuning-Projekts an.<sup>225</sup> Zugleich wird eine überfachliche

---

and private behaviour. In this way the term competence is a more encompassing one than skills. Friedson (2001) makes a cogent point in saying that skill as such is the ability to complete a task, but this may exist without the underlying knowledge related to the skill. Competence, on the other hand, is a more generative and complete concept, involving skill plus the underlying knowledge and attitudes, and it is this definition which is closest to that of Tuning.“ Vgl. TUNING SUBJECT AREA GROUP OF EDUCATION: Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. Bilbao 2009, 35f. Online abrufbar unter: [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education\\_brochure.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022; künftig zitiert: TUNING SUBJECT AREA GROUP OF EDUCATION: Reference Points].

<sup>222</sup> Insofern eignet sich das Kompetenzverständnis im Tuning-Projekt weniger als mögliche Grundlage einer kompetenztheoretischen Entfaltung (vgl. beispielsweise AUFERKORTE-MICHAELIS/RUSCHIN: Studiengänge konzipieren im Zeichen der Studienreform, 128).

<sup>223</sup> Vgl. zum gesamten Abschnitt: VILLA u.a.: Competences in the teaching and learning process, sowie TUNING SUBJECT AREA GROUP OF EDUCATION: Reference Points, 42.

<sup>224</sup> Das englische Adjektiv *interpersonal* könnte im Deutschen auch mit *zwischenmenschlich* übersetzt werden.

<sup>225</sup> Die drei Kompetenzklassen werden wie folgt näher bestimmt: (a) „*Instrumental Competences*: Those having an instrumental function. They include [1] *Cognitive* abilities, capacity to understand and manipulate ideas and thoughts; [2] *Methodological* capacities to manipulate the environment: organizing time and strategies of learning, making decisions or solving problems; [3] *Technological* skills related to use of technological devices, computing and information management skills; [4] *Linguistic* skills such as oral and written communication or knowledge of a second language. (b) *Interpersonal Competences*: [1] *Individual* abilities relating to the capacity to express one’s feelings, critical and self-critical abilities. [2] *Social* skills relating to interpersonal skills or team-work or the expression of social or ethical commitment. These tend to facilitate processes of social interaction and of co-operation. (c) *Systemic competences*: those skills and abilities concerning *whole systems*. They suppose a combination of understanding, sensibility and knowledge that allows one to see how the parts of a whole relate and come together. These capacities include the ability to plan changes so as to make improvements in whole systems and to design new systems. Systemic competences require as a base the prior acquisition of instrumental and interpersonal competences.“ VILLA u.a.: Competences in the teaching and learning process, 30.

Arbeitsklassifizierung als Raster für fachspezifische Kompetenzen genutzt bzw. einfach übertragen (was aus wissenschaftlicher Perspektive die kritische Rückfrage provoziert, ob Kategorisierungen überfachlicher Kompetenzen einfach auf fachspezifische Kompetenzen abgebildet werden können). Auch weiterführende Vergleiche belegen, dass für den QR DHR Begrifflichkeiten und Kategorien des Tuning-Projekts sowie der *Dublin Descriptors* nach Gutdünken kombiniert und transformiert wurden<sup>226</sup> – und der Verweis auf die Referenzdokumente damit keine Klarheit bzgl. der verwendeten Leitbegriffe und Kompetenzklassen liefert.

#### 3.3.1.4 Zusammenfassung

Durch die Analyse der nationalen Quellendokumente kann die Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens für den deutschen Hochschulraum im Jahr 2005 unter erstmaliger Verwendung des Kompetenzbegriffs bestätigt

---

<sup>226</sup> Dies wird auf verschiedenen Ebenen deutlich: (1.) *Arrangement der Leitdeskriptoren*: Der erste inhaltliche Leitdeskriptor *Wissen und Verstehen* findet sich sowohl in den Dublin Descriptors (erste Kategorie) als auch in den konzeptionellen Grundlagen des Tuning-Projekts („knowing and understanding“ als zentraler Grundbaustein von Kompetenz). Der zweite Deskriptor *Können (Wissenserschließung)* wird in den beiden Referenzdokumenten nicht explizit verwendet, korrespondiert aber mit der Tuning-Konzeption, bei der Kompetenzen als souveräner Umgang mit Wissen in verschiedenen Situationen verstanden wird. (2.) *Arrangement der Subdeskriptoren*: Die Subkategorien *Wissensvertiefung* und *Wissensverbreiterung* der ersten Kategorie *Wissen und Verstehen* stehen in enger Nähe zu den konkreten Lernergebnisformulierungen der Dublin Descriptors; in der ersten Kategorie *Wissen und Verstehen* ist vom Aufbau und der Vertiefung von Wissen die Rede. Die drei Subkategorien in der Kategorie *Können* weisen hingegen enge Nähe zum Tuning-Projekt auf, wobei hier eine überfachliche Kompetenzklassifizierung für fachspezifische Kompetenzformulierungen verwendet wird. Zugleich wird die Kategorie *Interpersonelle Kompetenzen* gestrichen und durch die Subkategorie *Kommunikative Kompetenzen* (vierte Kategorie der Dublin Descriptors) ersetzt, sodass individuelle und soziale Fähigkeiten bei dieser Konzeption bewusst nicht berücksichtigt werden. (3.) *Arrangement der konkreten Lernergebnisformulierungen im Bereich Können*: Ein Vergleich der inhaltlichen Beschreibung der Kompetenzklassen im Tuning-Projekt mit den konkreten Formulierungen im QR DHR zeigt, dass die Tuning-Überschriften nur als formale Überschriften dienen, die vorhandenen Formulierungen sich aber stark an den Dublin Descriptors orientieren. So werden in der Kategorie *Instrumentale Kompetenzen* die Formulierungen der zweiten Kategorie der Dublin Descriptors *Anwendung von Wissen und Verstehen* aufgegriffen und die im Tuning-Projekt beschriebenen kognitiven, methodischen, technischen und linguistischen Fähigkeiten nicht berücksichtigt. Die Füllung der zweiten Unterrubrik *Systemische Kompetenzen* wird durch die Übernahme von Formulierungen der dritten und fünften Kategorie der Dublin Descriptors (*Beurteilungen abgeben* und *Lernstrategien*) erreicht. Der Bereich *Kommunikative Kompetenzen* korrespondiert mit der vierten Kategorie der Dublin Descriptors; darüber hinaus werden fachübergreifende Kompetenzbeschreibungen wie „ability to work in an interdisciplinary team“ oder „to communicate with experts in other fields“ aus dem Tuning-Projekt übernommen und fachbezogen reformuliert.

werden. Der Kompetenzbegriff wird gleich dreifach als Subdeskriptor in der Kategorie *Können (Wissenserschließung)* verwendet. Im Vergleich zur europäischen Konzeption des QR EHR ist dabei eine Verschiebung der Leittermini zu beobachten, bei der der Kompetenzbegriff in der nationalen Konzeption hervor- und der Lernergebnisbegriff zurücktritt. Dass die Deskriptoren auf nationaler Ebene deutlich von der Vorgabe im Berliner Kommuniké abweichen und letztlich einer anderen konzeptionellen Logik folgen, wurzelt insbesondere im Rückgriff auf unterschiedliche konzeptionelle Grundlagen; die Unterschiede können zudem der zeitlich parallelen Konzeption beider Qualifikationsrahmen geschuldet sein.

Obwohl der Terminus *Kompetenz* im QR DHR häufig verwendet wird, liegt den Ausführungen ein implizites Verständnis auf der Basis verschiedener Referenzdokumente (*Dublin Descriptors* und Tuning-Projekt) zugrunde; eine wissenschaftlich fundierte Konzeption hinsichtlich der anvisierten Kompetenzorientierung wird auch im nationalen Rahmenwerk für deutsche Hochschulabschlüsse nicht angeboten. Vielmehr kommt es zu einer Hinzunahme rein überfachlicher Kompetenzbeschreibungen und der Vermischung von Anforderungs- und Aneignungsperspektive. Als einheitliche Leitlinien lassen sich der gestufte Kompetenzerwerb und die Anwendung von Wissen in Situationen herausheben.

In den Passagen, in denen die Kompetenzorientierung begründet wird, finden sich sowohl didaktische, strukturelle als auch wirtschaftliche Überlegungen. Der Rahmen selbst und die zugrunde liegende Konzeption deuten jedoch auf eine Dominanz ökonomischer Interessen hin. Insbesondere in der Rubrik *Instrumentale Kompetenzen* lässt sich diese These untermauern: Bachelor-Studiengänge sollen hoch qualifiziertes Personal hervorbringen, Master-Absolventinnen und -Absolventen werden als flexibel einsetzbare, innovativ arbeitende Fachkräfte verstanden und auf der Promotionsebene soll die Entwicklung der Forschung sichergestellt werden. Der Kompetenzerwerb steht damit ganz im Zeichen der Wissensgesellschaft. Ein Ziel wie die Entwicklung der Persönlichkeit, das in den europäischen Leitdokumenten noch aufgegriffen wird, scheint für die Beschreibung von Niveaustufen bedeutungslos zu sein; mögliche Anknüpfungspunkte wie die Kategorie *Interpersonelle Kompetenzen* des Tuning-Projekts, die Fähigkeiten wie das Ausdrücken der eigenen Gefühle und Selbstkritik beinhaltet hätte, werden explizit ausgelassen.

### 3.3.2 KOMPETENZ ALS DESKRIPTOR DES DEUTSCHEN QUALIFIKATIONSRAHMENS

Am 23. April 2008 wird der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen im Zuge des Kopenhagen-Prozesses verabschiedet. Die Mitgliedsstaaten werden in diesem Zusammenhang daran erinnert, ergänzende Rahmenwerke einzuführen, die das nationale Bildungssystem umfassend abbilden. Als Deskriptor der nationalen Rahmenwerke ist u. a. der Kompetenzbegriff vorgesehen.<sup>227</sup> Folglich ist zu fragen, inwiefern diese Empfehlung in Deutschland aufgegriffen (3.3.2.1) und mit dem Kompetenzbegriff gearbeitet wird (3.3.2.2). Abschließend werden die Ergebnisse gebündelt (3.3.2.3).

#### 3.3.2.1 Umsetzung der europäischen Konzeptionslinien

Die Empfehlung der Europäischen Kommission, einen nationalen Rahmen für lebenslanges Lernen einzuführen, wird vonseiten der deutschen Bildungspolitik von Beginn an begrüßt. Bereits 2006 wird eine erste *Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen* eingesetzt; im Juni 2007 wird unter dem Vorsitz des BMBF und der KMK ein *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen* gegründet, an dem Akteurinnen und Akteure aus der allgemeinen und der beruflichen Bildung sowie der Hochschulbildung beteiligt sind.<sup>228</sup> Ziel dieses Arbeitskreises ist es, die bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen zu erstellen, die eine Orientierung im deutschen Bildungssystem erleichtern soll. Nach Abschluss eines langen Dialog- und Konsultationsprozesses hat der Arbeitskreis im März 2011 einen Entwurf verabschiedet; anschließend ist dieser nationale Rahmen von der KMK und des BMBF begutachtet worden. Auf der Grundlage des *Gemeinsamen Beschlusses zum Deutschen Qualifikationsrahmen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie, der Kultusministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz*<sup>229</sup> ist der *Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges*

---

<sup>227</sup> Siehe dazu insgesamt Abschnitt 3.2.2 dieser Arbeit.

<sup>228</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt insgesamt: HANF: Vom Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen, 182, sowie die Ausführungen des BMFG und der KMK auf der offiziellen Homepage zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Online abrufbar unter: [https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/der-dqr\\_node.html;jsessionid=5AABE76C958276110B4699953868A4D0.live092](https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/der-dqr_node.html;jsessionid=5AABE76C958276110B4699953868A4D0.live092) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].

<sup>229</sup> Gemeinsamer Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie zum

*Lernen* (DQR)<sup>230</sup> am 1. Mai 2013 dann für die Bundesrepublik Deutschland eingeführt worden.

Ziel des DQR sei es – so ist es der Einführung des DQR zu entnehmen –, Gleichwertigkeit und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssektoren zu fördern.<sup>231</sup> Der Zugang und die Teilnahme am lebenslangen Lernen müsse für alle Menschen gefördert und verbessert werden. Die Motivation, die Durchlässigkeit der deutschen Bildungssysteme zu fördern, beruht insbesondere auf der bildungspolitischen Wahrnehmung, dass in Deutschland eine strikte Trennung zwischen den Bildungsbereichen existiert. Berufsbildungswissenschaftler wie Peter Dehnbostel et al. bestätigen diese Auffassung und unterstreichen, dass „die unterschiedlichen Bildungsbereiche und ihre Teilbereiche mit geringer Transparenz und mit wenig Durchlässigkeit nebeneinander“<sup>232</sup> stehen. Zwischen Berufs- und Hochschulbildung, aber auch zwischen Erstausbildung und Weiterbildung herrsche „eher Abschottung als Durchlässigkeit“. Zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen, Teilsystemen und Bildungsgängen seien „eher Wiederholungen von Lehr- und Lerninhalten die Regel, als die Anerkennung und Anrechnung von bereits erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Wissensbeständen“. So müssten Lernende aufgrund fehlender Durchlässigkeit und ungenügender Anerkennung vorheriger Lernleistungen zu viel Zeit investieren und seien mit unnötigen Zumutungen konfrontiert. In der Einführung zum DQR heißt es daher richtungsweisend: „Die Umsetzung des DQR bietet die Chance, dass man in Deutschland dem Prinzip näher kommt: Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo es gelernt wurde.“<sup>233</sup>

---

Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) vom 1. Mai 2013. Online abrufbar unter: [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/gemeinsamer\\_beschluss\\_der\\_kmk\\_-f\\_der\\_wmk\\_und\\_des\\_bmwi\\_zum\\_dqr.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/gemeinsamer_beschluss_der_kmk_-f_der_wmk_und_des_bmwi_zum_dqr.pdf?__blob=publicationFile&v=1) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].

<sup>230</sup> ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet am 22.03.2011, 3f. Online abrufbar unter: [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der\\_deutsche\\_qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_lernen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=1) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022; künftig zitiert: AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen].

<sup>231</sup> Vgl. AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 3.

<sup>232</sup> Hier und zum gesamten Abschnitt: DEHNBOSTEL/NESS/OVERWIEN: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), 36.

<sup>233</sup> AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 5.

Zugleich werden aber auch die Grenzen des nationalen Rahmens zum Ausdruck gebracht: „Alle beteiligten Akteure und Verantwortlichen halten einvernehmlich fest, dass die Zuordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungswesens zu den Niveaus des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen *nicht* ersetzt. Das Erreichen eines bestimmten Niveaus des DQR berechtigt nicht automatisch zum Zugang zur nächsten Stufe. Ebenso ist das Erreichen eines Niveaus entkoppelt von tariflichen und besoldungsrechtlichen Auswirkungen.“<sup>234</sup> Damit greift die Arbeitsgruppe auch die Kritik der HRK am europapolitischen Konzept des lebenslangen Lernens auf. In einer frühen Stellungnahme des 103. HRK-Senats vom 13.2.2007 wird zwar der Nutzen des EQR bzw. des DQR als internationales Transparenz- und Übersetzungsinstrument und als Anerkennungs- und Anrechnungsinstrument zwischen den nationalen Qualifikationssystemen herausgehoben, zugleich aber auch kritisch bemerkt, dass das Vorhaben „mit bildungspolitischen Spannungsfeldern insbesondere im Verhältnis unterschiedlicher Bildungsanbieter, ihrer Profile und der Bewertung ihrer Angebote“<sup>235</sup> verbunden sei. So werde der DQR mit Fragen des Zugangs zu Ausbildungen oder der Anerkennung von Studienleistungen oder Abschlüssen in Verbindung gebracht, die aus Sicht der jeweiligen Bildungsträger sehr sensibel seien. Der DQR könne zwar als eines von mehreren Transparenzinstrumenten verstanden werden, das Anerkennung und Anrechnung erleichtere, im Hochschulbereich wie auch in der Berufsbildung müsse aber letztlich die Entscheidungshoheit der aufnehmenden Institution im Rahmen der gesetzlichen Regelungen gelten. Damit wird deutlich, dass sich mit der Einführung des DQR Anerkennungs- und Anrechnungsprozesse an Hochschulen verändern können, aber insbesondere der Bereich der Zulassung nur in einem begrenzten Maße Aufweichung erfahren soll. Die europäische Empfehlung, die nationalen Bildungssysteme möglichst durchlässig zu gestalten, wird also nur bedingt aufgegriffen.<sup>236</sup>

---

<sup>234</sup> AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 5.

<sup>235</sup> Hier und zum Abschnitt insgesamt: HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Stellungnahme des 103. HRK-Senats vom 13.2.2007 zum Europäischen Qualifikationsrahmen und zur bevorstehenden Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsrahmens. Online abrufbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/stellungnahme-zum-europaeischen-qualifikationsrahmen-und-zur-bevorstehenden-erarbeitung-eines-nationala/> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].

<sup>236</sup> Vgl. weiterführend auch eine erste Zwischenbilanz zur Einführung von EQR und DQR: LOHMANN, Ingrid: Zur Vorgeschichte des Europäischen Qualifikationsrahmens und zum Stand der Diskussion über seine nationale Umsetzung – Eine skeptische Zwischenbilanz, in:

Wie gestaltet sich vor diesem Hintergrund die Konzeption des DQR in Deutschland? Der DQR besteht aus einer kurzen Einführung, der DQR-Matrix mit acht tabellarischen Darstellungen, einem Glossar und einem Anhang, wobei die acht Tabellen das zentrale Kernstück des Rahmens bilden. Analog zur Konzeption des EQR werden alle Qualifikationen, die in Deutschland erworben werden können, mittels acht Niveaustufen erfasst und zur Beschreibung outcome-orientierte Deskriptoren verwendet.

Strukturell weicht die Konzeption des DQR von der des EQR ab, wie im Vergleich ersichtlich wird:

DQR	FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiefe</li> <li>• Breite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentale Fertigkeiten</li> <li>• Systemische Fertigkeiten</li> <li>• Beurteilungsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Team/Führungsfähigkeit</li> <li>• Mitgestaltung</li> <li>• Kommunikation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigenständigkeit/Verantwortung</li> <li>• Reflexivität</li> <li>• Lernkompetenz</li> </ul>

**Tabelle 9: Systematik des DQR**

EQR	LERNERGERBNISSSE		
	Wissen	Fertigkeiten	Kompetenz

**Tabelle 10: Systematik des EQR**

Während der Lernergebnisbegriff für den EQR strukturbildend ist,<sup>237</sup> wird auf nationaler Ebene in Deutschland auf den Kompetenzbegriff zurückgegriffen (der DQR nutze – so heißt es im Begleittext – „zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse“<sup>238</sup>). Dabei werden im Dokument zwei Kompetenzkategorien als übergeordnete Leitdeskriptoren unterschieden: *Fachkompetenz* – unterteilt

Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 22/42 (2011), 41–54.

<sup>237</sup> Siehe Abschnitt 3.2.2.2 dieser Arbeit.

<sup>238</sup> AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 16.

in die Subkategorien *Wissen*<sup>239</sup> und *Fertigkeiten*<sup>240</sup> – auf der einen Seite und *Personale Kompetenz* – unterteilt in die Subkategorien *Sozialkompetenz* und *Selbstständigkeit* – auf der anderen Seite. Diese analytischen Unterscheidungen seien „im Bewusstsein der Interdependenz der verschiedenen Aspekte von Kompetenz vollzogen“<sup>241</sup>, die in wissenschaftlichen Diskursen unterschieden werden.<sup>242</sup> Pro Subkategorie sollen zusätzliche Unterpunkte die trennscharfe Beschreibung der Niveaustufen gewährleisten.

Auch in Bezug zur Struktur des QR DHR<sup>243</sup> – also des nationalen Rahmens für den deutschen Hochschulraum – kann nur bedingt von Anschlussfähigkeit gesprochen werden, wie ein Vergleich der Strukturen zeigt:

<b>QR DHR</b>	<i>Fachkompetenz</i>		<i>Methodenkompetenzen, soziale und kommunikative Kompetenzen</i>		
	<b>WISSEN UND VERSTEHEN</b>		<b>KÖNNEN (WISSENSERSCHLIESSUNG)</b>		
	Wissens- verbreiterung	Wissens- vertiefung	Instrumentale Kompetenzen	Systemische Kompetenzen	Kommunika- tive Kompetenzen

**Tabelle 11: Systematik des QR DHR**

<sup>239</sup> *Wissen* – so wird im Glossar näher erklärt – bezeichne die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen werde synonym zu „Kenntnisse“ verwendet (vgl. AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 10). *Tiefe von Wissen* bezeichne den Grad der Durchdringung eines Bereichs des allgemeinen, beruflichen oder wissenschaftlichen Wissens (vgl. AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 10). *Breite* beziehe sich hingegen auf die Anzahl von Bereichen des allgemeinen, beruflichen oder wissenschaftlichen Wissens, die mit einer Qualifikation verbunden sind (vgl. AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 8).

<sup>240</sup> *Fertigkeiten* bezeichnen – so wird im Glossar näher erklärt – die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im Europäischen Qualifikationsrahmen würden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben (vgl. AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 8). *Instrumentale Fertigkeiten* seien Fertigkeiten der Anwendung, sei es von Ideen, Theorien, Methoden oder Hilfsmitteln, Technologien und Geräten (vgl. AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 8). *Systemische Fertigkeiten* seien auf die Generierung von Neuem gerichtet. Sie würden instrumentale Fertigkeiten voraussetzen und die Einschätzung von und den adäquaten Umgang mit komplexen Zusammenhängen erfordern (vgl. AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 10). *Beurteilungsfähigkeit* sei die Fähigkeit, Lern- oder Arbeitsprozesse und ihre Ergebnisse mit relevanten Maßstäben zu vergleichen und auf dieser Grundlage zu bewerten (vgl. AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 8).

<sup>241</sup> AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 4.

<sup>242</sup> Siehe dazu Abschnitt 2.3 und 2.4 dieser Arbeit.

<sup>243</sup> Siehe Abschnitt 3.3.1 dieser Arbeit.



Zwar wird die Kompatibilität von DQR und QR DHR aufgrund der gleichen Leittermini betont, dennoch wird deutlich, dass die Leit- und Subkategorien neu arrangiert werden.

Insgesamt werden die einzelnen Qualifikationen damit zwar in allen Rahmenwerken einheitlich ergebnisorientiert beschrieben, die konkreten Deskriptoren differieren aber je nach Rahmenwerk.

### 3.3.2.2 *Verwendung und Verständnis des Kompetenzbegriffs*

Mit der veränderten Struktur geht zugleich ein neues Verständnis der zentralen Leitbegriffe einher. Im Gegensatz zu den anderen Rahmenwerken ist die nationale Arbeitsgruppe jedoch um die Präzisierung der verwendeten Begrifflichkeiten bemüht (das dem Rahmen beigefügte Glossar fasst rund vier Seiten). Bereits in der Einführung des DQR findet sich daher auch eine Definition des Kompetenzbegriffs. Dort heißt es: „Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“<sup>244</sup> Wie auf europäischer Ebene wird Kompetenz also als Handlungsfähigkeit verstanden, die auf den Dispositionen *Kenntnissen, Fertigkeiten* sowie *persönlichen, sozialen* und *methodischen Fähigkeiten* beruht.<sup>245</sup> Als Kriterien für eine kompetente Handlung werden dabei das Maß an Durchdachtheit sowie die Berücksichtigung individueller und sozialer Verantwortung beschrieben.

Im EQR – so heißt es im Text weiter – werde Kompetenz dabei nur im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben; die deutsche Konzeption nehme hingegen Bezug zur umfassenden Theorie der Handlungskompetenz. Dem DQR liege ein weiter Bildungsbegriff in Korres-

---

<sup>244</sup> AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 4.

<sup>245</sup> Im EQR wird die Vokabel *Kompetenz* auf der Basis eines politischen Kompromisses als „die nachgewiesene Fähigkeit“ definiert, „Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“. Kompetenz werde dabei „im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben“. Vgl. EUROPÄISCHES PARLAMENT/EUROPÄISCHER RAT: Empfehlung zur Einrichtung des EQR, 4; siehe auch Abschnitt 3.2.2.3 dieser Arbeit.

pondenz zum deutschen Bildungsverständnis zugrunde. „Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität“ seien „konstitutiv für die Entwicklung von Handlungskompetenz“<sup>246</sup>, auch wenn im DQR selbst eine Konzentration auf ausgewählte Merkmale erfolge. Damit achtet der Arbeitskreis zwar auf Kompatibilität mit dem EQR, knüpft aber zugleich an nationale Debatten zur Kompetenzorientierung in der Berufsbildung<sup>247</sup> an. Die Definition des Terminus *Fachkompetenz* („die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“<sup>248</sup>) ist beispielsweise mit der Begriffsbestimmung der Rahmenlehrpläne für berufsbildende Schulen von 2007/2011 identisch.<sup>249</sup> In Bezug auf die Verständnisweise der Kompetenzklasse *Sozialkompetenz* ist jedoch eine Engführung auf berufliche Kontexte zu beobachten. Während in den Rahmenlehrplänen Sozialkompetenz als Bereitschaft und Fähigkeit charakterisiert wird, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen, wozu auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität gehöre<sup>250</sup>, wird im DQR derselbe Begriff als Fähigkeit und Bereitschaft bezeichnet, „zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten“<sup>251</sup>.

Ein Fokus auf den Leitdeskriptor *Personale Kompetenz* lässt eine neue Dimension des Rufs nach Kompetenzen zum Vorschein kommen. Personale Kompetenz wird als Fähigkeit und Bereitschaft bestimmt, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten. Die politischen Verantwortlichen sehen dabei den einzelnen Bürger und die einzelne Bürgerin in der

---

<sup>246</sup> AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 4.

<sup>247</sup> Siehe Abschnitte 2.3.1 und 2.4.3 dieser Arbeit.

<sup>248</sup> AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 8.

<sup>249</sup> Vgl. exemplarisch: KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2007, 10. Siehe dazu auch Abschnitt 2.3.1 dieser Arbeit.

<sup>250</sup> Vgl. KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2007, 10.

<sup>251</sup> AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen, 17.

Pflicht, sich selbstständig um die kontinuierliche Entwicklung der eigenen Fähigkeiten zu kümmern. *Selbstständigkeit* wird folglich als Fähigkeit und Bereitschaft bestimmt, „eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“. Schließlich wird auch *Lernkompetenz* als Fähigkeit verstanden, „sich ein realistisches Bild vom Stand der eigenen Kompetenzentwicklung zu machen und diese durch angemessene Schritte weiter voranzutreiben“. Damit wird der Anspruch an das Individuum erhoben, sich stetig um eigene Kompetenzentwicklung zu kümmern. Insgesamt zeigt sich, dass im DQR also einerseits etablierte Definitionen des Kompetenzbegriffs bzw. von einzelnen Kompetenzklassen aus der beruflichen Aus- und Weiterbildung aufgegriffen, dass aber andererseits einige Fokussierungen im Blick auf berufliche Kontexte und die Bewältigung von beruflichen Problemstellungen vorgenommen werden.

Weitere Charakteristika mit Blick auf das Verständnis des Kompetenzbegriffs sind aus den konkreten Beschreibungen der Tabellen zu entnehmen, wobei für den Hochschulbereich die Niveaustufen 6–8 entscheidend sind.

Bürgerinnen und Bürger werden der Niveaustufe 6 zugeordnet, wenn sie:

<b>Niveau 6</b>		Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.
<b>FACHKOMPETENZ</b>	<b>Wissen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) <b>oder</b> über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen.</li> <li>• Kenntnisse zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Faches <b>oder</b> eines beruflichen Tätigkeitsfeldes besitzen.</li> <li>• Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.</li> </ul>
	<b>Fertigkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse), weiteren Lernbereichen <b>oder</b> einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</li> <li>• Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.</li> </ul>

PERSONALE KOMPETENZ	Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In Expertenteams verantwortlich arbeiten <b>oder</b> Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten.</li> <li>• Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen.</li> <li>• Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.</li> </ul>
	Selbstständigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.</li> </ul>

Tabelle 12: Niveaustufe 6 des DQR

Auf der nächsten Niveaustufe müssen Bürgerinnen und Bürger:

Niveau 7		Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategierorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.
FACHKOMPETENZ	Wissen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Über umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) <b>oder</b> über umfassendes berufliches Wissen in einem strategierorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</li> <li>• Über erweitertes Wissen in angrenzenden Bereichen verfügen.</li> </ul>
	Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Über spezialisierte fachliche oder konzeptionelle Fertigkeiten zur Lösung auch strategischer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) <b>oder</b> in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</li> <li>• Auch bei unvollständiger Information Alternativen abwägen.</li> <li>• Neue Ideen oder Verfahren entwickeln, anwenden und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe bewerten.</li> </ul>
PERSONALE KOMPETENZ	Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppen oder Organisationen im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen verantwortlich leiten und ihre Arbeitsergebnisse vertreten.</li> <li>• Die fachliche Entwicklung anderer gezielt fördern.</li> <li>• Bereichsspezifische und -übergreifende Diskussionen führen.</li> </ul>
	Selbstständigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel einsetzen und hierfür Wissen eigenständig erschließen.</li> </ul>

Tabelle 13: Niveaustufe 7 des DQR

Die letzte Stufe des deutschen Bildungssystems erreichen Bürgerinnen und Bürger, wenn sie

<b>Niveau 8</b>		Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.
<b>FACHKOMPETENZ</b>	<b>Wissen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Über umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen in einer Forschungsdisziplin verfügen und zur Erweiterung des Wissens der Fachdisziplin beitragen (entsprechend der Stufe 3 [Doktoratebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) <b>oder</b> über umfassendes berufliches Wissen in einem strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</li> <li>Über entsprechendes Wissen an den Schnittstellen zu angrenzenden Bereichen verfügen.</li> </ul>
	<b>Fertigkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Über umfassend entwickelte Fertigkeiten zur Identifizierung und Lösung neuartiger Problemstellungen in den Bereichen Forschung, Entwicklung oder Innovation in einem spezialisierten wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 3 [Doktoratebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) <b>oder</b> in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</li> <li>Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen.</li> <li>Neue Ideen oder Verfahren beurteilen.</li> </ul>
<b>PERSONALE KOMPETENZ</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organisationen oder Gruppen mit komplexen bzw. interdisziplinären Aufgabenstellungen verantwortlich leiten, dabei ihre Potenziale aktivieren.</li> <li>Die fachliche Entwicklung anderer nachhaltig gezielt fördern.</li> <li>Fachübergreifend Diskussionen führen und in fachspezifischen Diskussionen innovative Beiträge einbringen, auch in internationalen Kontexten.</li> </ul>
	<b>Selbstständigkeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Für neue komplexe anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel wählen und neue Ideen und Prozesse entwickeln.</li> </ul>

**Tabelle 14: Niveaustufe 8 des DQR**

Alle Formulierungen des DQR beinhalten Anforderungen, deren Erfüllung von Absolventinnen und Absolventen mit dem entsprechenden Abschluss in anschließenden Lern- und Arbeitsbereichen erwartet wird.<sup>252</sup> Auffällig ist, dass

<sup>252</sup> MÜSKENS, GIERKE und HANFT sprechen in diesem Zusammenhang sogar von einer „ausschließlichen Ausrichtung des Qualifikationsrahmens ‚am Bedarf der Unternehmen‘“. Vgl. MÜSKENS, Wolfgang / GIERKE, Willi / HANFT, Anke: Der DQR aus der Sicht der Hochschulen unter Berücksichtigung der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen, in: DEHNBOSTEL, Peter / NESS, Harry / OVERWIEN, Bernd: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung (Die GEW diskutiert). Frankfurt a. M. 2009, Anhang 103–129, hier 107f.

dabei konsequent Bezüge zwischen dem Fach und den Handlungsfeldern hergestellt werden, sodass sich im DQR keine Formulierungen von Schlüsselqualifikationen finden. Dies gilt auch für die Zielbeschreibungen in den Rubriken *Sozialkompetenz* und *Selbstständigkeit*. Auch hier werden nicht allgemeine fachübergreifende Fähigkeiten beschrieben, sondern konsequent der Fachbezug bewahrt. Als weiteres Merkmal ist auf die Charakterisierung der Handlungssituationen hinzuweisen: Bachelor-Absolventen und -Absolventinnen sollen sich in komplexen und sich häufig verändernden Kontexten souverän bewegen können, eine Stufe höher werden Handlungssituationen durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen näher gekennzeichnet, Promovierte sollen sich schließlich auch in Situationen kompetent verhalten können, die durch neuartige und unklare Problemstellungen gekennzeichnet sind. Handlungskompetenz wird im DQR damit durch variierende Kontextbeschreibungen näher bestimmt und unterschiedlichen Qualifikationsniveaus zugeordnet. Die Stufung leitet sich also nicht aus lehr-lern-theoretischen Entwicklungsmodellen ab, sondern beruht auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen der Handlungssituation.

### 3.3.2.3 Zusammenfassung

Mit dem DQR existiert in Deutschland ein zweiter Qualifikationsrahmen, der mit den Stufen 6–8 ebenfalls das Anforderungsniveau deutscher Hochschulabschlüsse beschreibt. Der Kompetenzbegriff dient – wie die vertiefte Quellenanalyse gezeigt hat – dabei als Leitbegriff und wird sowohl übergreifend im Sinne von Handlungskompetenz verwendet, als auch näher in verschiedene Kompetenzklassen differenziert. Die verschiedenen Kompetenz-Termini werden dabei einzeln definiert, wobei Anknüpfungspunkte an die handlungstheoretische Kompetenzdebatte in der Berufsbildung in Deutschland sowie eine stärkere Ausrichtung auf berufliche Kontexte und das lebenslange Lernen auszumachen sind. Kompetenz wird dabei allgemein als Handlungskompetenz in spezifischen Anforderungssituationen innerhalb und außerhalb der Hochschule verstanden, wobei die Handlungen auf Wissen und Fertigkeiten (Fachkompetenz) sowie Sozialkompetenz und Selbstständigkeit (personale Kompetenz) basieren. Als Kriterien für eine kompetente Handlung werden das Maß an Durchdachtheit sowie die Berücksichtigung individueller und sozialer Verantwortung hervorgehoben. Als weitere Merkmale des vorliegenden Kompetenzverständnisses sind der enge Bezug zum Fach und zunehmend

komplexere Handlungssituationen hervorzuheben, wobei insgesamt eine hohe Erwartungs- und Anforderungshaltung an die einzelne Person gestellt wird. Kompetenzentwicklung wird nicht mehr nur als Aufgabe der Institutionen verstanden, sondern es wird die individuelle Verantwortung für den eigenen Kompetenzerwerb betont.

Im Vergleich mit dem QR DHR zeigt sich: Trotz der gemeinsamen Perspektive durch die Beschreibung von Lernergebnissen bzw. Kompetenzen unterscheiden sich die beiden nationalen Rahmenwerke DQR und QR DHR in ihrer Konzeption voneinander, insofern erstens unterschiedliche Deskriptoren verwendet werden; zweitens dominieren im DQR berufliche Tätigkeitsbeschreibungen, die zum Teil erst nach dem Studium entwickelt werden, während für den QR DHR zumeist Beschreibungen vorliegen, die als Lernergebnisse in Bezug auf das konkrete Studium qualifiziert werden können. Zudem finden sich im DQR keine Formulierungen von überfachlichen Schlüsselkompetenzen, sondern es wird konsequent ein Fachbezug hergestellt.

### **3.3.3 KOMPETENZEN UND KOMPETENZPROFILE IN DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG**

Auf nationaler Ebene ist des Weiteren ein Blick auf die Vorgaben zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland zu richten. Seit 1997 sind nämlich verstärkte Initiativen zu beobachten, die eine Qualitätssicherung in Schulen vorantreiben; in diesem Zusammenhang rückt die Ausbildung der Lehrkräfte in den Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses und mit ihr der Erwerb von Kompetenzen.

Im untersuchten Zeitraum sind drei zentrale Dokumente von der KMK verabschiedet worden, die eine Neuausrichtung sicherstellen sollen. Wie bei den Qualifikationsrahmen werden darin Lernergebnis- bzw. Kompetenzbeschreibungen verwendet, die als Leitpunkte für die Entwicklung künftiger Lehramtsstudiengänge gedacht sind.

In der nachfolgenden Analyse werden zunächst kurz die Hintergründe und die Anlage der neuen Richtlinien vorgestellt (3.3.3.1), bevor dann nach Verwendung und inhaltlicher Bestimmung des Kompetenzbegriffs gefragt wird (3.3.3.2). Schon jetzt ist darauf aufmerksam zu machen, dass innerhalb eines dieser Dokumente zum ersten Mal auf bildungspolitischer Ebene Kompetenzbeschreibungen Verwendung finden, die aus fachlicher Perspektive entwickelt

sind; in den sogenannten *Fachprofilen* werden konkrete fachspezifische Kompetenzen formuliert. Aufgrund des theologiepädagogischen Erkenntnisinteresses wird das Fachprofil „*Katholische Religionslehre*“ in dieser Arbeit näher beleuchtet. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst (3.3.3.3).

### 3.3.3.1 Kontext/Hintergründe

Im Jahr 2004 verabschiedet die KMK zunächst die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*<sup>253</sup>, 2008 wird mit den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*<sup>254</sup> das zweite richtungweisende Dokument zur Reform der Lehramtsstudiums veröffentlicht. Ziel der beiden Dokumente, die 2014 aktualisiert werden<sup>255</sup>, ist

---

<sup>253</sup> STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022]. Die sogenannten *Bildungswissenschaften* umfassen dabei – laut KMK – „die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen“ (Seite 2 des Dokuments).

<sup>254</sup> STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008. Online abrufbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16\\_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) [zuletzt eingesehen: 29.08.2014; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt].

<sup>255</sup> Vgl. STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 09.10.2014. Online noch abrufbar unter: [https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente\\_zur\\_bologna-reform/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022; künftig zitiert: KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften] sowie STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. Fassung vom 09.10.2014. Online abrufbar unter: <https://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Gesetze-und-Vorgaben-Lehramt-in-NRW.pdf> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022; künftig zitiert: KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen in der Lehrerbildung]. „Die Kultusministerkonferenz hat 2014 unter Mitwirkung namhafter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Bildungswissenschaften und der Sonderpädagogik die ‚Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‘ mit Blick auf die Erfordernisse inklusiven Unterrichts überarbeitet, um angehende Lehrkräfte zum professionellen Umgang mit Vielfalt und für das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung zu befähigen.“ Vgl. Ausführungen zur Lehrerbildung auf der Homepage der KMK. Online abrufbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].



die Sicherung der Qualität in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. So heißt es in den *Standards*: „Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung weiterzuentwickeln und zu sichern.“<sup>256</sup> 2012 folgen schließlich die *Ländergemeinsamen Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung*<sup>257</sup>, mit der die zweite Phase der Lehrerbildung geregelt wird.

Ein wesentliches Element zur Sicherstellung der Qualität schulischer Bildung stelle dabei – so heißt es vonseiten der KMK – die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar. Mit Standards werde Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen.<sup>258</sup> In den Dokumenten werden daher Ziele für die Lehrerbildung konkretisiert: In den *Standards* werden Anforderungen für die Bildungswissenschaften festgehalten; die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen* beinhalten Vorgaben für die einzelnen Fächer.<sup>259</sup>

Mit den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen* wird zudem ein zweites Ziel verfolgt: Mit ihnen soll nämlich die Mobilität der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sichergestellt werden. Aufgrund der landesspezifischen Studien- und Prüfungsordnungen sieht die KMK hier zusätzlichen Handlungsbedarf: „Übergreifendes Ziel ist es, die **Mobilität und Durchlässigkeit** im deutschen Hochschulsystem zu sichern und im Interesse der Studierenden die wechselseitige Anerkennung der erbrachten Studienleistungen und der erreichten Studienabschlüsse, die auf den Lehrerberuf vorbereiten, zwischen den Ländern

---

<sup>256</sup> KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 3.

<sup>257</sup> STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_12\\_06-Vorbereitungsdienst.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022]. Da diese Phase den erfolgreichen Abschluss des Studiums voraussetzt, wird auf dieses Dokument im weiteren Verlauf dieser Arbeit nicht weiter eingegangen.

<sup>258</sup> Vgl. KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 2.

<sup>259</sup> KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen in der Lehrerbildung, 2. Dazu heißt es vonseiten der KMK: „Mit der Vorgabe sog. Fachprofile verständigt sich die Kultusministerkonferenz auf **einen Rahmen** der inhaltlichen Anforderungen für das Fachstudium. Die Länder und Universitäten können innerhalb dieses Rahmens selbst Schwerpunkte und Differenzierungen, aber auch zusätzliche Anforderungen festlegen.“

zu gewährleisten.“<sup>260</sup> Das Vorhaben, durch Strukturangleichungen die Durchlässigkeit des deutschen Hochschulraums mit Blick auf den EHR zu erreichen, wird damit auch für die Lehramtsstudiengänge bekräftigt.

Die Anforderungen für die einzelnen Fächer und für die Bildungswissenschaften sind – so sehen es die KMK-Beschlüsse vor – in Studienordnungen zu implementieren. Beide Dokumente werden darüber hinaus als Grundlage für die Akkreditierung von lehramtsbezogenen Studiengängen benannt; zudem sei im Rahmen von weiteren Qualitätssicherungsverfahren die Lehrerbildung regelmäßig auf dieser Grundlage zu evaluieren.<sup>261</sup>

### 3.3.3.2 *Verwendung und Verständnis des Kompetenzbegriffs*

Durch einen näheren Blick in die beiden Dokumente, die sich mit der ersten Ausbildungsphase an der Hochschule beschäftigen, zeigt sich, dass auf zwei verschiedenen Ebenen auf den Kompetenzbegriff zurückgegriffen wird.

Zum einen ist von *beruflicher Handlungskompetenz* als Anforderung für die gesamte Ausbildung (Studium und Vorbereitungsdienst) und Berufspraxis die Rede. So heißt es vonseiten der KMK: „Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.“<sup>262</sup> Analog heißt es in den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen*: „Die inhaltlichen Anforderungen an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium für ein Lehramt leiten sich aus den **Anforderungen im Berufsfeld von Lehrkräften** ab; sie beziehen sich auf die Kompetenzen und somit auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss.“<sup>263</sup> Damit bekräftigt die KMK die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz als übergeordnetes Leitziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Anbetracht dieses Zieles soll dann auch die nähere Bestimmung der phasenbezogenen Schwerpunktsetzungen (Studium, Vorbereitungsdienst sowie Fort- und Weiterbildung) mit Blick „auf die Erfordernisse

---

<sup>260</sup> KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen in der Lehrerbildung, 2; Hervorhebung im Original.

<sup>261</sup> Vgl. KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 1; KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen in der Lehrerbildung, 2.

<sup>262</sup> KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 4.

<sup>263</sup> KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen in der Lehrerbildung, 3.

der angestrebten kompetenten Berufsausübung<sup>264</sup> erfolgen. Dabei sei insbesondere das Verhältnis zwischen Studium und Vorbereitungsdienst so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht werde.<sup>265</sup> Schon jetzt wird deutlich, dass der Terminus *Kompetenz* hier handlungsorientiert mit Blick auf die Domäne des Lehrerberufs verwandt wird und als Dispositionen kompetenter Handlung Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen benannt werden. Hervorzuheben ist dabei insbesondere die Benennung der Disposition *Einstellung(en)*, die ein differenzierteres Verständnis von Kompetenz bzw. die Kenntnis kompetenztheoretischer Forschung vermuten lässt.

Zum anderen bzw. des Weiteren werden in den Dokumenten einzelne Unterkompetenzen ausgewiesen, auf denen berufliche Handlungskompetenz beruhe. Auf der Grundlage des Lehrerleitbildes der *Bremer Erklärung*<sup>266</sup> und der Ergebnisse der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „*Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*“<sup>267</sup> werden in den *Standards* vier Kompetenzbereiche (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren) unterschieden.<sup>268</sup> Pro Kompetenzbereich werden wiederum bis zu drei Unterkompetenzen ausgewiesen, die im Bereich der Bildungswissenschaften während Studium und Vorbereitungsdienst zu erwerben und auch in Fort- und Weiterbildungen zu berücksichtigen sind (siehe Tab. 15).

---

<sup>264</sup> KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen in der Lehrerbildung, 3.

<sup>265</sup> Vgl. KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 4.

<sup>266</sup> Vgl. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].

<sup>267</sup> In diesem Abschlussbericht sind grundlegende Ausführungen zum Kompetenzbegriff zu finden. So heißt es im Unterkapitel „2.3 Grundlagen von Kompetenzen“: „Mit dem Begriff ‚Kompetenz‘ bezeichnet die Kommission das Verfügen über Wissensbestände, Handlungs-routinen und Reflexionsformen, die aus Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten. [...] Unter diesem Aspekt werden hier drei Grundlagen der Lehrerkompetenz unterschieden: Sie beruht auf wissenschaftlich fundiertem Wissen, auf situativ flexibel anwendbaren Routinen und auf einem besonderen Berufsethos, das handlungsleitende Wertmaßstäbe repräsentiert.“. TERHART, Ewald (Hg.): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel 2000, hier 54–56.

<sup>268</sup> Vgl. KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 7–14.

Kompetenzbereich	Nr.	Kompetenz
<b>Unterrichten</b> Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.	1	Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
	2	Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
	3	Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
<b>Erziehen</b> Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.	4	Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
	5	Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
	6	Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.
<b>Beurteilen</b> Lehrerinnen und Lehrer beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.	7	Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
	8	Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
<b>Innovieren</b> Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.	9	Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
	10	Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
	11	Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

**Tabelle 15: Kompetenzmodell in den *Standards für die Lehrerbildung* (Übersicht)**

In den elf Lernergebnisbeschreibungen spiegeln sich dabei typische Aufgabenfelder von Lehrkräften wider, die alle komplexe Lehr-Lern-Wege voraussetzen.

Im weiteren Textverlauf werden die elf Kompetenzen nochmals durch Standards näher bestimmt, wobei von der KMK betont wird, dass die Unterschei-

dung zwischen Standards für die theoretischen und für die praktischen Ausbildungsabschnitte als Schwerpunktsetzung und nicht als gegenseitige Abgrenzung zu verstehen sei. Nachfolgend wird dies für den ersten Kompetenzbereich „Unterrichten“<sup>269</sup> exemplarisch illustriert (siehe Tab. 16–18).

<b>Kompetenz 1:</b> Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	
<i>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</i>	<i>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</i>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch.</li> <li>• kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss.</li> <li>• kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Aufgabenformate bzw. Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt.</li> <li>• kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht.</li> <li>• kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität.</li> </ul>	<p>Die Absolventinnen und Absolventen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• können aus den einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien Zielperspektiven und Handlungsprinzipien ableiten.</li> <li>• verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität.</li> <li>• wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne aus.</li> <li>• integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz.</li> <li>• überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.</li> </ul>

**Tabelle 16: Kompetenzbereich „Unterrichten“ – Kompetenz 1.**

<sup>269</sup> Vgl. KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 7–14, hier 7f.

<b>Kompetenz 2:</b>	
Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.	
<i>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</i>	<i>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</i>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen Lerntheorien und Formen des Lernens.</li> <li>• kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren.</li> <li>• wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt.</li> <li>• kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden.</li> </ul>	<p>Die Absolventinnen und Absolventen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie.</li> <li>• gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten.</li> <li>• stärken bei Schülerinnen und Schülern ihre Lern- und Leistungsbereitschaft.</li> <li>• führen und begleiten Lerngruppen.</li> </ul>

Tabelle 17: Kompetenzbereich „Unterrichten“ – Kompetenz 2.

<b>Kompetenz 3:</b>	
Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.	
<i>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</i>	<i>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</i>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken.</li> <li>• kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.</li> <li>• wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln.</li> </ul>	<p>Die Absolventinnen und Absolventen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien.</li> <li>• vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.</li> </ul>

Tabelle 18: Kompetenzbereich „Unterrichten“ – Kompetenz 3.

Bereits diese Illustration des ersten Kompetenzbereichs gibt Aufschluss über das dem Dokument innewohnende Verständnis von Kompetenz. Während in der linken Spalte die Verben *kennen*, *verstehen*, *wissen*, *analysieren* und *reflektieren* dominieren, werden in der rechten Spalte eine ganze Palette an Verben genannt

wie *verknüpfen, ableiten, integrieren, begründen, überprüfen, unterstützen, vermitteln, beachten, einsetzen, einüben, anwenden, anregen, kooperieren*. Zum einen wird damit der notwendige Erwerb von Wissen herausgehoben, zum anderen in der linken Spalte konsequent eine Verbindung zwischen diesem Wissen und beruflichen Handlungssituationen hergestellt. Kompetente Handlung basiert in diesem Konzept also auf Wissensbausteinen, die das Handeln in beruflichen Situationen lenken. Kompetenz basiert folglich auf dem Erwerb von Wissen und der anschließenden Anwendung dieses Wissens in konkreten berufsbezogenen Situationen. Diese Grundvorstellung einer Anwendung von Wissen in berufsorientierten Situationen kommt auch im weiteren Verlauf des Dokuments zum Ausdruck, wenn didaktisch-methodische Ansätze aufgeführt werden, die die Entwicklung von Kompetenzen fördern sollen. Dort werden u. a. die Demonstration der Konzepte im Rollenspiel und Unterrichtssimulationen, die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachteter komplexer Schul- und Unterrichtssituationen und deren methodisch geleitete Interpretation, die persönliche Erprobung und anschließende Reflexion eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen sowie die Analyse und Reflexion der eigenen biografischen Lernerfahrungen mit Hilfe der theoretischen Konzepte benannt.<sup>270</sup> Das Wissen dient dabei auch als Grundlage einer professionellen Einstellung, die Lehrende künftig auszeichnen bzw. mitbringen sollen (z. B. „überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler“).

Auch in den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken* wird mit Einzelkompetenzen gearbeitet, wobei hier näher zwischen einem einführenden fachübergreifenden Abschnitt von fünf Seiten und einem fachspezifischen Teil, in dem die Unterrichtsfächer einzeln behandelt werden, zu unterscheiden ist.

### **Einführender fachübergreifender Abschnitt**

Ein Blick in den einführenden Abschnitt zeigt, dass hier fachübergreifend beschrieben wird, welche Anforderungen an die Lehrerbildung in Deutschland gestellt werden. So sollen in der ersten Ausbildungsphase grundlegende Kom-

---

<sup>270</sup> Vgl. KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 6.

petenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen aufgebaut werden, während es vor allem Aufgabe des Vorbereitungsdienstes (zweite Ausbildungsphase) sei, „mehr unterrichtspraktisch definierte Kompetenzen“<sup>271</sup> zu vermitteln. Die zahlreichen Grundlagen müssten bereits im Studium gelegt bzw. angebahnt werden; die weitere Entwicklung in der beruflichen Rolle als Lehrerin oder Lehrer sei Aufgabe der Fort- und Weiterbildung.

Nachfolgend wird dann mit Blick auf die erste Ausbildungsphase an der Hochschule genauer bestimmt, über welche Kompetenzen Studierende bei Abschluss ihres Studiums verfügen sollen. Studienabsolventen und -absolventinnen – so wird vonseiten der KMK formuliert<sup>272</sup>:

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• haben ein solides und strukturiertes Fachwissen (<i>Verfügungswissen</i>) zu den grundlegenden Gebieten ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen erworben; sie können darauf zurückgreifen und dieses Fachwissen ausbauen;</li> <li>• verfügen aufgrund ihres Überblickswissens (<i>Orientierungswissen</i>) über den Zugang zu den aktuellen grundlegenden Fragestellungen ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen;</li> <li>• können reflektiertes Wissen über ihre Fächer bzw. Fachrichtungen (<i>Metawissen</i>) einsetzen und auf wichtige ideengeschichtliche und wissenschaftstheoretische Konzepte zurückgreifen. In den beruflichen Fachrichtungen werden diese durch reflektierte Erfahrungen aus der Berufspraxis ergänzt;</li> <li>• können sich aufgrund ihres Einblicks in andere Disziplinen weiteres Fachwissen erschließen und damit <i>fach- bzw. fachrichtungsübergreifende Qualifikationen</i> entwickeln.</li> </ul> | ÜBER<br>ANSCHLUSSFÄHIGES<br>FACHWISSEN<br>VERFÜGEN                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• sind mit den Erkenntnis- und Arbeitsmethoden ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen vertraut;</li> <li>• sind in der Lage, diese Methoden in zentralen Bereichen ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen anzuwenden.</li> </ul>   | ÜBER ERKENNTNIS-<br>UND ARBEITSMETHO-<br>DEN DER FÄCHER<br>VERFÜGEN |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• haben ein solides und strukturiertes Wissen über fachdidaktische Positionen und Strukturierungsansätze und können fachwissenschaftliche bzw. fachpraktische Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten analysieren;</li> <li>• kennen und nutzen Ergebnisse fachdidaktischer und lernpsychologischer Forschung über das Lernen in ihren Fächern bzw. Fachrichtungen;</li> <li>• kennen die Grundlagen fach- bzw. fachrichtungs- und anforderungsgerechter Leistungsbeurteilung;</li> <li>• haben fundierte Kenntnisse über Merkmale von Schülerinnen und Schülern, die den Lernerfolg fördern oder hemmen können und darüber, wie daraus Lernumgebungen differenziert zu gestalten sind.</li> </ul>  | ÜBER<br>ANSCHLUSSFÄHIGES<br>FACHDIDAKTISCHES<br>WISSEN VERFÜGEN     |

<sup>271</sup> KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen in der Lehrerbildung, 3.

<sup>272</sup> Vgl. KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen in der Lehrerbildung, 3f.



Die Formulierungen sind zwar fachübergreifend formuliert, in ihnen wird aber durch Zusätze wie „in ihren Fächern“ oder „fachgerecht“ stets ein Bezug zum Studienfach hergestellt. Zudem wird deutlich, dass auch hier *Wissen* bei der Grundlegung der beruflichen Handlungskompetenz eine zentrale Rolle spielt. Dabei wird der Terminus nicht in einem enggeführten Sinn von reinen Kenntnissen oder Verstehen verwendet, sondern die Notwendigkeit aktiven Wissens herausgehoben: Anschlussfähiges Wissen wird als Fähigkeit verstanden, auf gelerntes Wissen zurückgreifen, es ausbauen, einordnen, reflektieren und übertragen zu können. Im Gegensatz zum QR EHR, bei dem die Kategorie *Wissen* durch Verstehen und Kenntnisse näher bestimmt wird, wird der Begriff hier in einer komplexeren Verständnisweise gebraucht. In der Kategorie „über anschlussfähiges Fachwissen verfügen“ werden erklärend vier Subkategorien unterschieden: nämlich Verfügungs-, Orientierungs- und Meta-Wissen sowie fachübergreifende Qualifikation. Diese Differenzierung findet sich in der korrespondierenden dritten Kategorie zum fachdidaktischen Wissen nicht: Hier dominiert – wenn man die Differenzierung überträgt – fachdidaktisches und lernpsychologisches Verfügungswissen (unter Berücksichtigung der Themenschwerpunkte Leistungsbeurteilung, Lernschwierigkeiten von Schülern und Optionen zur Lernumgebungsgestaltung); die Nutzung dieses Wissens wird unterschiedlich intensiv entfaltet (z. B. „Fachwissenschaftliche Inhalte auf Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten analysieren“, „nutzen Ergebnisse fachdidaktischer und lernpsychologischer Forschung über das Lernen in ihren Fächern“). Neben *anschlussfähigem Fachwissen* und *fachdidaktischem Wissen* wird die Entwicklung von *Fertigkeiten* zur Anwendung wissenschaftlicher Methoden verlangt. Hier wird also stärkeres Augenmerk auf die Entwicklung und eigenständige Produktion von Wissen gelenkt.

### **Fachprofile – näherhin: Fachprofil Katholische Religionslehre**

Ergänzend zu dieser fachübergreifenden Einführung wird zu 19 allgemeinbildenden Fächern und der Sonderpädagogik sowie zu zwei beruflichen Fachrichtungen jeweils ein sogenanntes *Fachprofil* vorgestellt. Jedes Fachprofil besteht dabei aus einer Auflistung von fachspezifischen Kompetenzen auf der einen und konkreten Studieninhalten auf der anderen Seite. Zur Entwicklung

dieser Profile hat die KMK die Zusammenarbeit mit Expertenteams aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik gesucht und um die Beteiligung von Fachgesellschaften, Kirchen und Lehrerorganisationen gebeten.<sup>273</sup>

Das Fachprofil für das Fach Katholische Religionslehre, das hier aufgrund des theologiedidaktischen Erkenntnisinteresses dieser Arbeit näher betrachtet wird, wurde dabei von den Religionspädagogen Albert Biesinger und Norbert Mette entwickelt. Analog zu den anderen Fachprofilen besteht es aus einem fachspezifischen Kompetenzprofil und einer Auflistung von Studieninhalten. Zunächst wird im fachspezifischen Kompetenzprofil die Entwicklung „theologisch-religionspädagogischer Kompetenz“<sup>274</sup> als langfristiges Ziel von Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildung benannt. Diese Kompetenz beruhe zum einen auf grundlegendem Wissen in der Katholischen Theologie und angrenzenden Wissenschaften sowie zum anderen auf fachdidaktischen Fähigkeiten zur Initiierung, Durchführung und Reflexion von Lern- und Bildungsprozessen im Fach Katholische Religionslehre. In Anknüpfung an diese beiden Grundsäulen werden dann sieben Kompetenzen aufgeführt, deren Erwerb innerhalb der ersten Ausbildungsphase erwartet wird. Im Kompetenzprofil<sup>275</sup> heißt es konkret:

Die Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums im Fach *Katholische Theologie*

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• verfügen über ein solides Wissen der theologischen Grundlagen und können die Erkenntnisse der einzelnen theologischen Disziplinen miteinander verbinden; sie haben einen vertieften Einblick in die biblische Literatur und einen methodisch geübten sowie hermeneutisch reflektierten Zugang zu den geschichtlichen Traditionen des christlichen Glaubens; sie verfügen über eine differenzierte Argumentations- und Urteilsfähigkeit im Hinblick auf die Glaubens- und Lehrüberlieferungen der Kirche, ihre sittlichen Grundsätze und ihre gelebte Praxis,</li> </ul> | FACHWISSENSCHAFT-<br>LICHE<br>KOMPETENZ                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• haben eine durch das Studium der Katholischen Theologie (einschließlich ihrer verschiedenen Arbeits- und Erkenntnismethoden) vermittelte solide theologische Urteilskraft erworben und sind in der Lage, Wissensbestände aus den einzelnen theologischen Disziplinen schulform- und altersspezifisch auf Themenfelder des Religionsunterrichts zu beziehen,</li> </ul>  | THEOLOGISCH-<br>DIDAKTISCHE<br>ERSCHLIEBUNGS-<br>KOMPETENZ |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• sind darauf vorbereitet, sich eigenständig mit neuen und veränderten theologischen Frage- und Problemfeldern sowie Sachgebieten vertraut zu machen und sie didaktisch auf den Unterricht hin zu transformieren,</li> </ul>  | ENTWICKLUNGS-<br>KOMPETENZ                                 |

<sup>273</sup> Vgl. KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen in der Lehrerbildung, 61–66.

<sup>274</sup> KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen in der Lehrerbildung, 43.

<sup>275</sup> Vgl. KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen in der Lehrerbildung, 43.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• sind in der Lage, mit Blick auf ihre künftige Tätigkeit im bischöflichen Auftrag als Religionslehrerin bzw. Religionslehrer den eigenen Glauben rational zu verantworten und sich mit der Wirklichkeit von Mensch und Welt im Horizont des christlichen Glaubens auseinanderzusetzen,</li> </ul>	ROLLEN- BZW. SELBSTREFLEXIONS- KOMPETENZ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• verfügen über sozialisationstheoretische und entwicklungspsychologische Kenntnisse, die es ermöglichen, den Entwicklungsstand von Schülerinnen und Schülern differenziert einzuschätzen und Religionsunterricht so zu gestalten, dass die Relevanz seiner Inhalte für heute erkennbar wird,</li> </ul>	WAHRNEHMUNGS- UND DIAGNOSE- KOMPETENZ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• verfügen über anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen und sind in der Lage, theologische Inhalte schulform- und altersspezifisch für den Unterricht zu transformieren; sie verfügen über erste Erfahrungen theologischer Vermittlungsarbeit, die den schulischen Erfordernissen Rechnung trägt und aufbauendes Lernen ermöglicht, sie kennen Möglichkeiten zur Gestaltung von Lernarrangements unter dem Gesichtspunkt heterogener Lernvoraussetzungen auf der Basis von einschlägigen religionsdidaktischen Einsichten zum Lehren und Lernen in inklusiven Lerngruppen,</li> </ul>	GESTALTUNGS- KOMPETENZ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• können Religion und Glaube nicht nur aus der theologischen Binnensicht, sondern auch aus der Außenperspektive anderer Wissenschaften wahrnehmen und reflektieren, und sind zu fachübergreifenden und fächerverbindenden Kooperationen in der Lage, insbesondere mit anderen (religiös)wertbildenden Fächern.</li> </ul>	DIALOG- UND DISKURSKOMPETENZ

Mit diesem Fachprofil liegen auf bildungspolitischer Ebene zum ersten Mal Kompetenzbeschreibungen vor, die aus fachlicher Perspektive entwickelt sind. Folglich verwundert es nicht, dass konkrete theologische Themenfelder sowie spezifische methodische Zugangsweisen aufgeführt sind. Alle sieben Kompetenzen weisen direkt oder indirekt Bezüge zur späteren beruflichen Praxis des Religionsunterrichts auf, wobei der Kompetenzerwerb nicht auf anwendungsorientierte Fertigkeiten reduziert wird, sondern die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung für die spätere Tätigkeit herausgestellt werden. Die Lernergebnisbeschreibungen gehen dabei über den Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten hinaus und beschreiben z. T. komplexe Lernprozesse. Vier der sieben Kompetenzen lassen dabei auf Lernprozesse schließen, die zunächst den Erwerb von Wissen und dann dessen Transfer beinhalten (*fachwissenschaftliche Kompetenz*, *theologisch-didaktische Erschließungskompetenz*, *Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz*, *Gestaltungskompetenz*). *Entwicklungskompetenz* setzt hingegen die zunehmende Eigenständigkeit theologischen und theologisch-didaktischen Arbeitens und die Reflexion dieses Vorgehens voraus. *Dialog- und Diskurskompetenz* beruht wiederum auf der Fertigkeit, Standpunkte zu wechseln und das eigene theologische Arbeiten von außen zu

reflektieren. Mit *Rollen- und Selbstreflexionskompetenz* wird schließlich eine wissenschaftlich reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Glaubensbiografie und mit einer christlichen Perspektive auf die Welt beschrieben; der Glaube der einzelnen Studierenden wird selbst zum Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung.

Zum Teil bauen einzelne Kompetenzen auch aufeinander auf, wenn beispielsweise fachwissenschaftliche Kompetenz für den Aufbau theologisch-didaktischer Erschließungskompetenz und den Erwerb von Entwicklungskompetenz vorausgesetzt wird; insgesamt ist aber keine Stufenfolge der sieben Kompetenzen beschrieben.

### 3.3.3.3 Zusammenfassung

Mit den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* und den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* setzt die KMK das Bemühen fort, den Bologna-Prozess und mit ihm den Ruf nach Kompetenzen auf nationaler Ebene zu implementieren. Die Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung wurzelt dabei zum einen in dem strukturellen Interesse, die Mobilität und Durchlässigkeit zu fördern, zum anderen sollen mit der Einführung die Qualität der Lehrerbildung verbessert und verbindliche Standards gesetzt werden.

Mit Blick auf die Verwendung des Kompetenzbegriffs ist festzuhalten, dass in den beiden Dokumenten übereinstimmend berufliche Handlungskompetenz als Ziel von Studium, Vorbereitungsdienst und Weiterbildung angesehen wird. Der Kompetenzerwerb wird dabei als langfristiges Projekt verstanden, bei dem verschiedene Entwicklungsstufen durchlaufen und einzelne Unterkompetenzen erworben werden müssen. In den vorliegenden Dokumenten wird deshalb festgehalten, welche Kompetenzen in den einzelnen Fächern und in den Bildungswissenschaften zu erwerben sind, um die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz anzubahnen. Der Kompetenzbegriff begegnet in einer berufs- und handlungsorientierten Lesart und weist damit Bezüge zum Begriffsverständnis im EQR und DQR auf. Allerdings wird durch die langfristige Anlage deutlich, dass das Studium und die damit verbundene wissenschaftliche Auseinandersetzung nur als Basis eines umfassenden Kompetenzerwerbs betrachtet wird und in Referendariat und Weiterbildung seine Fortsetzung findet.

Die Disposition *Wissen* spielt in der Konzeption eine besondere Rolle, wobei im Gegensatz zu den europäischen Qualifikationsrahmen explizit *aktives Wissen* betont wird. Kompetenzen basieren – der vorliegenden Konzeption zufolge – auf aktivem Wissen, das mit beruflichen Handlungssituationen in Verbindung gebracht wird, aber auch Fertigkeiten und Einstellungen werden als Ziel der Ausbildung benannt.

Zudem bleibt festzuhalten, dass mit den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen* erstmals ein Entwurf zur Formulierung von Kompetenzen für ein theologisches Studium – genauer für Lehramtsstudiengänge im Fach „Katholische Religionslehre“ – im Rahmen des Bologna-Prozesses vorliegt. Im *Kompetenzprofil „Katholische Religionslehre“* spiegeln sich daher auch Besonderheiten des Faches wider (z. B. rationale Auseinandersetzung mit der eigenen Glaubensbiografie, hohes Maß an Reflexionsfähigkeit). Korrespondierend mit dem übergeordneten Ziel beruflicher Handlungskompetenz wird auf fachlicher Ebene von *theologisch-religionspädagogischer Kompetenz* gesprochen. Darüber hinaus werden *einzelne Kompetenzen* beschrieben, die im Rahmen des Studiums der Katholischen Religionslehre zu erwerben sind.

### 3.3.4 KOMPETENZORIENTIERUNG ALS AKKREDITIERUNGSKRITERIUM

Mit den beiden nationalen Qualifikationsrahmen und den Richtlinien zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird der Ruf nach Kompetenzen in der deutschen Bildungspolitik aufgegriffen und auf nationaler Ebene konzeptionell entfaltet. Wie aber wird die Umsetzung der neuen Vorgaben auf Hochschulebene sichergestellt?

Die Neuausrichtung auf Kompetenzen soll – so ist es den nationalen Bologna-Dokumenten zu entnehmen – im Zuge von Akkreditierungsverfahren überprüft werden. So wird mit Beschluss des Akkreditierungsrates vom 15. Dezember 2005 die Übereinstimmung mit dem nationalen Qualifikationsrahmen QR DHR zu einem verpflichtenden Kriterium der Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland gemacht.<sup>276</sup> Auch die *Standards für die Lehrerbildung*:

---

<sup>276</sup> Das ursprüngliche Dokument wurde mit anderen Beschlussvorlagen des Akkreditierungsrates 2009 in ein neues, umfassendes Regelwerk integriert. Vgl. AKKREDITIERUNGSRAT – STIFTUNG ZUR AKKREDITIERUNG VON STUDIENGÄNGEN IN DEUTSCHLAND: Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013 (Drs. AR 20/2013), 1. Online

*Bildungswissenschaften* und die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* werden als Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung von Lehramtsstudiengängen benannt.<sup>277</sup>

In diesem Unterkapitel ist daher – nach einer kurzen Einführung in das Verfahren der Akkreditierung (3.3.4.1) – zu fragen, wie die heterogenen Konzeptionslinien zur Kompetenzorientierung im deutschen Akkreditierungssystem aufgegriffen wurden und werden und welche Lesart des Begriffs vorherrscht (3.3.4.2). Um diese Fragen zu beantworten, sind nicht nur die Dokumente der KMK und des Akkreditierungsrates, in denen die Kriterien zur Akkreditierung grundsätzlich festgelegt werden, heranzuziehen.<sup>278</sup> Augenmerk ist auch auf die Akkreditierungsleitfäden der einzelnen Agenturen zu legen, da in ihnen ausgeführt wird, wie die Programmverantwortlichen einen Studiengang beschreiben müssen.<sup>279</sup> Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst (3.3.4.3).

---

abrufbar unter: [http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschlusse/AR\\_Regeln\\_Studiengaenge\\_aktuell.pdf](http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschlusse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022; künftig zitiert: AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung], 11.

<sup>277</sup> Vgl. AKKREDITIERUNGSRAT – STIFTUNG ZUR AKKREDITIERUNG VON STUDIENGÄNGEN IN DEUTSCHLAND: Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 12.02.2010, zuletzt geändert am 03.06.2013 (Drs. AR 48/2013), 7. Online abrufbar unter: [http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschlusse/AR\\_Auslegung\\_Laendergemeinsame\\_Strukturvorgaben\\_aktuell.pdf](http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschlusse/AR_Auslegung_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben_aktuell.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022; künftig zitiert: Akkreditierungsrat: Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben].

<sup>278</sup> Das sind bis 2014/15 insbesondere folgende Dokumente: KMK: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung, darin enthalten: KMK: Rahmenvorgaben Leistungspunktsysteme und Modularisierung; SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Eckpunkte für die Studienstruktur in Studiengängen mit Katholischer oder Evangelischer Theologie/Religion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007. Anlage IV zur NS 320. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2007/2007\\_12\\_13-Eckpunkte-Studienstruktur-Theologie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2007/2007_12_13-Eckpunkte-Studienstruktur-Theologie.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022; künftig zitiert: KMK: Eckpunkte Studienstruktur Katholische Theologie]; AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung; ders.: Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben.

<sup>279</sup> Die Analyse beschränkt sich auf sechs der zehn vom Akkreditierungsrat zertifizierten Akkreditierungsagenturen (ACQUIN, AHPGS, AKAST, AQAS, EVALAG, ZEvA) im Jahr 2014. Nicht berücksichtigt werden die beiden Agenturen, die sich mit Akkreditierungen in Österreich und der Schweiz befassen (AQ Austria / AAQ Schweiz), sowie zwei Agenturen, die sich auf spezifische Teilbereiche jenseits der Theologie spezialisiert haben (ASIIN für Ingenieurwissenschaften, Informatik, Naturwissenschaften und Mathematik / FIBBA Business Administration). Zentrales Augenmerk kommt dabei den Leitfäden zur Programmakkreditierung in der aktuellen Fassung im Jahr 2014 zu.

### 3.3.4.1 Kontext/Hintergründe

Akkreditierungsverfahren stellen eine kostenpflichtige Überprüfung von Studiengängen oder hochschulinterner Qualitätssicherungssysteme dar, mittels derer Hochschulen eine Genehmigung insbesondere für ihre Bachelor- und Masterstudiengänge (die sogenannte *Akkreditierung*) erwerben können.

Die Akkreditierung von Studiengängen bzw. von hochschulinternen Qualitätssicherungssystemen erfolgt (bis 2017!) durch verschiedene Akkreditierungsagenturen, die ihrerseits von der übergeordneten *Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland* akkreditiert wurden.<sup>280</sup> Die Festlegung der Kriterien, anhand die Studiengänge/-systeme überprüft werden, obliegt dem Akkreditierungsrat der Stiftung als zentralem Beschlussgremium; er setzt sich bis 2017 aus vier Vertreterinnen und Vertretern staatlicher oder staatlich anerkannter Hochschulen, vier Vertreterinnen und Vertretern der Länder, fünf Vertreterinnen und Vertretern der Berufspraxis, zwei ausländischen Vertreterinnen und Vertretern mit Akkreditierungserfahrung, zwei Studierenden und schließlich einer Vertreterin oder einem Vertreter der Agenturen mit nur beratender Stimme zusammen.<sup>281</sup> Übergeordnetes Ziel der Akkreditierung sei – so heißt es vonseiten des Akkreditierungsrats –, zur Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre beizutragen, parallel aber auch die Errichtung des EHR voranzutreiben.<sup>282</sup>

In Deutschland existieren in der Anfangszeit zwei gängige Akkreditierungsverfahren: Entweder werden im Rahmen einer *Programmakkreditierung* die Studiengänge selbst einer Begutachtung unterzogen oder es werden im Verfahren der *Systemakkreditierung* „die hochschulinternen, auf Studium und Lehre gerichteten Steuerungs- und Qualitätssicherungssysteme hinsichtlich ihrer Eignung und Wirksamkeit begutachtet“<sup>283</sup>. Im zweiten Fall werden also die Hochschulen dahingehend überprüft, ob sie selbst interne Qualitätssicherungsverfahren implementiert haben, die den geforderten Kriterien genügen.<sup>284</sup> Katholisch-

<sup>280</sup> Eine Auflistung der akkreditierten Agenturen ist auf der Homepage des Akkreditierungsrates zu finden. Online abrufbar unter: <https://www.akkreditierungsrat.de/index.php/de/akkreditierungssystem/agenturen/agenturen> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].

<sup>281</sup> Vgl. Darstellung „Über uns“ des Akkreditierungsrates. Online abrufbar unter: [www.akkreditierungsrat.de](http://www.akkreditierungsrat.de) [zuletzt eingesehen: 01.09.2014; eine Aktualisierung im Januar 2022 misslingt].

<sup>282</sup> Vgl. zu diesem Absatz insgesamt die ausführliche Darlegung auf der Homepage des Akkreditierungsrates. Online abrufbar unter: <http://www.akkreditierungsrat.de> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].

<sup>283</sup> AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung, 2.

<sup>284</sup> Vgl. AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung, 18.

theologische Studiengänge des theologischen Vollstudiums sind jedoch von der Systemakkreditierung ausgeschlossen.<sup>285</sup>

Für beide Verfahren gilt: Wenn die geforderten Kriterien ausreichend umgesetzt wurden, wird dem Studienprogramm das Gütesiegel – die Akkreditierung (ggf. mit Auflagen oder Empfehlungen) – verliehen. Ist ein Studiengang in dieser Zeit nicht akkreditiert, dann bedeutet das, dass dessen Qualität bislang nicht auf Grundlage der definierten Kriterien festgestellt worden ist und folglich kein Qualitätsurteil über den Studiengang vorliegt oder aber dass ein Akkreditierungsverfahren gescheitert ist.<sup>286</sup>

### 3.3.4.2 *Verwendung und Verständnis des Kompetenzbegriffs*

Durch die Einbindung der entscheidenden Referenzdokumente in das Verfahren der Akkreditierung werden die neuen ergebnisorientierten Beschreibungskategorien für Studiengänge – und mit ihnen die Kompetenzorientierung – verpflichtend für den deutschen Hochschulraum verankert. Die Analyse des Quellenmaterials zur Akkreditierung auf nationaler Ebene zeigt dabei sechs Verwendungszusammenhänge, in denen auf den Kompetenzbegriff zurückgegriffen wird. Diese werden nachfolgend näher entfaltet.

1. *Ziel- und infolgedessen kompetenzorientierte Curricula*: Ein zentrales Kriterium für die Programmakkreditierung von Studiengängen ist eine ziel- und infolgedessen kompetenzorientierte Curriculumskonzeption. Dieser Grundgedanke wird bereits in den *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben* der KMK und den darin enthaltenden *Rahmenvorgaben* eingezogen. Von den Hochschulen sei – so heißt es in dem Dokument – die „Schlüssigkeit des Studienkonzepts“<sup>287</sup> sicherzustellen. Besonderes Augenmerk werde dabei auf die Modulbeschreibungen gelegt, in denen „Qualifikationsziele des Moduls“<sup>288</sup> aufzuführen sind, wobei diese wiederum „an einer zu definierenden Gesamtqualifikation (angestrebter Abschluss) auszurichten“<sup>289</sup> seien. Neben den Vokabeln *Lernergebnis* und *Kompetenz* wird im deutschen

---

<sup>285</sup> Vgl. AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung, 18; sowie KMK: Eckpunkte Studienstruktur Katholische Theologie, 2f.

<sup>286</sup> Vgl. FAQs 1, 2 und 5 auf der Homepage des Akkreditierungsrates. Online abrufbar unter: [www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=faq&L=0](http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=faq&L=0) [zuletzt eingesehen: 02.09.2014; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt].

<sup>287</sup> KMK: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung, 8.

<sup>288</sup> KMK: Rahmenvorgaben Leistungspunktsysteme und Modularisierung, 1.

<sup>289</sup> KMK: Rahmenvorgaben Leistungspunktsysteme und Modularisierung, 3.



Sprachraum damit ein dritter Begriff – nämlich *Qualifikationsziele* – eingeführt, um Studiengänge outcome-orientiert zu beschreiben. Zugleich wird eine zielorientierte Curriculumsplanung als Akkreditierungskriterium umrissen, in die schließlich auch die Gestaltung des Prüfungssystems einfließen soll. So sollen sich die „Prüfungsinhalte eines Moduls [...] an den für das Modul definierten Lernergebnissen orientieren“<sup>290</sup>. Mit der Zielorientierung wird dann auch der Erwerb von Kompetenzen zur Sprache gebracht und als Leitlinie für Studium und Lehre benannt. In den Akkreditierungsleitfäden seien Fragen zu Inhalten und Qualifikationszielen eines Moduls vorzusehen. Zu fragen sei, welche „Kompetenzen (fachbezogene, methodische, fachübergreifende Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen)“<sup>291</sup> neben „fachlichen, methodischen, fachpraktischen und fächerübergreifenden Inhalten“ erworben werden sollen. Damit wird deutlich, dass in den Modulen neben dem Erwerb von Wissen auch der Erwerb von Kompetenzen vorzusehen ist. Diese Konzeptionslinie einer ziel- und letztlich auch wissens- sowie kompetenzorientierten Curriculumsentwicklung wird vonseiten des Akkreditierungsrats aufgegriffen und weiter entfaltet. Als erstes Kriterium für die Akkreditierung von Studiengängen wird im Regelwerk des Akkreditierungsrates der Ausweis von Qualifikationszielen verlangt.<sup>292</sup> Die Verantwortlichen für ein Studienprogramm müssen in der Selbstdokumentation Rechenschaft darüber ablegen, wozu die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs in der Lage sein werden. Mit der Vokabel *Qualifikationsziele* werden hier die übergeordneten Lernergebnisse bezeichnet, die am Ende des Studiums entwickelt sein sollen. Sie sollen – so heißt es vonseiten des Akkreditierungsrats – „fachliche und überfachliche Aspekte“ umfassen und „sich insbesondere auf die Bereiche [1] wissenschaftliche oder künstlerische Befähigung, [2] Befähigung, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufzunehmen, [3] Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement und [4] Persönlichkeitsentwicklung“ beziehen.<sup>293</sup> Damit werden die großen Leitziele eines Studiums, die in den Bologna-Kommuniqués benannt wurden, aufgegriffen.<sup>294</sup> Des Weiteren

---

<sup>290</sup> KMK: Rahmenvorgaben Leistungspunktsysteme und Modularisierung, 1.

<sup>291</sup> KMK: Rahmenvorgaben Leistungspunktsysteme und Modularisierung, 3.

<sup>292</sup> Vgl. AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung, 11.

<sup>293</sup> Vgl. AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung, 11.

<sup>294</sup> Siehe insbesondere Abschnitt 3.2.3.2, aber auch 3.2.2.3 dieser Arbeit.

soll das Studiengangskonzept „in der Kombination der einzelnen Module stimmig im Hinblick auf formulierte Qualifikationsziele aufgebaut“ sein und „adäquate Lehr- und Lernformen“ vorsehen.<sup>295</sup> Die Prüfungen sollen der Feststellung dienen, „ob die formulierten Qualifikationsziele erreicht wurden“<sup>296</sup>. Inhaltlich näher wird in Bezug auf das Studiengangskonzept aufgeführt, dass hier „die Vermittlung von Fachwissen und fachübergreifendem Wissen sowie von fachlichen, methodischen und generischen Kompetenzen“<sup>297</sup> berücksichtigt werden soll. In Verlängerung sollen Prüfungen „modulbezogen sowie wissens- und kompetenzorientiert“<sup>298</sup> sein.

Damit werden für den deutschen Hochschulraum die Ziel- und in deren Verlängerung auch die Wissens- und Kompetenzorientierung verbindlich als Akkreditierungskriterium eingeführt. Das Curriculum soll neben dem Erwerb von Wissen auch den Erwerb von Kompetenzen vorsehen. Die Kompetenzorientierung umfasst detailliert (1.) den Ausweis von Qualifikationszielen – auch zu Modulen, bei denen Kompetenzen zu berücksichtigen sind, (2.) zum Erwerb von Kompetenzen geeignete Lehr- und Lernformen und Modulstrukturen sowie (3.) ein kompetenzorientiertes Prüfungssystem. Dabei sind nicht nur fachspezifische Kompetenzen zu definieren, sondern es werden zwei weitere Kompetenzklassen (methodische und generische Kompetenzen) benannt. Die Formulierung ist vermutlich an die Rahmenvorgaben der KMK angelehnt. Hier wird – mit Blick auf die einzelnen Module – ausgeführt: „Welche Kompetenzen (fachbezogene, methodische, fachübergreifende Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen) sollen erworben werden?“<sup>299</sup> Hinter „generischen Kompetenzen“ steckt so vermutlich die Zusammenfassung von fachübergreifenden Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, eine genaue Bestimmung fehlt jedoch.<sup>300</sup> Mit dem Ausweis von „methodischen

---

<sup>295</sup> Vgl. AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung, 11 sowie 22.

<sup>296</sup> AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung, 12.

<sup>297</sup> AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung, 11 sowie 22.

<sup>298</sup> AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung, 12.

<sup>299</sup> KMK: Rahmenvorgaben Leistungspunktsysteme und Modularisierung, 3.

<sup>300</sup> Der Einbezug von fachübergreifenden Kompetenzen könnte im Zusammenhang mit der Initiative „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ stehen. Ein konkreter Verweis findet sich darauf allerdings nicht.

Kompetenzen“ werden Bezüge zum QR DHR (Begleittext) sowie zum Kompetenzverständnis des EQR bzw. DQR hergestellt.<sup>301</sup>

Wie aber wird diese Rahmenvorgabe hinsichtlich einer Lernziel- und Kompetenzorientierung in den konkreten Leitfäden der Akkreditierungsagenturen im Jahr 2014 entfaltet?

Im Bewertungsbogen der ZENTRALEN EVALUATIONS- UND AKKREDITIERUNGSAGENTUR HANNOVER (ZEvA) wird – analog zur Formulierung des Akkreditierungsrates – nach dem Ausweis von Qualifikationszielen und der Vermittlung von Fachwissen und fachübergreifenden Wissen sowie von fachlichen, methodischen und generischen Kompetenzen gefragt.<sup>302</sup> Im Leitfaden der AGENTUR FÜR QUALITÄTSSICHERUNG DURCH AKKREDITIERUNG VON STUDIENGÄNGEN (AQAS) heißt es: „Welche Qualifikationsziele fachlicher und überfachlicher Art werden mit dem Studiengang angestrebt?“<sup>303</sup> Explizit wird dabei auch die Berücksichtigung der Ziele *gesellschaftliches Engagement* und *Persönlichkeitsentwicklung* sowie *Berufsorientierung* abgefragt.<sup>304</sup> Nachfolgend wird auch die Sicherstellung des Kompetenzerwerbs eingefordert: „Beschreiben Sie die curriculare Struktur des Studiengangs, die wesentlichen curricularen Elemente und deren Funktion. Dabei sollte deutlich werden, in welcher Weise Fachwissen und fachübergreifendes Wissen sowie fachliche, methodische und generische Kompetenzen entwickelt werden.“<sup>305</sup> Im Leitfaden der EVALUATIONSAGENTUR BADEN-WÜRTTEMBERG (EVALAG) heißt es: „Bitte stellen Sie das Profil und die Inhalte des Studiengangs/der Studiengänge vor. Bitte beschreiben und begründen Sie die Qualifikations- bzw. Lernziele (learning outcomes) des Studiengangs/der Studiengänge und erläutern Sie, welche fachlichen und

---

<sup>301</sup> Siehe Abschnitte 3.3.1.2 (QR DHR), 3.2.2.3 (EQR), 3.3.2.2 (DQR) dieser Arbeit.

<sup>302</sup> Vgl. ZENTRALE EVALUATIONS- UND AKKREDITIERUNGSAGENTUR HANNOVER (ZEvA): Bewertungsaspekte für die Studiengänge, 1f. Online abrufbar unter: [www.zeva.org/de/programmakkreditierung/antragsstellung/](http://www.zeva.org/de/programmakkreditierung/antragsstellung/) [zuletzt eingesehen: 03.09.2014; künftig zitiert: ZEvA: Bewertungsaspekte; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt].

<sup>303</sup> AGENTUR FÜR QUALITÄTSSICHERUNG DURCH AKKREDITIERUNG VON STUDIENGÄNGEN (AQAS): Leitfaden zur Erstellung eines Akkreditierungsantrags. Beschluss der Akkreditierungskommission vom 17.05.2011 i. d. F. vom 14.05.2013, 6. Online abrufbar unter: [www.aqas.de/downloads/AQAS-Leitfaden.pdf](http://www.aqas.de/downloads/AQAS-Leitfaden.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.09.2014; künftig zitiert: AQAS: Leitfaden]. Im Januar 2022 ist das Dokument online noch abrufbar unter: <https://de.scribd.com/document/361396603/AQAS-Leitfaden> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].

<sup>304</sup> Vgl. AQAS: Leitfaden, 6 und 9.

<sup>305</sup> AQAS: Leitfaden, 8.

überfachlichen Kompetenzen vermittelt werden.“<sup>306</sup> Anzumerken ist, dass bei EVALAG kein Ausweis von methodischen Kompetenzen notwendig ist, mit Blick auf Weiterbildungsstudiengänge jedoch nach dem Erwerb systemischer, kommunikativer und persönlicher Kompetenzen gefragt wird („Wie wird der Erwerb von systemischen, kommunikativen und persönlichen Kompetenzen bei fehlenden Präsenzphasen sichergestellt?“<sup>307</sup>) und damit wiederum eine andere Kompetenzklasse bedient werden. Im Leitfaden der AGENTUR FÜR QUALITÄTSSICHERUNG UND AKKREDITIERUNG KANONISCHER STUDIENGÄNGE IN DEUTSCHLAND E. V. (AKAST), einer Agentur, die sich auf die Akkreditierung katholisch-theologischer Studiengänge spezialisiert hat, wird ebenfalls die Implementierung der Kompetenzorientierung abgefragt, wobei neben der Unterscheidung von fachlichen, methodischen und generischen Kompetenzen auch auszuführen ist, ob „die Bildungskonzeption neben der wissenschaftlichen Ausbildung auch spirituelle und soziale Kompetenzen (geistliches Leben und menschliche Reifung, pastorale Befähigung)“<sup>308</sup> umfasst. Hier werden also bereits in den Akkreditierungsanforderungen erste fachliche Kriterien in Bezug auf die kirchlichen Referenzpapiere eingezogen. Im Kriterienkatalog der AKKREDITIERUNGSAGENTUR FÜR STUDIENGÄNGE IM BEREICH GESUNDHEIT UND SOZIALES (AHPGS) werden ebenfalls weitere Kompetenzklassen berücksichtigt; hier wird eine „outputorientierte Beschreibung der vermittelten Fach-, Methoden-, Lern- und sozialen Kompetenzen/Schlüsselkompetenzen und übergreifenden Kompetenzen (ggf. Angaben zum Kompetenzniveau“<sup>309</sup> gefordert.). Bei der Analyse des Leitfadens des

---

<sup>306</sup> EVALUATIONSAGENTUR BADEN-WÜRTTEMBERG (EVALAG): Leitfaden für Hochschulen zur Erstellung der Selbstdokumentation (Stand: 15.01.2014), in: dies.: Leitfaden für das Verfahren der Programmakkreditierung. Beschluss des Stiftungsrates vom 07.02.2014, 16–26 (Anlage 2), hier 16. Online abrufbar unter: [www.evalag.de/dediev1/projekt01/media/pdf/akk/pakk/evalag\\_leitfaden\\_programmakkreditierung.pdf](http://www.evalag.de/dediev1/projekt01/media/pdf/akk/pakk/evalag_leitfaden_programmakkreditierung.pdf) [zuletzt eingesehen: 02.09.2014; künftig zitiert: EVALAG: Leitfaden; eine Aktualisierung des Links ist im Januar 2022 misslingt].

<sup>307</sup> EVALAG: Leitfaden, 16.

<sup>308</sup> AGENTUR FÜR QUALITÄTSSICHERUNG UND AKKREDITIERUNG KANONISCHER STUDIENGÄNGE IN DEUTSCHLAND E. V. (AKAST): Leitfaden für die Programmakkreditierung i. d. F. v. 21.03.2014, 14. Online abrufbar unter: [www.akast.info/LinkClick.aspx?fileticket=s2jL7pp8fjI%3d&tabid=62&language=de-DE](http://www.akast.info/LinkClick.aspx?fileticket=s2jL7pp8fjI%3d&tabid=62&language=de-DE) [zuletzt eingesehen: 02.09.2014; künftig zitiert: AKAST: Leitfaden; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt].

<sup>309</sup> AKKREDITIERUNGSAGENTUR FÜR STUDIENGÄNGE IM BEREICH GESUNDHEIT UND SOZIALES (AHPGS): Antrag auf Programmakkreditierung (pdf-Version). Hinweise zur Erstellung des Akkreditierungsantrags und Gliederung (Stand: Mai 2014), 3. Online abrufbar unter:

AKKREDITIERUNGS-, CERTIFIZIERUNGS- UND QUALITÄTSSICHERUNGS-INSTITUTS (ACQUIN) fällt auf, dass die Kompetenzorientierung an die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz gekoppelt wird. Zwar wird zunächst übergreifend nach Kompetenzen gefragt („Welche konkreten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und welches Fachwissen und fachübergreifendes Wissen sollen vermittelt werden?“<sup>310</sup>), durch nachfolgende Items wird jedoch eine berufsorientierte Lesart deutlich: „Reflexion und Integration der Anforderungen der Berufspraxis bei der Studienprogrammentwicklung (z. B. Berufsfeldanalysen), Beschäftigungsbefähigung; Beteiligung von Vertretern der Berufspraxis“<sup>311</sup>.

Auch die Vorgaben hinsichtlich einer ziel- und damit auch kompetenzorientierten Modularisierung werden in den Akkreditierungsleitfäden aufgegriffen. Der neue Fokus auf den Kompetenzerwerb soll bei AQAS beispielsweise in der Beschreibung der einzelnen Module zum Ausdruck gebracht werden; dazu heißt es erläuternd: „Das Modulhandbuch richtet sich in erster Linie an die Studierenden und legt die strukturierenden Elemente des Curriculums (Module) in ihren Inhalten, vor allem aber in den in ihnen angestrebten Lernergebnissen und zu erwerbenden Kompetenzen dar.“<sup>312</sup> Auch bei ACQUIN wird auf einen kompetenzorientierten Aufbau des Curriculums besonderes Augenmerk gelegt („Wie tragen die Qualifikationsziele der einzelnen Module zur Gesamtkompetenz der Absolventen bei?“), wobei erneut eine berufsorientierte Lesart mitschwingt. So wird gefragt, welche „didaktischen Mittel und Methoden [...] eingesetzt [werden], um die Studierenden mit berufsadäquaten Handlungskompetenzen in ihrem Fachgebiet auszustatten“ und (inwieweit) diese angemessen sind.<sup>313</sup> AKAST bittet um Beschreibung des Aufbaus des Studiengangs hinsichtlich der inneren Stimmigkeit und der

---

[http://ahpgs.de/wp-content/uploads/2011/04/Antragsgliederung\\_Mai14.pdf](http://ahpgs.de/wp-content/uploads/2011/04/Antragsgliederung_Mai14.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022; künftig zitiert: AHPGS: Antrag auf Programmakkreditierung].

<sup>310</sup> AKKREDITIERUNGS-, CERTIFIZIERUNGS- UND QUALITÄTSSICHERUNGS-INSTITUT (ACQUIN): Leitfaden für Verfahren der Programmakkreditierung, 9. Online abrufbar unter: [www.acquin.org/doku\\_serv/LeitfadenProgrammakkreditierung.pdf](http://www.acquin.org/doku_serv/LeitfadenProgrammakkreditierung.pdf) [zuletzt eingesehen: 02.09.2014, künftig zitiert: ACQUIN: Leitfaden Programmakkreditierung]. Das Dokument ist online noch abrufbar unter: <https://www.uni-hildesheim.de/qm/processmanagement/download.php?fileID=1149> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].

<sup>311</sup> ACQUIN: Leitfaden Programmakkreditierung, 8.

<sup>312</sup> AQAS: Leitfaden, 2.

<sup>313</sup> Vgl. dazu insgesamt: ACQUIN: Leitfaden Programmakkreditierung, 11.

Hinführung zu den angestrebten Studiengangszielen („Folgt der inhaltliche und zeitliche Studienaufbau dem Grundsatz aufbauenden Lernens?“<sup>314</sup>). Die Programmverantwortlichen sollen zudem begründen, welche Lehr- und Lernformen angedacht sind und ob diese angemessen sind, die angestrebten Ziele zu erreichen. Nachfolgend wird auch hier in einem engeren berufsorientierten Verständnis nachgefragt, welche didaktischen Mittel und Praktika eingesetzt werden, „um die Studierenden mit berufsadäquaten Handlungskompetenzen in ihrem Fachgebiet auszustatten“, und inwieweit diese angemessen sind.<sup>315</sup> Bei EVALAG heißt es kurz: „Wie tragen die einzelnen Module des Studiengangs zur Gesamtkompetenz der Absolvent/inn/en bei? Wie gewährleisten sie, dass in den Lehrveranstaltungen Schlüsselqualifikationen vermittelt werden?“<sup>316</sup>

Und auch das kompetenzorientierte Prüfungssystem wird in den Akkreditierungsleitfäden aufgegriffen. Im Gutachterbogen der ZEvA wird die Formulierung des Akkreditierungsrates eins zu eins kopiert und als Kriterium formuliert: „Die Prüfungen sind modulbezogen sowie wissens- und kompetenzorientiert.“<sup>317</sup> Bei EVALAG wird zusätzlich nachgefragt, inwiefern sich die Prüfungsformen im Hinblick auf die in den Modulen zu erwerbenden Kompetenzen eignen.<sup>318</sup> Ähnlich heißt es bei AQAS: „Welche Überlegungen liegen der Auswahl von Prüfungsformen im Hinblick auf die in den Modulen zu erwerbenden Kompetenzen zu Grunde?“<sup>319</sup> Im AHPGS-Leitfaden ist analog das Item „Kompetenzorientierte Ausgestaltung des Prüfungssystems“ zu finden, wobei insbesondere auf die Ausrichtung des Prüfungssystems „an den angestrebten und definierten fachlichen und überfachlichen Bildungszielen“ geachtet wird.<sup>320</sup> AKAST fragt ebenfalls an, „ob das Prüfungssystem geeignet ist, das Erreichen der Qualifikationsziele festzustellen und ob die Prüfungen modulbezogen sowie wissens- und kompetenzorientiert sind“<sup>321</sup>.

---

<sup>314</sup> AKAST: Leitfaden, 15.

<sup>315</sup> Vgl. insgesamt: AKAST: Leitfaden, 16.

<sup>316</sup> EVALAG: Leitfaden, 17.

<sup>317</sup> ZEVA: Bewertungsaspekte, 3.

<sup>318</sup> Vgl. EVALAG: Leitfaden, 22.

<sup>319</sup> AQAS: Leitfaden 10.

<sup>320</sup> Vgl. AHPGS: Antrag auf Programmakkreditierung, 3.

<sup>321</sup> AKAST: Leitfaden, 18.

Darüber hinaus ist aufzuzeigen, welches Prüfungsverfahren „die theologische Gesamtkompetenz (Synthese der theologischen Fächer) der Absolventen“<sup>322</sup> sichert. ACQUIN verlangt sowohl eine Begründung der Auswahl als auch eine „Varianz der eingesetzten Prüfungsformen“<sup>323</sup>. Damit umfasst die Kompetenzorientierung auf lokaler Ebene also nicht nur die Ebenen der Curriculums- und Modulkonzeption, sondern auch die Ebene des Prüfungswesens. Mittels geeigneter, ggf. neu zu entwickelnder Prüfungsformen soll der Erwerb der angezielten Kompetenzen bei den Studierenden überprüft und damit sichergestellt werden, dass die Absolventen und Absolventinnen eines Studiengangs über die angezielten Kompetenzen auch wirklich verfügen.

Insgesamt zeigt die Analyse der Akkreditierungsvorgaben, dass von den Programmverantwortlichen eine lernziel- und damit auch kompetenzorientierte Curriculumsentwicklung verlangt wird, die den Erwerb der zuvor definierten Qualifikationsziele sicherstellt. Damit sind letztlich sowohl die Module als auch die einzelnen Lehrveranstaltungen in Abhängigkeit der formulierten Qualifikationsziele auf den Erwerb von Wissen und Kompetenzen auszurichten, wobei zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen unterschieden wird. Aus den Akkreditierungsleitfäden wird zudem ersichtlich, dass ggf. auch neue Lehrveranstaltungsformen, eine andere Didaktik und neue Methoden notwendig sind, um den Kompetenzerwerb zu gewährleisten. Mitunter findet sich in den Dokumenten auch eine berufsorientierte Verwendung des Kompetenzbegriffs, zumeist wird der Begriff aber nicht (mehr) nur auf berufliche Kontexte enggeführt.<sup>324</sup>

2. *Übereinstimmung mit dem QR DHR*: Des Weiteren ist auf einen zweiten Verwendungszusammenhang des Kompetenzbegriffs hinzuweisen. Vom Akkreditierungsrat wird vorgegeben, dass die konzeptionelle Einordnung des Studiengangs in das neue Studiensystem überprüft werden soll. Insbesondere sei dabei auf die Korrespondenz des zu akkreditierenden Stu-

---

<sup>322</sup> AKAST: Leitfaden, 15.

<sup>323</sup> ACQUIN: Leitfaden Programmakkreditierung, 13.

<sup>324</sup> Eine erste Voranalyse der Akkreditierungsvorgaben und -leitfäden im Jahr 2011 hatte eine deutliche Ausrichtung und Verbindung zwischen Kompetenzbegriff und Beschäftigungsfähigkeit ergeben; 2014 sind alle Leitfäden überarbeitet worden und ist die enge berufsorientierte Lesart zunehmend aufgeweicht worden.

dienprogramms mit dem QR DHR zu achten („Der Studiengang entspricht [...] den Anforderungen des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse [...] in der jeweils gültigen Fassung.“<sup>325</sup>). In drei Akkreditierungsleitfäden taucht daher auch die zentrale Differenzierung des nationalen Qualifikationsrahmens von instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen wieder auf.<sup>326</sup> So heißt es im AQAS-Leitfaden: „Konkretisieren Sie bitte in Orientierung am Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, inwieweit im Rahmen des Curriculums [1] das vorhandene Wissen der Studierenden verbreitert bzw. vertieft wird, [2] instrumentale, systemische und kommunikative Kompetenzen vermittelt werden.“<sup>327</sup> Auch im Gutachter-Bogen der ZEvA wird mit der Unterscheidung von instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen gearbeitet.<sup>328</sup> Im EVALAG-Leitfaden werden die konzeptionellen Leitlinien des QR DHR und des Akkreditierungsrates zu den Qualifikationszielen kombiniert; dort heißt es: „Bitte konkretisieren sie, inwiefern der Studiengang a) das vorhandene fachliche und fachübergreifende Wissen der Studierenden vertieft und verbreitert und b) instrumentale, systemische und kommunikative Kompetenzen vermittelt.“<sup>329</sup>

Die Akkreditierungsagenturen lösen damit die Heterogenität der Kompetenzansätze selbst nicht auf, sondern stellen die Konzepte einfach nebeneinander bzw. kombinieren sie neu. Damit bleibt festzuhalten, dass die fehlenden Präzisierungen zum Kompetenzbegriff auch nicht im Zuge der Akkreditierung vorgenommen werden. Letztendlich sind

---

<sup>325</sup> AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung, 11.

<sup>326</sup> Siehe Abschnitt 3.3.1.2 dieser Arbeit. In den Leitfäden der anderen Agenturen wird nur formal auf die Übereinstimmung mit dem Rahmen hingewiesen. So heißt es beispielsweise bei ACQUIN: Es werde auf eine „Vermittlung von Fachwissen, fachübergreifendem Wissen, fachlichen, methodischen und generischen Kompetenzen, [die] Entwicklung von transferierbaren Erkenntnissen und Kompetenzen, [die] Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, [die] Angemessenheit der zu erwerbenden Kompetenzen in Bezug auf die jeweilige Ausbildungsstufe (Bachelor/Master) unter Berücksichtigung der Anforderungen des Qualifikationsrahmens für (deutsche) Hochschulabschlüsse bzw. des jeweiligen nationalen bzw. Europäischen Qualifikationsrahmens“ wertgelegt. Vgl. ACQUIN: Leitfaden Programmakkreditierung, 10.

<sup>327</sup> AQAS: Leitfaden, 8.

<sup>328</sup> Vgl. ZEvA: Bewertungsaspekte, 1.

<sup>329</sup> EVALAG: Leitfaden, 17.



daher die Programmverantwortlichen mit den verschiedenen Kompetenzkonzepten und -klassifizierungen konfrontiert.

3. *Qualitätssicherung: Weiterentwicklung des Studiengangs*: Im Zuge der Akkreditierung soll zudem die Existenz hochschulinterner Mechanismen zur Qualitätssicherung überprüft werden. Um akkreditiert zu werden, müssen nämlich – so heißt es im Regelwerk des Akkreditierungsrats – „Ergebnisse des hochschulinternen Qualitätsmanagements [...] bei den Weiterentwicklungen des Studienganges berücksichtigt“<sup>330</sup> werden. Dabei sind Evaluationsergebnisse, Untersuchungen der studentischen Arbeitsbelastung, des Studienerfolgs und des Absolventenverbleibs einzu beziehen.

Diese gewünschte Weiterentwicklung kommt in den Akkreditierungsleitfäden an verschiedenen Stellen zum Ausdruck.

Zum einen wird auf die Weiterentwicklung der Qualifikationsziele und damit in Verlängerung auch der Kompetenzorientierung Wert gelegt. So heißt es im AQAS-Leitfaden: „Inwiefern haben sich die fachlichen und überfachlichen Qualifikationsziele als sinnvoll erwiesen? Wird die Einschätzung durch Ergebnisse aus dem Prozess der Qualitätssicherung (z. B. durch Verbleibstudien, Evaluationen etc.) gestützt? Wurden in dieser Hinsicht gegebenenfalls Änderungen vorgenommen?“<sup>331</sup> AKAST verlangt von den Programmverantwortlichen: „Beschreiben Sie die Überprüfung und Weiterentwicklung der Qualifikationsziele seit der vorangegangenen Akkreditierung bzw. seit der Einrichtung unter Berücksichtigung empirischer Befunde [...]. Beschreiben und begründen Sie vorgenommene Änderungen.“<sup>332</sup> Zusätzlich werde überprüft, ob der Studiengang über klar definierte, sinnvolle und valide Ziele verfüge.<sup>333</sup> Insgesamt müssten Instrumente vorhanden sein, „um die Validität der Zielsetzung, die Qualität des Konzepts sowie die Implementierung des Konzepts zu sichern“<sup>334</sup>. ACQUIN überprüft ebenfalls, wie die Ziele weiterentwickelt und die Ergebnisse des internen Qualitätsmanagements bei der

---

<sup>330</sup> Vgl. hier und zum gesamten Abschnitt: AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung, 13.

<sup>331</sup> AQAS: Leitfaden, 6.

<sup>332</sup> AKAST: Leitfaden, 14.

<sup>333</sup> AKAST: Leitfaden, 13 sowie 15.

<sup>334</sup> AKAST: Leitfaden, 20.

Weiterentwicklung der Ziele berücksichtigt wurden.<sup>335</sup> Damit wird deutlich, dass insbesondere Sinnhaftigkeit und Validität als Kriterien herangezogen werden, um die Qualität von Qualifikationszielen und mit ihnen von Kompetenzformulierungen sicherzustellen.

Zum anderen sind – neben den Qualifikationszielen – auch das Studienkonzept, also die vorgesehene Modularisierung, sowie das Prüfungssystem einer Qualitätskontrolle zu unterziehen. AQAS fragt nach „Veränderungen am Aufbau, am didaktischen Konzept und/oder am Inhalt des Curriculums seit der vorangegangenen Akkreditierung“<sup>336</sup> und nach dem Verfahren einer regelmäßigen Aktualisierung des Modulhandbuchs sowie des Prüfungssystems.<sup>337</sup> Bei EVALAG wird besonderer Wert auf die Aktualität des Lehrangebots gelegt; dort heißt es: „Inwieweit findet eine regelmäßige Überprüfung von Kohärenz, Aktualität und Qualität des Curriculums statt? Wie werden inhaltliche Aktualität, innerer Zusammenhang und die curriculare Weiterentwicklung des Studienangebots gewährleistet? Bitte erläutern Sie, durch welche Verfahren der Forschungs- und Praxisbezug der Lehre gesichert wird.“<sup>338</sup> Bei ACQUIN wird sogar konkret nach „Maßnahmen zur Sicherung der Effektivität und Qualität in der Lehre“ gefragt und u. a. eine „Überprüfung und Sicherstellung der Angemessenheit der Lehrveranstaltungen hinsichtlich der Lehrinhalte und des Gesamtkonzepts“ eingefordert.<sup>339</sup>

Die letztlich anvisierte Überprüfung des Studienkonzepts wird bei ACQUIN im Leitfaden zur Systemakkreditierung besonders deutlich.<sup>340</sup> Der dort dargestellte Qualitätsregelkreis zeigt die Kontroll- damit Qualitätssicherungsbewegung, die im deutschen Hochschulsystem angestrebt wird (illustriert wird die angezielte kontinuierliche Qualitätsentwicklung mithilfe eines PDCA-Regelkreises mit den Schritten (1) Fest-

---

<sup>335</sup> Vgl. ACQUIN: Leitfaden Programmakkreditierung, 9.

<sup>336</sup> AQAS: Leitfaden, 8.

<sup>337</sup> Vgl. AQAS: Leitfaden, 10.

<sup>338</sup> EVALAG: Leitfaden, 24.

<sup>339</sup> Vgl. ACQUIN: Leitfaden Programmakkreditierung, 15.

<sup>340</sup> Vgl. AKKREDITIERUNGS-, CERTIFIZIERUNGS- UND QUALITÄTSSICHERUNGS-INSTITUT (ACQUIN): Leitfaden für Verfahren der Systemakkreditierung, 4. Online abrufbar unter: [www.acquin.org/doku\\_serv/LeitfadenSystemakkreditierung.pdf](http://www.acquin.org/doku_serv/LeitfadenSystemakkreditierung.pdf) [zuletzt eingesehen: 08.09.2014; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt]; das Dokument ist aber abrufbar unter: <https://docplayer.org/43136450-Leitfaden-fuer-verfahren-der-systemakkreditierung.html> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].

legung valider Ziele, (2) Konzeption, (3) Implementierung des Konzepts, (4) Qualitätsmonitoring und Überprüfung der Ziele usw.).<sup>341</sup>

Insgesamt zeigt sich: Die Fakultäten werden über die Akkreditierungsverfahren aufgefordert, ihre Curriculumskonzeptionen selbstständig und kontinuierlich einer Begutachtung zu unterziehen, daraus Konsequenzen abzuleiten und diese umzusetzen. Damit wird nicht mehr nur der Ausweis der Kompetenzorientierung in Modulbeschreibungen eingefordert, sondern eine effektive Sicherstellung und Umsetzung sowie die ständige Überprüfung und Aktualisierung der Kompetenzorientierung verlangt.

4. Qualitätssicherung: Lehrkompetenz: Neben dem Kompetenzerwerb der Studierenden wird in den Dokumenten rund um die Akkreditierung auch das Stichwort *Lehrkompetenz* aufgegriffen.

Richtungsweisend heißt es dazu bereits im KMK-Papier *Qualitätssicherung in der Lehre* von 2005: Zur Förderung der Lehrkompetenz seien „insbesondere Angebote der Hochschulen sowie ggf. hochschul- und länderübergreifende Hochschuldidaktikzentren und -Institute zur Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten vor allem für den wissenschaftlichen Nachwuchs und [...] für eine ggf. kontinuierliche Weiterbildung des Lehrpersonals“ sicherzustellen. Verantwortlich für die Durchführung entsprechender Maßnahmen und Angebote seien die Hochschulen. Es sei „jedoch Aufgabe des Staates, darauf hinzuwirken, dass die Hochschulen ihrer Verantwortung nachkommen“. Dies könne z. B. im

<sup>341</sup> Darüber hinaus wird in allen Akkreditierungsleitfäden nach der Etablierung von weiteren Strukturen, Verfahren und Maßnahmen zur Qualitätssicherung gefragt. AQAS verlangt beispielsweise Auskunft zu folgenden Fragen: „Auf welcher Ebene bzw. welchen Ebenen (Hochschule, Fachbereich/Fakultät) ist die Qualitätssicherung für Lehre und Studium angesiedelt? Wie sind die Verantwortlichkeiten verteilt? Welche Maßnahmen zur Evaluation des Studiengangs sind vorgesehen? Wie wird sichergestellt, dass die Ergebnisse bei der Weiterentwicklung des Studiengangs Berücksichtigung finden? Welche Maßnahmen zur Evaluation des Studiengangs wurden durchgeführt? In welcher Weise fanden die Ergebnisse bei der Weiterentwicklung des Studiengangs Berücksichtigung?“ (AQAS: Leitfaden, 12.). ACQUIN nennt weitere konkrete Ansatzpunkte, die umgesetzt werden könnten – von internen/externen Evaluationen zur Lehre wie zum Studienerfolg (Absolventenanalyse, Verbleibstudien, Zeitdauer bei der Arbeitsplatzsuche, Einkommen, Berufsweganalysen, Alumnivereinerung), Maßnahmen zur Personalentwicklung und -qualifizierung bis hin zur Berufspolitik (vgl. ACQUIN: Leitfaden Programmakkreditierung, 15.). AKAST fragt u. a.: „Inwieweit verfügen der Studiengang, die Fakultät bzw. die Universität über ein internes Qualitätsmanagementsystem mit definierten Organisations- und Entscheidungsstrukturen zur Sicherstellung einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Studiengangs?“ (AKAST: Leitfaden, 20.)

Rahmen von Zielvereinbarungen geschehen. Gleichzeitig sei „sicherzustellen, dass die Lehrkompetenz ein wesentliches nachzuweisendes Kriterium im Rahmen von Berufungsverfahren darstellt“.<sup>342</sup>

Vonseiten des Akkreditierungsrats wird das Stichwort zu dieser Zeit nur als Kriterium für Systemakkreditierungen benannt. So heißt es im zentralen Leitfaden: „Das interne Qualitätssicherungssystem verfügt über personelle und sächliche Ressourcen, die Nachhaltigkeit gewährleisten. Es ist geeignet, die Wirksamkeit der hochschulinternen Steuerung im Bereich von Studium und Lehre zu beurteilen sowie die Sicherung und kontinuierliche Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre zu gewährleisten. Es umfasst im Einzelnen [1] die regelmäßige interne und externe Evaluation der Studiengänge unter Berücksichtigung der Studien- und Prüfungsorganisation, [2] die regelmäßige Beurteilung der Qualität von Studium und Lehre durch die Studierenden, [3] die Überprüfung der Kompetenz der Lehrenden in Lehre und Prüfungswesen bei der Einstellung sowie deren regelmäßige Förderung, [4] die regelmäßige Überprüfung der Einhaltung von Vorgaben der Kultusministerkonferenz und des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen, [5] verbindliche Verfahren für die Umsetzung von Empfehlungen und ein Anreizsystem. Es gewährleistet die Beteiligung von Lehrenden und Studierenden, des Verwaltungspersonals, von Absolventinnen und Absolventen und Vertreterinnen und Vertretern der Berufspraxis und stellt sicher, dass in ihrer Entscheidung unabhängige Instanzen (Personen) die Qualitätsbewertungen im Rahmen von internen und externen Evaluationen vornehmen.“<sup>343</sup>

In den Leitfäden einiger Agenturen wird eine Überprüfung der Lehrkompetenz aber bereits im Rahmen der Programmakkreditierung aufgegriffen. So fragt AKAST: „Verfügt die Fakultät/Hochschule über ein Verfahren zur Überprüfung und Förderung der Qualifikation und Kompetenz der Lehrenden?“<sup>344</sup> Im EVALAG-Leitfaden wird Auskunft darüber erbeten, ob die Fakultät oder die Hochschule über ein Verfahren

---

<sup>342</sup> Vgl. zum gesamten Abschnitt: KULTUSMINISTERKONFERENZ: Qualitätssicherung in der Lehre. Beschluss vom 22.09.2005, 8. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_09\\_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].

<sup>343</sup> AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung, 26; Hervorhebung der Verfasserin.

<sup>344</sup> AKAST: Leitfaden, 20.

zur Überprüfung und Förderung der fachlichen und didaktischen Qualifikation und Kompetenz der Lehrenden verfügt. „Welche Möglichkeiten haben Lehrende, sich didaktisch und fachlich weiter zu qualifizieren?“<sup>345</sup> Die europäische Empfehlung, die Kompetenz der Lehrenden im Rahmen der Qualitätssicherung zu überprüfen, wird damit ebenfalls im deutschen Hochschulraum verankert. Hochschulinterne Qualitätssicherungsprozesse sollen sich nicht nur auf den Kompetenzerwerb der Studierenden, sondern auch auf den (hochschuldidaktischen) Kompetenzerwerb der Lehrenden beziehen.

5. *Anerkennung*: Durch die europaweite Ausrichtung auf Kompetenzen soll zukünftig auch der Boden für eine erleichterte Anerkennung von Studienleistungen bereit sein. So heißt es in den *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*: „Die wechselseitige Anerkennung von Modulen bei Hochschul- und Studiengangswechsel ist mit handhabbaren Regelungen in den Studien- und Prüfungsordnungen zu verankern und in der Akkreditierung zu bestätigen. Sie beruht auf der Qualität akkreditierter Studiengänge und der Leistungsfähigkeit staatlicher oder akkreditierter nicht staatlicher Hochschulen im Hinblick auf die erworbenen Kompetenzen der Studierenden (Lernergebnisse) entsprechend den Regelungen der Lissabon-Konvention [...]. Demzufolge ist die Anerkennung zu erteilen, sofern keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der erworbenen Kompetenzen bestehen [...].“<sup>346</sup> Ziel ist also die Entwicklung vereinfachter Anerkennungsverfahren, bei denen irrelevant wird, wie und wo Kompetenzen erworben wurden.

In den Akkreditierungsleitfäden wird dieser Verwendungszusammenhang des Kompetenzbegriffs nur bedingt aufgegriffen. Bei AQAS heißt es wohl: „Wie ist das Anerkennungsverfahren für außerhalb des Hochschulbereichs erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten für den Studiengang geregelt?“<sup>347</sup> Bei AKAST wird – ohne direkten Rückgriff auf den Kompetenzbegriff – gefragt, inwieweit Anerkennungsregelungen für an anderen Hochschulen erbrachte Leistungen gemäß der Lissabon-Kon-

---

<sup>345</sup> EVALAG: Leitfaden, 25.

<sup>346</sup> KMK: Rahmenvorgaben Leistungspunktsysteme und Modularisierung, 2.

<sup>347</sup> AQAS: Leitfaden, 7.

vention festgelegt sind und ob außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen einer Einstufung auf das Studium angerechnet werden.<sup>348</sup>

6. *Diploma Supplement*: Als letzten Verwendungszusammenhang sei noch kurz auf das Diploma Supplement<sup>349</sup> verwiesen. In den *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* wird bestätigt, dass die Studierenden neben ihrem Qualifikationszeugnis dieses zweite standardisierte Dokument erhalten, das den Hochschulabschluss und die entsprechende Qualifikation für Arbeitgeber und -geberinnen näher beschreibt.<sup>350</sup> Sowohl die Qualifikationsziele als auch die Lernergebnis- bzw. Kompetenzbeschreibungen zu Modulen bilden die Grundlage für die Erstellung dieses, das Zeugnis ergänzende Dokument.

So wird im AQAS-Leitfaden erläutert: „Das Diploma Supplement macht die Struktur des Studiengangs und die individuelle Ausgestaltung des

---

<sup>348</sup> Vgl. AKAST: Leitfaden, 17. Eine analoge Formulierung ist bei ACQUIN zu lesen (vgl. ACQUIN: Leitfaden Programmakkreditierung, 11). Bund und Länder fördern zu dieser Zeit Pilotprojekte zur Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium einschließlich der Vergabe von Kreditpunkten. Vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND / BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.): Zweiter Bericht zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses von KMK und BMBF unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs und Sozialpartnern, 17. Online abrufbar unter: [https://web.archive.org/web/20120522194756/http://www.htw-dresden.de/fileadmin/userfiles/htw/docs/Bologna/nationaler\\_bericht\\_bologna\\_2007.pdf](https://web.archive.org/web/20120522194756/http://www.htw-dresden.de/fileadmin/userfiles/htw/docs/Bologna/nationaler_bericht_bologna_2007.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022]; ebenso: dies. (Hg.): Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009–2012. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_00\\_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_00_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].

<sup>349</sup> „Das Diploma Supplement [...] ist ein Text mit einheitlichen Angaben zur Beschreibung von Hochschulabschlüssen und damit verbundener Qualifikationen. Als ergänzende Information zu den offiziellen Dokumenten über Hochschulabschlüsse (Verleihungs-Urkunden, Prüfungs-Zeugnisse) soll es – international und auch national – die Bewertung und Einstufung von akademischen Abschlüssen sowohl für Studien- als auch für Berufszwecke erleichtern und verbessern.“ Diese und weiterführende Erläuterungen zum Diploma Supplement bietet die HRK. Online abrufbar unter: <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/diploma-supplement/> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022]. Inzwischen werden Diploma Supplements im Rahmen der Initiative *Europass* behandelt. Vgl. auch GEHMLICH, Volker: Das Diploma Supplement – Ein Kernelement des Bologna-Prozesses, in: HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hg.): *Diploma Supplement. Funktion – Inhalte – Umsetzung* (Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2005). Bonn 2005, 8–22.

<sup>350</sup> Vgl. KMK: *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung*, 8.

Studiums sowie die damit erworbenen Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen gegenüber Dritten (entsendende und aufnehmende Hochschulen beim Studierendenaustausch, Arbeitgeber) sichtbar.“<sup>351</sup> Insofern finden die Kompetenzbeschreibungen aus den Modulen hier erneut Verwendung. Sie dienen diesmal der Transparenz hinsichtlich der erworbenen Fähigkeiten gegenüber der Arbeitgeberseite.

### 3.3.4.3 Zusammenfassung

Die Analyse der Dokumente zum nationalen Akkreditierungssystem von Studiengängen belegt, dass die europäischen Empfehlungen und nationalen Umsetzungen zur Kompetenzorientierung hier verbindlich verankert werden. Alle Thematisierungsfelder des Kompetenzbegriffs werden im Zuge der Akkreditierung aufgegriffen; so sind die Studiengänge mittels output-orientierter Schemata zu beschreiben, die Qualifikationsziele mit Blick auf die übergeordneten Bologna-Ziele zu legitimieren und hochschulinterne Qualitätssicherungsmaßnahmen einzuführen. Damit werden die Bologna-Leitlinien zur Kompetenzorientierung in die staatlich vorgeschriebene Qualitätskontrolle eingebunden und zugleich die Umsetzung an den Hochschulen gewährleistet. Maßstäbe, was Qualität in Studium und Lehre auszeichnet, werden folglich primär aus politischen Zielvorstellungen abgeleitet.

Weil durch die Akkreditierung die einzelne Hochschule in den Blick kommt, wird zugleich das Ausmaß des Rufs nach Kompetenzen auf lokaler Ebene ersichtlich: Für die Verantwortlichen an den Fakultäten beinhaltet die Kompetenzforderung den Ausweis und die Legitimation von übergeordneten Kompetenzen (Qualifikationsziele), die Sicherstellung des Kompetenzerwerbs durch eine stimmige Curriculums- und Modulkonzeption, die Auswahl adäquater Lehr-Lern- und Prüfungsformen sowie die Überarbeitung und Entwicklung neuer kompetenzorientierter Systeme für die Bereiche Anerkennung und Qualitätssicherung. Festzuhalten bleibt, dass dabei die terminologischen Probleme an die Fakultäten durchgereicht werden. Im Zuge der Akkreditierung finden sich keine terminologischen Klärungen zum Kompetenzbegriff und den verschiedenen Kompetenzklassen; vielmehr werden die heterogenen Linien einfach nebeneinander gestellt oder miteinander kombiniert sowie zusätzliche Differenzierungen eingezogen. Dabei wird der Kompetenzbegriff –

---

<sup>351</sup> AQAS: Leitfaden, 2.

analog zur europäischen Ebene – mal in didaktischer Lesart als Bezeichnung für komplexe Lernendenzustände in Abgrenzung zu Wissen verwendet, zum Teil ist jedoch auch eine auf berufliche Kontexte zugeschnittene Lesart des Kompetenzbegriffs zu finden. Die Sicherstellung und Überprüfung von Lehrkompetenz wird als Kriterium bei Systemakkreditierungen, vereinzelt aber auch als Item für Programmakkreditierungen eingeführt.

### **3.4 RESÜMEE: STRUKTURELLE UND INHALTLICHE KONZEPTIONSLINIEN DER KOMPETENZFORDERUNG IM BOLOGNA-PROZESS**

Nach diesen umfassenden Quellenanalysen – hinsichtlich der europäischen Leitdokumente und der bundesweit geltenden nationalen Papiere zur Umsetzung der Bologna-Reform in Deutschland – lässt sich nun ein detailliertes Bild zur Kompetenzforderung im Rahmen des Bologna-Prozesses zeichnen. Dazu werden die Ergebnisse zunächst hinsichtlich des *organisatorisch-strukturellen Bedingungsgefüges* gebündelt, d. h. es ist zusammenzufassen, wie die Kompetenzorientierung eingeführt und verankert, an welche Instrumente sie gekoppelt und welche Aufgabenverteilung bei der Etablierung kompetenzorientierter Lehr-Lern-Kulturen vorgesehen ist. Anschließend wird aufgeführt, welche *Motivationen* hinter dem Ruf nach Kompetenzen für die Hochschulen stecken. Abschließend gilt es, die *inhaltlichen Konzeptionslinien* zusammenzufassen und zu beleuchten, was genau unter Kompetenz verstanden und wie kompetenzorientierte Hochschullehre gedacht wird.

#### **1. ORGANISATORISCH-STRUKTURELLES BEDINGUNGSGEFÜGE DER KOMPETENZORIENTIERUNG**

- Im Rahmen des Bologna-Prozesses entpuppt sich der Ruf nach Kompetenzen als zentraler bildungspolitischer Steuerungsimpuls, der sich auf zwei unterschiedliche Personengruppen bezieht: Primär geht es um eine Neuausrichtung von Studium und Lehre, sodass Studierende (notwendige) Kompetenzen erwerben können. Zugleich ist aber auch von einer Steigerung der „Lehrkompetenz“ der Dozierenden die Rede.
- In beiden Fällen lässt sich die Verwendung des Kompetenzbegriffs von Akkreditierungsdokumenten über nationale Strukturvorgaben für den



deutschen Hochschulraum bis hin zu den europäischen Dokumenten des Bologna-Prozesses zurückverfolgen; dort wird der Kompetenzbegriff in Bezug auf die Studierenden seit 2003, in Bezug auf die Lehrenden seit 2004/2005 verwendet.

- Auf europäischer Ebene ist die Einführung der Kompetenzorientierung als verbindliche Empfehlung zu identifizieren, die von den einzelnen Mitgliedsstaaten im Rahmen der nationalen Bildungspolitik zu verankern ist. Die Forderungen, zum einen Studium und Lehre auf den Erwerb von Kompetenzen auszurichten und zum anderen auf die Lehrkompetenzen der Dozierenden zu achten, erstrecken sich damit auf alle Länder, die am Bologna-Prozess teilnehmen; jedoch ist für jedes Mitgliedsland einzeln zu prüfen, ob die Empfehlung in nationalen Konzeptionen aufgegriffen wird.
- In Deutschland wird die europäische Empfehlung, Studium und Lehre auf den Erwerb von Kompetenzen auszurichten, seit 2003 (sprich: umgehend) in konkrete Leitlinien für den deutschen Hochschulraum überführt, insofern (1.) in zwei nationalen Qualifikationsrahmen sowie in neuen Richtlinien zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit Kompetenzformulierungen gearbeitet und (2.) die Kompetenzorientierung als Kriterium für eine erfolgreiche Akkreditierung eines Studiengangs verankert wird (zusätzlich sind spezielle landesspezifische Regelungen möglich). Im Verfahren der Systemakkreditierung wird zudem verpflichtend, im Verfahren der Programmakkreditierung (bis 2014) vereinzelt überprüft, ob die Lehrkompetenz der Dozierenden sichergestellt und gefördert wird.
- Auf Hochschulebene begegnet der doppelte Ruf nach Kompetenzen als umfangreiches Reformpaket. Für die Hochschulleitungen umfasst dieser die Einführung von geeigneten Qualitätssicherungsmaßnahmen im Bereich Studium und Lehre, um den Kompetenzerwerb von Dozierenden und Studierenden zu gewährleisten. Für die *Verantwortlichen an den Fakultäten* beinhaltet die Kompetenzforderung insbesondere:
  - a) die Formulierung von kompetenzorientierten Lernzielen sowohl in Bezug auf das Studium insgesamt als auch zu einzelnen Modulen,

- b) die Sicherstellung des Kompetenzerwerbs – insbesondere durch eine stimmige Curriculums- und Modulkonzeption, die Auswahl adäquater Prüfungsformen sowie indirekt durch die Umsetzung kompetenzorientierter Lehr-Lern-Prozesse und einer kompetenzorientierten Didaktik,
  - c) die Entwicklung konstanter Qualitätskontrollen zur Weiterentwicklung kompetenzorientierter Studienprogramme,
  - d) die Entwicklung kompetenzorientierter Systeme im Bereich der Anerkennung sowie
  - e) die Sicherstellung der Lehrkompetenz der Dozierenden – insbesondere durch Erstüberprüfung bei der Einstellung und nachfolgende Fortbildungsmöglichkeiten.
- Besonders ist darauf hinzuweisen, dass mit Anbruch der zweiten Dekade des Bologna-Prozesses nicht mehr nur auf den Ausweis kompetenzorientierter Qualifikationsziele in Akkreditierungsanträgen geachtet wird, sondern gesteigertes Interesse den ergänzenden Qualitätssicherungsmechanismen zukommt, mithilfe derer der Kompetenzerwerb überprüft und der Erfolg der Lehre langfristig optimiert werden soll. Die bildungspolitischen Verantwortungsträgerinnen und -träger intensivieren damit den Druck, dass letztlich Studierende und Lehrende auch wirklich über die als notwendig erachteten Kompetenzen verfügen.

## **2. MOTIVATION UND BEGRÜNDUNG DER KOMPETENZORIENTIERUNG**

Anders als bei den kompetenzorientierten Reformen in der Berufsbildung und an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland existiert für den Hochschulraum keine vorausgehende hochschuldidaktische Studie, in der die Kompetenzorientierung als neues Konzept für Studium und Lehre begründet und legitimiert wird bzw. als Lösung für gegenwärtige Probleme in der Hochschullehre herangezogen wird. Dennoch wird die Kompetenzorientierung von den Verantwortlichen in der europäischen wie nationalen Bildungspolitik als Lösungsfigur für verschiedene Problemherde erachtet.

Die Motivation, Studium und Lehre auf Kompetenzen auszurichten, steht dabei – wie die Analyse auf europäischer wie nationaler Ebene zeigt – in direkter Verbindung mit den Primärzielen des Bologna-Prozesses:

- STRUKTURELLE MOTIVATION – Kompetenzen als einheitliche europäische Referenzgröße: Insbesondere auf europäischer Ebene ist die Verwendung des Kompetenzbegriffs zunächst eng mit grundlegenden Maßnahmen zum strukturellen Aufbau des EHR verbunden. Mit dem Bestreben, die Studienstrukturen in Europa bei gleichzeitiger Erhaltung von Diversität aneinander anzugleichen, werden verbindliche output-orientierte Kategorien zur Beschreibung von Studiengängen eingeführt. Als zentrale Deskriptoren auf europäischer Ebene werden der zeitliche Arbeitsaufwand der Studierenden (workload) sowie Learning Outcomes benannt, die wiederum Kompetenzbeschreibungen beinhalten können. Auf nationaler Ebene sind dann Kompetenzbeschreibungen verbindlich vorzusehen. Durch das Aufgreifen des Deskriptors in den nationalen Dokumenten kommen die bildungspolitischen Verantwortungsträger in Deutschland diesem Bestreben nach struktureller Vergleichbarkeit nach: Kompetenzen sind als Deskriptor für Studium und Lehre eingeführt. Durch die einheitlichen Deskriptoren sollen aber nicht nur vergleichbare Studienstrukturen und -niveaus sichergestellt, sondern auch Anerkennungsverfahren erleichtert werden. Entscheidend für die Aufnahme eines Studiums sollen künftig nicht mehr die vorgeschriebenen Bildungswege, sondern der Nachweis niveauspezifischer Lernergebnisse sein – also ob jemand über die notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen verfügt. Damit wird die Bedeutung der formalen (Aus)Bildungswege und Lernorte relativiert und die gleichwertige Relevanz formalen, non-formalen und informellen Lernens betont.
- ÖKONOMISCHE MOTIVATION – Kompetenz als gewünschte Zielgröße der Wissensgesellschaft: Dass der Kompetenzbegriff überhaupt als europäische Referenz- und damit Zielgröße ausgewählt wird, wurzelt zum einen in der europaweiten Verwendung des Terminus. Zum anderen avanciert die Vokabel zu einem Schlüsselbegriff der Lissabon-Strategie, in der die Zukunftsvision Europas als Wissensgesellschaft beschrieben wird. Europas Zukunft liege – aufgrund fehlender Rohstoffe – in der Entwick-

lung innovativer Ideen und Technologien. Insofern sollen Absolventinnen und Absolventen der Hochschulen zu möglichst kompetenten Arbeitskräften (Bachelor-Ebene) bzw. kompetentem Führungspersonal (Master-Ebene) ausgebildet werden; zugleich soll über die Hochschulen und ihre kreativen und kompetenten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das hohe Maß an Innovationen sichergestellt werden, das Europa als Wissensgesellschaft braucht (Stichworte Forschungs- bzw. Innovationskompetenz). Mit der Kompetenzforderung haben die politischen Verantwortungsträgerinnen und -träger eine gezielte Erwartung formuliert, was die Absolventinnen und Absolventen können sollen, um den Aufbau und den Erhalt der Wissensgesellschaft und damit die Zukunft Europas zu gewährleisten und um in einer globalisierten Welt kompetent agieren zu können.

- *DIDAKTISCHE MOTIVATION – Kompetenzen als komplexes Lernergebnis*: Darüber hinaus ist eine Lesart des Kompetenzbegriffs zu isolieren, die in didaktischen Überlegungen wurzelt. Wenn im Rahmen der Bologna-Dokumente eine Neuausrichtung der Hochschullehre und der Curricula gefordert wird, die die Studierenden und ihre Lernprozesse stärker in den Blick nimmt, wird dabei zunächst auf den Lernergebnis-Begriff zurückgegriffen. Durch diesen Terminus wird die Aufmerksamkeit auf potenzielle Lernendzustände der Studierenden gelenkt und damit die Frage aufgeworfen, wozu ein Studium eigentlich befähigen soll. Der Kompetenzbegriff dient in diesem Zusammenhang der Illustration komplexerer akademischer Lernergebnisse, die über den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten hinausgehen. Der Ruf nach Kompetenzen wurzelt so auch in dem Primärziel, eine Überarbeitung von Studium und Lehre anzustoßen, um nationale Problemfelder des Studiensystems zu beseitigen.

Die verschiedenen Motivationen begegnen im Fortgang des Bologna-Prozesses in unterschiedlicher Intensität. Während in der ersten Hälfte der ersten Dekade die strukturelle Lesart dominiert, wird in der zweiten Hälfte der Verwendungszusammenhang *Kompetenz und Wissensgesellschaft* bzw. *Beschäftigungsfähigkeit* hervorgehoben. Seit der zweiten Dekade rücken die Maßnahmen rund um eine Reform der Lehre in den Mittelpunkt, wobei die ökonomische Motivation jedoch nicht an Bedeutung verliert. Insgesamt sind neben den isolierten

Motivationen auch Kopplungen der Motive und Begründungszusammenhänge zu finden.<sup>352</sup>

Aus dem Grundgedanken, den Kompetenzerwerb der Studierenden sicherzustellen und zu optimieren, erwächst auch das bildungspolitische Interesse an der Lehrkompetenz der Dozierenden. Dozierende werden als „das wichtigste Lernmittel“ bezeichnet. Letztlich soll also der Kompetenzerwerb der Studierenden optimal initiiert und die Studierenden bestmöglich angeleitet und begleitet werden.

### **3. INHALTLICH-KONZEPTIONELLES BEDINGUNGSGEFÜGE DER KOMPETENZORIENTIERUNG**

Wie bereits konstatiert, existiert zur Kompetenzforderung im Hochschulbereich keine hochschuldidaktische Grundlegung. Insofern findet sich auch kein ausgearbeitetes (wissenschaftliches) Konzept, in dem die Kompetenzorientierung näher entfaltet wird. Die Kompetenzforderung muss vielmehr als politische Vision für Studium und Lehre verstanden werden. Zentrales Merkmal dieser Vision: Sie ist als dynamisch zu charakterisieren, insofern (a) verschiedene Ziele mit ihr verfolgt werden, (b) wechselnde Personen mit unterschiedlichen Motivationen an ihr arbeiten, was auch in den verschiedenen Referenzdokumenten zum Ausdruck kommt, (c) auf unterschiedlichen Ebenen zeitgleich an ihr gearbeitet wird und (d) sie durch Dialog mit Verantwortlichen aus den Hochschulleitungen, der Studierendenschaft und den Arbeitgeberverbänden immer neu aktualisiert wird.

Aufgrund der fehlenden wissenschaftlichen Grundlegung und der dynamischen Entwicklung auf nationaler und europäischer Ebene ist die Implementierung der Kompetenzorientierung mit systematischen Inkonsistenzen verbunden. Zwar wird immer wieder die Kompatibilität der nationalen Konzepte und Strukturen mit den europäischen festgestellt, das inhaltliche Fundament der bildungspolitischen Kompetenzforderung für den Hochschulbereich lässt sich aber eher als ein Konglomerat beschreiben, infolgedessen auch der Kompetenzbegriff immer wieder neu interpretiert wird.

---

<sup>352</sup> Zusammenhänge zwischen ökonomischer Motivation und der Qualitätsoffensive für die Lehre werden in Kapitel 4 näher ausgeführt.

Im Hinblick auf das inhaltlich-konzeptionelle Bedingungsgefüge der Kompetenzorientierung im Bologna-Prozess lassen sich dennoch folgende Leitlinien und Aspekte herausstellen:

- a) *Zielorientierung als konzeptioneller Rahmen der Kompetenzorientierung*: Grundle­gend ist die Kompetenzorientierung an die Einführung von Learning Outcomes gekoppelt. Auf europäischer Ebene tritt dieser Zusammen­hang deutlich hervor, da hier zumeist mit dem übergeordneten Begriff *Learning Outcomes* operiert und argumentiert wird; bei der Umsetzung in Deutschland avanciert dann der Terminus *Kompetenz* zum konzeptionel­len Leitbegriff, während der Begriff *Learning Outcomes* in den Hinter­grund rückt.<sup>353</sup> Dennoch bleibt als größerer Rahmen der Kompetenzori­entierung die Angabe von gewünschten Lernergebnissen festzuhalten. Auf die Frage, wozu Studierende nach Abschluss ihres Studiums, eines Moduls, einer Lehr-Lern-Veranstaltung in der Lage sein sollen, werden u. a. Kompetenzen genannt.
- b) *Multiple Verständnisweisen des Kompetenzbegriffs – von „komplexerem Lernergeb­nis“ über „souveränem Umgang mit Wissen“ bis hin zu „(beruflicher) Handlungs­kompetenz“*: Die Analyse hat gezeigt, dass der Kompetenzbegriff auf eu­ropäischer wie nationaler Ebene mal alltagssprachlich verwendet, mal im politischen Konsens definiert und mal im Rückgriff auf nationale Kom­petenzdebatten interpretiert wird und demzufolge multiple Verständnis­weisen des Terminus existieren.<sup>354</sup> Vor dem Hintergrund kompetenzthe­oretischer Kategorien lassen sich mit Blick auf eine hochschul- bzw. näherhin theologiedidaktische Kompetenzdiskussion dennoch folgende Aspekte zum Kompetenzbegriff im Bologna-Prozess herausfiltern:
  - Kompetenzen begegnen zum einen als *lehr-lern-theoretisch komplexe Unterkategorie von Learning Outcomes in Abgrenzung zu Wissen und Fertig­keiten*. Kompetenz wird dabei mit dem Verb *können* in Verbindung gebracht und soll den Blick auf Lehr-Lern-Prozesse lenken, die „mehr als nur Wissen“ beinhalten.

---

<sup>353</sup> Die Quellenanalyse hat aufgezeigt, dass in den bildungspolitischen Richtlinien mit unter­schiedlichen Deskriptoren gearbeitet wird. Auf dem Papier wird die Übereinstimmung der Entwürfe zwar bescheinigt, de facto kann aber nicht von einer Harmonisierung der Studien­strukturen gesprochen werden.

<sup>354</sup> Siehe Abschnitte 3.3.1, 3.2.2 sowie 3.3.2 dieser Arbeit.

- Zum anderen findet sich ein Verständnis, bei dem zwischen *Fachkompetenz* (Wissen und Verstehen) und *souveränem Umgang mit Wissen* (Wissenserschließung) unterschieden wird. Für die zweite Komponente existieren dabei verschiedene Oberbegriffe, mal ist von Methodenkompetenz, mal von instrumentellen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen die Rede. Der souveräne Umgang umfasst insbesondere die Anwendung von Wissen in Situationen, den selbstständigen Erwerb sowie die Erweiterung von Wissen, den Einbezug von Wissen in die Urteilsbildung oder auch die Kommunikation des Wissens.
  - Darüber hinaus wird Kompetenz im Sinne von *Handlungskompetenz* aufgegriffen. Diese speist sich vor allem aus Fachkompetenz (Wissen, Fertigkeiten) sowie fachspezifischen personalen Kompetenzen (Sozialkompetenz, Selbstständigkeit) bzw. persönlichen, sozialen und methodischen Fähigkeiten. Mitunter ist direkt von beruflicher Handlungskompetenz die Rede. Als Maßstäbe an eine kompetente Handlung werden zusammengenommen fachliche Qualität, Durchdachtheit, Berücksichtigung sozialer wie individueller Verantwortung und Selbstständigkeit erwähnt. Als Handlungskontexte werden neben dem Beruf die Wissenschaft (Fachgruppe wie Scientific Community insgesamt) und gesellschaftliche Kontexte allgemein benannt.
- c) Kompetenzverständnis abhängig von Begründungszusammenhängen: So unterschiedlich die Verwendung des Begriffs *Kompetenz* in den Dokumenten auch ist, mit Blick auf die identifizierten Begründungszusammenhänge lassen sich zumindest Verständnisweisen verdichten.
- Ist der Kompetenzbegriff an die Thematik der Wissensgesellschaft und damit auch an Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit gekoppelt, wird der Terminus zumeist näher als (berufliche) Handlungskompetenz interpretiert. Dieses Verständnis spiegelt sich beispielsweise in den beiden Definitionen, die im Kontext des lebenslangen Lernens (EQR und DQR) angeboten werden. Hier wird Kompetenz als Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, auf der Basis von Wissen, Fertigkeiten und anderen Fähigkeiten zu handeln. Die Handlungssituationen werden näher als berufliche Arbeitskontexte konkretisiert, die von Offenheit, Unklarheit und

Komplexität geprägt sind. Kompetente Handlung zeige sich dann anhand des souveränen, selbstständigen Umgangs mit neuartigen Problemstellungen in den unvertrauten Kontexten. An einigen Stellen wird die kompetente Handlung auch als Fähigkeit verstanden, Problemstellungen anzugehen und nach adäquaten Lösungen zu suchen sowie Leitungsfunktion und Verantwortung zu übernehmen.

Ist der Kompetenzbegriff hingegen an die Reflexion der bisherigen Hochschullehre und in diesem Zusammenhang an die Formulierung von *Learning Outcomes* gekoppelt (didaktische Motivation), ist zwar keine Definition des Begriffs in den Dokumenten zu finden, trotzdem wird deutlich, dass der Begriff in Abgrenzung zu den Lernzielen *Wissen* und *Fertigkeiten* als komplexeres Lernziel bestimmt wird. Es sei nicht mehr nur zu fragen, was die Studierenden wissen, sondern eben auch was sie nach Abschluss einer Lehr-Lern-Einheit, eines Moduls bzw. eines Studiengangs insgesamt können. Im Vergleich zur berufsspezifischen Variante der Kompetenzorientierung werden in dieser Konzeptionslinie Handlungssituationen nicht weiter präzisiert (Adam will diese sogar explizit nicht auf berufliche Kontexte enggeführt wissen.).

Für das Vorhaben, mit dem Kompetenzbegriff eine einheitliche Referenzgröße für den EHR zu etablieren (strukturelle Motivation), ist ebenfalls dieses offene Verständnis (Kompetenz als komplexere Lernergebniskategorie) leitend.

- d) Stichworte Forschungs- und Innovationskompetenz: Im Zusammenhang mit dem Konzept der Wissensgesellschaft tauchen in den Bologna-Dokumenten noch die Stichworte *Forschungs-* und *Innovationskompetenz* auf. Eine nähere Definition der Begriffe findet nicht statt, dennoch wird deutlich, dass mit ihnen der Bedarf einer funktionierenden Wissensgesellschaft immer weiter konkretisiert wird und sie politische Zielvorstellungen darstellen. Wenn nämlich die neuen Rohstoffe der Wissensgesellschaft Ideen und Innovation sind, müssen – so die Logik – im Bildungs- bzw. Hochschulsystem diese Fähigkeiten bei den Studierenden grundgelegt werden.
- e) Kompetenzverständnis & Akkreditierung – „die nationale Fixierung“: Die verschiedenen Konzeptionslinien und Verwendungszusammenhänge fließen auf nationaler Ebene letztlich in der Akkreditierung zusammen.



Nun sind der Akkreditierungsrat und mit ihm die einzelnen Agenturen mit dem Kompetenzkonglomerat konfrontiert. Sie greifen das Kriterium *Kompetenz* auf und fixieren letztlich die Form der Kompetenzorientierung, die den Programmverantwortlichen an den Hochschulen begegnet. Als zentrale Beobachtungen lassen sich mit Blick auf das Kompetenzverständnis im deutschen Akkreditierungssystem 2014 folgende Beobachtungen festhalten:

- Eine Voranalyse der Akkreditierungsdokumente im Jahr 2011 zeigte noch eine deutliche Ausrichtung des Hochschulsystems auf die Bedürfnisse der Wissensgesellschaft und das damit korrespondierende ökonomisch-dominierte Kompetenzverständnis. Gerade in den Papieren der Akkreditierungsagenturen war der Zuschnitt von Studiengängen auf Bedürfnisse des Arbeitsmarktes ein zentrales Kriterium, Kompetenz wurde durchgängig im Sinne beruflicher Handlungskompetenz verstanden. In den folgenden vier Jahren ist diese enge Lesart dadurch entschärft worden, dass als Zielperspektiven des Studiums neben der Berufsausbildung auch wissenschaftliche Befähigung, Persönlichkeitsbildung und gesellschaftliches Engagement benannt werden und gesonderte Abschnitte zur Beschäftigungsfähigkeit gestrichen wurden.
- In den Papieren werden – in Anlehnung an den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse – fachbezogene, methodische sowie generische Kompetenzen unterschieden, wobei mit dem Stichwort generische Kompetenzen vermutlich eine Zusammenfassung von fachübergreifenden Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen gemeint ist. Fachkompetenz wird dabei als breites und vertieftes Wissen, Methodenkompetenz als souveräner Umgang mit Wissen verstanden, wobei mitunter zusätzlich der Ausweis instrumenteller, systemischer und kommunikativer Kompetenzen gefordert wird. Die Hervorhebung von fachübergreifenden Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen, wie sie in den aktuellen Leitfäden zur Akkreditierung zu beobachten ist, begegnet im Zuge der Bologna-Dokumente nur vereinzelt.

Insgesamt lässt sich das Verständnis des Kompetenzbegriffs auch hier als dynamisch kennzeichnen.

- f) *Kompetenzorientiertes Curriculumdesign*: Die Kompetenzorientierung ist in den größeren Rahmen einer Zielorientierung im Hochschulbereich und damit in ein Verfahren eingebunden, wie Studienprogramme künftig entwickelt werden sollen. So sind von den Programmverantwortlichen Qualifikationsziele zum Studienprogramm insgesamt auszuweisen sowie anschließend sinnvolle Teillernziele (Modulziele) zu formulieren, die zur Entwicklung der Gesamtqualifikation notwendig sind. Innerhalb der einzelnen Module soll durch geeignete Lehr-Lern-Veranstaltungen sowie passende Prüfungssysteme wiederum das Erreichen der Modulziele sichergestellt werden. Wenn – wie vorgesehen – nun Kompetenzen als Ziel von Studium und Lehre beschrieben werden, dann sind infolgedessen auch ein kompetenzorientiertes Curriculums- bzw. Moduldesign sowie ein kompetenzorientiertes Prüfungssystem vorgesehen. Bis auf die näheren Vorgaben zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung begegnen in den Bologna-Vorgaben dabei keine konkreten fachspezifischen Kompetenzformulierungen; diese sind von den Programmverantwortlichen an den Hochschulen selbst vorzunehmen. Ob die Zielformulierungen dabei lokal formuliert werden oder – beispielsweise durch Verfahren wie das TUNING-Projekt – auf breiterem, gar europäischem Fachkonsens beruhen, bleibt den Hochschulen freigestellt. Es lassen sich derzeit zwei verschiedene Denkansätze zur Formulierung von Qualifikationszielen herausstellen: Entweder wird ausgehend von einem konkreten Berufsprofil berufliche Handlungskompetenz modelliert, indem notwendige Teilkompetenzen beschrieben werden, die dann Grundlage für die Modularisierung des Studiengangs sind (vgl. Verfahren Lehrerbildung). Oder aber die Formulierung von Lernzielen und Kompetenzen erfolgt in Bezug zum Qualifikationsniveau der Qualifikationsrahmen; der Berufsbezug wird dann zumeist erst im Nachhinein verdeutlicht. Das gewählte Verfahren zeugt letztlich vom Profil des Studiengangs bzw. von der angestrebten Gesamtausrichtung des Studienprogramms, je nachdem ob eher wissenschaftliche Beschäftigung oder Beschäftigungsfähigkeit angestrebt wird. Hinsichtlich der weiteren Ziele *gesellschaftliches Engagement* und *Persönlichkeitsentwicklung* lassen sich keine konkreten Verfahrenswege identifizieren. Zu kompetenzorientierten Prüfungen finden sich keine weiteren Ausführungen.

- g) Kompetenzerwerb: Zur Umsetzung kompetenzorientierter Lehr-Lern-Prozesse und einer kompetenzorientierten Didaktik finden sich in den Dokumenten kaum nähere Angaben. Nur im Zuge der Lehrerbildung wird angedeutet, dass zur Entwicklung von Kompetenzen aufgrund des damit verbundenen Handlungsbezugs neue Formen wie Rollenspiele, Simulationen, Analyse videografischer Sequenzen, aber auch Reflexion eigener biografischer Erfahrungen empfehlenswert seien.

Latent zieht sich durch die Bologna-Dokumente die Vorstellung, dass der Erwerb von Kompetenzen in Stufen verläuft. Zum einen ist damit der Rückgriff auf zuvor Gelerntes gemeint, sodass beispielsweise Wissen verbreitert, vertieft oder Bezüge hergestellt werden bzw. Teilkompetenzen nachher zu umfassenden Handlungskompetenzen zusammengeführt werden. Zum anderen zeigt sich der Stufungsgedanke in der ansteigenden Komplexität der Handlungssituationen, die von den Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs ‚kompetent‘ gelöst werden sollen. So sei zur Lösung der Handlungssituation beispielsweise der zeitgleiche Einbezug von fachlichen, persönlichen, methodischen sowie sozialen Aspekten erforderlich und nicht nur die Berücksichtigung beispielsweise fachlicher Aspekte; oder aber die Handlungssituation ist zunehmend weniger unter Anleitung, sondern selbstständig zu lösen. Als weitere Optionen werden der Grad der Vertrautheit mit der Situation (vertraut bis zu unvertraut und neu) sowie die Art der Lösung (eindeutig bis hin zu großer Offenheit) benannt.

Insgesamt obliegt es jedoch den Verantwortlichen in der Lehre, den fachspezifischen Kompetenzerwerb zu konkretisieren und geeignete Lehr-Lern-Wege bis hin zur Überprüfung zu entwickeln.

- h) Stichwort Lehrkompetenz: Zum Abschluss ist der Blick noch einmal auf den Terminus *Lehrkompetenz* zu richten. Auch hier findet sich weder eine wissenschaftliche Grundlegung noch eine Definition. Aus der eher alltagssprachlichen Verwendung lassen sich jedoch zwei zentrale Komponenten erheben, die das Verständnis von Lehrkompetenz im Bologna-Prozess prägen: Zum einen wird die fachliche Dimension hervorgehoben (Die Dozierenden sollen über „vollständiges Fachwissen“ verfügen.), zum anderen werden hochschuldidaktische Qualitäten eingefordert (Die Dozierenden sollen über „Fähigkeiten und Erfahrungen verfügen, die für effektive Wissensvermittlung an die Studierenden in

verschiedenen Lehrkontexten notwendig sind“). Gerade die Verwendung des Terminus *Lehrkompetenz* im Singular bringt dabei den Anspruch einer umfassenden und vollständig entwickelten Fähigkeit zum Ausdruck.

Insgesamt zeigt die Aufarbeitung, dass die Verantwortlichen an den Hochschulen, den Fakultäten und Instituten dauerhaft mit der Umsetzung eines Aufgabenpakets konfrontiert sind, das die bildungspolitischen Verantwortungsträger als notwendig erachten. Da keine hochschuldidaktische Grundlegung zur Kompetenzorientierung existiert, beruhen die wenigen konzeptionellen Vorgaben primär auf politischen Überlegungen.

Auffällig ist, dass die Kompetenzorientierung aktuell dabei sowohl mit Blick auf eine Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre als auch hinsichtlich der Bedürfnisse der Wissensgesellschaft begründet wird. Hinsichtlich des Eingangs skizzierten Vorbehalts, ob der Kompetenzbegriff nicht als Gegenspieler des klassischen Bildungsbegriffs zu enttarnen sei und mit ihm eine ökonomische Ausrichtung des Bildungssystems einhergehe, ist damit nur bedingt eine Antwort möglich. So lassen sich ökonomische Zusammenhänge nicht von der Hand weisen, zugleich wird aber auch ein neues Interesse an der Qualität von Studium und Lehre deutlich. Um das Verhältnis dieser beiden Begründungszusammenhänge besser zu verstehen, ist vor einer kritisch-konstruktiven Diskussion des Rufs nach Kompetenzen im Bologna-Prozess (Kap. 5) deshalb eine Einordnung der Quellenergebnisse in den größeren bildungspolitischen Zusammenhang sinnvoll. Lässt sich durch eine bildungspolitische Zusammenschau zur Kompetenzorientierung an den allgemeinbildenden Schulen, den Berufs- und Hochschulen vielleicht eine größere bildungspolitische Strategie ausfindig machen, mittels derer das Verhältnis von ökonomischen und im weitesten Sinne didaktischen Überlegungen näher bestimmt werden kann und die es bei einer Reform der Reform zu beachten gilt?



## 4. KOMPETENZORIENTIERUNG IM KONTEXT DER WISSENSGESELLSCHAFT – ZUSAMMENSCHAU ZUR ÖKONOMISCHEN DIMENSION DER KOMPETENZORIENTIERUNG AUS HOCHSCHULDIDAKTISCHER PERSPEKTIVE

Die zum Teil tiefgreifende Skepsis gegenüber einer Kompetenzorientierung in Studium und Lehre beruht – wie bereits im Problemaufriss dieser Arbeit<sup>1</sup> verdeutlicht wurde – insbesondere auf dem Verdacht, dass mit dem Konzept eine ökonomische Denkweise verbunden ist. Der Kompetenzbegriff drohe, den bisherigen Leitterminus *Bildung* abzulösen. Vor einer Ausrichtung von Studium und Lehre auf den Erwerb von Kompetenzen wird folglich entschieden gewarnt.

Die Quellenanalyse der Bologna-Dokumente<sup>2</sup> ebenso wie die Erkundungen zu den kompetenzorientierten Reforminitiativen an allgemein- und berufsbildenden Schulen<sup>3</sup> unterstreichen, dass in den bildungspolitischen Konzepten zur Kompetenzorientierung ökonomische Überlegungen eine Rolle spielen. Zwar existiert innerhalb der Bologna-Konzeption auch ein didaktischer Begründungszusammenhang der Kompetenzorientierung, dennoch konnte durch die Quellenanalyse aufgezeigt werden, dass gerade in der zweiten Hälfte der ersten Dekade des Bologna-Prozesses eine ökonomisch ausgerichtete Lesart des Kompetenzbegriffs auf europäischer wie nationaler Ebene in Deutschland dominiert. So wird im Leuener Kommuniqué exemplarisch formuliert: „Da auf dem Arbeitsmarkt zunehmend höhere Qualifikationen und übergreifende Kompetenzen verlangt werden, muss die Hochschulbildung den Studierenden das vertiefte Wissen, die Fähigkeiten und die Kompetenzen vermitteln, die sie während ihres ganzen Berufslebens benötigen. Beschäftigungsfähigkeit erlaubt es Einzelnen, die Möglichkeiten, die ihnen der sich wandelnde Arbeitsmarkt bietet, voll auszuschöpfen. Wir wollen die Ausgangsqualifikationen erhöhen und [...] den Fortbestand und die Erneuerung einer hoch qualifizierten

---

<sup>1</sup> Siehe Kap. 1 dieser Arbeit.

<sup>2</sup> Siehe Kap. 3 dieser Arbeit.

<sup>3</sup> Siehe Kap. 2.3 dieser Arbeit.

Arbeitnehmerschaft sicherstellen.“<sup>4</sup> Insofern ist den kritischen Einwänden nachzugehen und sind gezielt Fragen zur ökonomischen Dimension der Kompetenzorientierung aufzunehmen.

Ein Blick in die erziehungs- und (christlich)sozialwissenschaftliche Literatur zur aktuellen Bildungspolitik zeigt, dass insgesamt von einer zunehmend ökonomisch ausgerichteten Bildungspolitik die Rede ist.<sup>5</sup> Die ökonomische Dimension spiegele sich in einem ökonomischen Interesse an Bildung wider, komme aber auch in ökonomischen Leitbildern und in verwendeten Steuerungstechniken zum Ausdruck: Wettbewerb, Qualitätssicherungsprozesse und Output-Orientierung werden beispielsweise als signifikante Instrumente identifiziert, mit denen die ökonomische Ausrichtung des Bildungssystems vorangetrieben werde. Ausgehend von dieser Beschreibung einer allgemeinen Trendwende ist folglich näher zu fragen, inwiefern auch die kompetenzorientierte Ausrichtung des deutschen Bildungssystems als Teil dieses neuen Kurses zu identifizieren ist.

Zur Klärung der ökonomischen Dimension der Kompetenzorientierung im Hochschulbereich werden daher zunächst Leitlinien und Instrumente der aktuellen Bildungspolitik (ca. 2000–2015) illustriert (4.1), um dann in einem zweiten Schritt die kompetenzorientierten Reformen an allgemeinbildenden Schulen, Berufs- und Hochschulen als Teil der ökonomisch ausgerichteten bildungspolitischen Strategie herauszuarbeiten. Zu klären ist, welche ökonomischen Denkmuster und Leitbilder mit dem Konzept der Kompetenzorientierung verknüpft sind und welche Steuerungstechniken Anwendung finden (4.2). Um das ‚Schreckgespenst‘ einer ökonomisierten Hochschullehre zu bändigen, wird anschließend explizit nach konkreten Auswirkungen der aktuellen

---

<sup>4</sup> Leuener Kommuniké 2009, 3.

<sup>5</sup> Vgl. beispielsweise die Ausführungen der Erziehungswissenschaftler Frank-Olaf Radtke und Ralf Ptak (RADTKE, Frank-Olaf: Art. Ökonomisierung, in: ANDRESEN, Sabine u.a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 2009, 621–636 [künftig zitiert: RADTKE: Art. Ökonomisierung]; PTAK, Ralf: Bildung als Produktionsfaktor: Die schleichende Transformation des Bildungssystems, in: LÖSCH, Bettina / THIMMEL, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch (Politik und Bildung 54). Schwalbach 2010, 101–113 [künftig zitiert: PTAK: Bildung als Produktionsfaktor]), der Hochschulforscherin Barbara Kehm (KEHM, Barbara M.: Regulierung und De-Regulierung in Europa, in: SIMONIS, Georg / WALTER, Thomas (Hg.): LernOrt Universität. Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia. Wiesbaden 2006, 67–94) und des christlichen Sozialwissenschaftlers Arno Anzenbacher (ANZENBACHER, Arno: Bildung und Bildungspolitik, in: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften 40 (1999), 12–37 [künftig zitiert: ANZENBACHER: Bildung und Bildungspolitik]).

ökonomischen Strategie auf Studium und Lehre gefragt. Können beispielsweise in Bezug auf das Verständnis von Bildung, Lehren und Lernen ökonomische Leitbilder und Annahmen identifiziert werden, die von theologiedidaktischen Verständnisweisen abweichen? Ziel ist eine systematische Beschreibung des ökonomisch ausgerichteten Kompetenzkonstrukts aus hochschuldidaktischer Perspektive, um ökonomische Aussagen zu Studium und Lehre zu konkretisieren und sie so für eine differenzierte Kritik zugänglich zu machen (4.3). Zum Abschluss werden die Ergebnisse gebündelt und mit Blick auf die weitere theologiedidaktische Diskussion eingeordnet (4.4).

#### **4.1 KONTURIERUNG DER AKTUELLEN BILDUNGSPOLITISCHEN STRATEGIE: INDIZIEN EINER ÖKONOMISCH AUSGERICHTETEN BILDUNGSPOLITIK**

Die Bildungspolitik auf europäischer wie nationaler Ebene in Deutschland wird in der Literatur zwischen 2000 und 2015 zunehmend mit ökonomischen Mustern in Verbindung gebracht. Die ökonomische Ausrichtung reicht dabei vom konzeptionellen Kerngedanken, dass Bildung ein ökonomisch relevanter Faktor sei, bis hin zu ökonomischen Steuerungsmechanismen, mittels derer die Bildungssysteme effektiver gestaltet werden sollen.

Die nachfolgende Illustration der gegenwärtigen bildungspolitischen Strategie ist darum bemüht, verschiedene Ebenen systematisch zu erfassen. Sie beginnt mit der Darstellung des ökonomischen Kerngedankens sowie einer ökonomischen Betrachtung von Bildung und des Bildungssystems. Es gilt zu verstehen, warum und inwiefern Bildung aus ökonomischer Perspektive von Interesse ist (4.1.1). Die Frage, wie diese Grundgedanken Eingang in die Bildungspolitik gefunden haben und konkret umgesetzt werden, ist dann für den zweiten Abschnitt leitend. Im Quellenstudium zum Bologna-Prozess ist bereits angeklungen, dass der Lissabon-Agenda in diesem Zusammenhang auf europäischer Ebene zentrale Bedeutung zukommt.<sup>6</sup> An ihr lassen sich wichtige bildungspolitische Weichenstellungen sowie ökonomische Denkfiguren und Argumentationslinien exemplarisch verdeutlichen (4.1.2). Für ein umfassendes Verständnis einer ökonomisch ausgerichteten Bildungspolitik sind in

---

<sup>6</sup> Siehe Abschnitt 3.2.2 dieser Arbeit.



einem dritten Schritt außerdem ökonomische Steuerungsstrategien vorzustellen, mittels derer die geplanten Reformen im Bildungsbereich durchgesetzt werden sollen (4.1.3).

#### 4.1.1 DER KERNGEDANKE: BILDUNG ALS ÖKONOMISCH RELEVANTER FAKTOR

Um den aktuellen bildungspolitischen Kurs verstehen zu können, ist es hilfreich, sich mit bildungsökonomischen Denkfiguren vertraut zu machen und zu verdeutlichen, warum Bildung durch die ökonomische Brille betrachtet von Interesse ist.

Der Bildungsökonom Stefan Wolter umreißt das Feld bildungsökonomischer Überlegungen mithilfe von drei Leitfragen.<sup>7</sup> Im Kern gehe es um die Fragen, inwiefern Bildung aus ökonomischer Perspektive von Nutzen ist, wie die Produktion von Bildung gesteigert werden kann und wer Bildung finanziert. Es gehe damit (1.) um den *möglichen Nutzen von Bildung*, (2.) um die *Steigerung der Produktion von Bildung* und (3.) um die *Finanzierung von Bildung*. Wolter weist darauf hin, dass die letzten beiden Fragekomplexe dabei von der Beantwortung der ersten Frage abhängen, denn nur wenn ein grundsätzlicher Nutzen festgestellt werde, seien die nachfolgenden Fragen weiterführend zu behandeln.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Vgl. zum gesamten Abschnitt: WOLTER, Stefan: Art. Ökonomie, in: ANDRESEN, Sabine u. a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 2009, 606–620, hier insbesondere 606–609 [künftig zitiert: WOLTER: Art. Ökonomie].

<sup>8</sup> Im Rahmen dieses Unterkapitels werden finanzielle Aspekte nur angerissen, dennoch wartet der Bereich Bildungsfinanzierung mit nicht minder spannenden Grundfragen auf. So wird beispielsweise gefragt, wie Finanzierungssysteme den Produktionsprozess der Bildung direkt beeinflussen können. Diese Frage bestimmt bereits die Wirklichkeit in Bildungseinrichtungen, wenn beispielsweise an Hochschulen mit leistungsorientierten Anreizsystemen und Zielvereinbarungen gearbeitet wird oder Drittmittel direkt aus der Wirtschaft in die Hochschulen fließen. Eine weitere Kernfrage in diesem Feld lautet, inwieweit der Nutzen des Bildungsangebots und die Effizienz in der Bildungsproduktion entscheidend für die Zahlungsbereitschaft der Individuen und der Gesellschaft für potenzielle Bildungsangebote sind. Wolter führt dazu weiter aus: „Weil zumindest weiterführende Bildung auch als Investment angesehen werden muss, das für den Einzelnen eine private Rendite in Form verbesserter Karrierechancen und erhöhten Einkommens erwarten lässt, scheint eine Beteiligung der Abnehmer der Bildungsangebote an den Kosten der Bereitstellung in Form von Gebühren nur folgerichtig.“ (vgl. insgesamt: WOLTER: Art. Ökonomie, 615–617). Die Einführung von Studiengebühren kann als aktuelles Beispiel einer Übertragung dieser ökonomischen Logik in bildungspolitische Konzepte herangezogen werden.

Wie wird also vonseiten der Bildungsökonomie der Nutzen von Bildung näher bestimmt? Der Bildungsökonom fasst den gegenwärtigen Stand der Forschung wie folgt zusammen: „Die empirische Literatur und deren Interpretationen legen nahe, dass Bildung nachweislich privaten wie auch gesellschaftlichen Nutzen stiftet, auch wenn man sich über die genaue Höhe kausalen Nutzens von Bildungsinvestitionen nicht und wohl nie ganz einig sein wird.“<sup>9</sup> Der Boden zur Beantwortung dieser Frage sei durch humankapitaltheoretische Denkfiguren geebnet worden, deren Verdienst es gewesen sei, Bildung als eine Investitionsentscheidung zu betrachten.<sup>10</sup> Zuvor sei Bildung ausschließlich als individueller Konsum von Ressourcen aufgefasst worden. Erst durch humankapitaltheoretische Gedankenfiguren sei der investive Charakter von Bildung betont worden, sodass Bildung nun aus ökonomischer Perspektive als ein Prozess begriffen werde, bei dem Ressourcen nicht einfach nur verbraucht, sondern investiert werden, um beispielsweise die individuelle Produktivität zu steigern.

Aufbauend auf diesen theoretischen Grundgedanken werden aktuell u. a. Finanzmarkttheorien und wachstumstheoretische Modelle für weitere Überlegungen herangezogen, wobei zwischen privatem, gesamtgesellschaftlichem und -wirtschaftlichem Nutzen unterschieden wird. Während in der Wirtschaftsökonomik der potenzielle private Nutzen von Bildung für das individuelle ökonomische Fortkommen unumstritten sei, gestalte sich diese Sachlage in Bezug auf den Nutzen der Bildung eines Bürgers bzw. einer Bürgerin für die gesamtwirtschaftliche bzw. -gesellschaftliche Ebene anders. Hier werde beispielsweise diskutiert, ob diese sogenannte gesamtgesellschaftliche und gesamtwirtschaftliche Rendite nur die Ansammlung des individuellen Nutzens von Bildung darstellt oder mehr ist.<sup>11</sup> Wenn nämlich aller Nutzen aus Bildung an die sich bildenden Personen gehen würde, wäre es ökonomisch gesehen effizient, wenn die Bildungskosten direkt und nur durch die Bildungsnachfragenden getragen würden. Anders sähe die Situation aus, wenn der Gesamtnutzen der Bildung größer ist als die Summe allen individuellen Nutzens. In diesem Fall dürften positive externe Effekte der Bildung vermutet werden, d. h. es müsste angenommen werden, dass die Bildungsanstrengung einer Person auch

---

<sup>9</sup> WOLTER: Art. Ökonomie, 617.

<sup>10</sup> Siehe zum Begriff *Humankapital* Kap. 2, Anm. 25 dieser Arbeit.

<sup>11</sup> Die sogenannte *private Bildungsrendite* drückt hingegen die individuelle Rentabilität der Investitionen aus, indem die verursachten Kosten, die während des Bildungsprozesses entstanden sind, den entstehenden Erträgen gegenübergestellt werden.

bei anderen Personen Nutzen stiftet, die sich nicht gebildet haben. Letzteres wäre – so Wolter – ein Argument für eine öffentliche Investition in Bildung. Weiterhin wäre aber zu klären, ob das Gesamt der Bildung dafür verantwortlich ist. Lange Zeit sei man beispielsweise davon ausgegangen, „dass es primär die Grundbildung ist, die sozialen Nutzen stiftet, während höhere Bildungen praktisch nur noch privaten Nutzen schaffen würden“<sup>12</sup>. Auch diese Frage lasse sich zum heutigen Zeitpunkt nicht abschließend beantworten, weil sich insbesondere die Messung des gesellschaftlichen Nutzens von Bildung als schwierig gestalte, da das Bruttosozialprodukt eben nicht allein für eine Bestimmung ausreiche; Effekte wie Gesundheit, Lebensqualität, Demokratie seien beispielsweise ebenfalls von gesellschaftlichem und ggf. wirtschaftlichem Nutzen und zumindest zu einem großen Teil durch Bildung gestiftet. Trotz dieser offenen Teilfragen bleibe dennoch festzuhalten, dass in der wissenschaftlichen Diskussion die Grundfrage nach dem gesamtgesellschaftlichen Nutzen von Bildung insgesamt positiv beantwortet wird.

Wenn aber sowohl privat wie gesamtwirtschaftlich bzw. -gesellschaftlich ein Nutzen von Bildung angenommen wird, dann schließe sich – so Wolter – aus ökonomischer Perspektive umgehend die zweite zentrale Frage an, nämlich „wie mehr Output im Bildungswesen und dementsprechend auch mehr positive Outcomes geschaffen werden können“<sup>13</sup>; es stelle sich die Frage nach einer *optimalen Produktion von Bildung*. Leitend sind in diesem Zusammenhang neuere theoretische Konzepte der Arbeitsmarkt-, Institutionen-, Personal- und auch der Industrieökonomie sowie der Spieltheorie.<sup>14</sup> So sei auch das Bildungssystem als Produktionsstätte von Bildung einer ökonomischen Betrachtung zu unterziehen, wobei eine zentrale Figur zur Effizienzsteigerung darin bestehe, Bildungssektoren als Märkte zu interpretieren bzw. diese durch marktwirtschaftliche Steuerungselemente (wie Wettbewerb und Output-Orientierung) in Bildungsmärkte zu transformieren.

Bereits diese kurze Skizze bildungsökonomischer Grundgedanken lässt drei spezifische Annahmen hervortreten, die ein ökonomisches Verständnis von Bildung und Bildungssystemen kennzeichnen:

---

<sup>12</sup> WOLTER: Art. Ökonomie, 609.

<sup>13</sup> WOLTER: Art. Ökonomie, 609.

<sup>14</sup> Vgl. MÜNCH: Globale Eliten, lokale Autoritäten; WOLTER: Art. Ökonomie.

1. *Bildung als Humankapital*: Aus ökonomischer Perspektive ist zunächst das Verständnis von Bildung als Humankapital bahnbrechend. Dabei wird die Bildung einer Person als Teil des gegenwärtigen und zukünftigen Fähigkeits- und Leistungspotenzials aufgefasst, das – beispielsweise einem Betrieb – zur Verfügung steht. Bildung wird damit erstmals als ökonomisch bedeutsame Größe identifiziert.
2. *Bildung als relevante Investitions- und Steuerungsgröße*: Weil Bildung sowohl für Einzelpersonen, für Betriebe als auch für den Staat von Nutzen sein kann, da das individuelle, das betriebliche bzw. das gesamtgesellschaftliche und das gesamtwirtschaftliche Fortkommen gesteigert wird, rentieren sich aus ökonomischer Perspektive Investitionen in Bildung langfristig mit hoher Wahrscheinlichkeit. Infolgedessen könne es weder dem Individuum, noch der Unternehmensleitung, noch dem Staat gleichgültig sein, wie es um Bildung bestellt ist, sodass gezielte Steuerungsimpulse zu erwägen sind.
3. *Bildungssystem als Produktionsstätte von Bildung*: In Verlängerung dieses Ansatzes rückt das Bildungssystem in den Fokus einer ökonomischen Betrachtung – nämlich als der entscheidende Ort, an dem Bildung produziert wird. Aus ökonomischer Perspektive ist nunmehr darauf zu achten, dass Bildung dort so realisiert wird, dass das ökonomische Fortkommen möglichst maximal gesteigert wird.

Bereits jetzt wird ersichtlich, dass in ökonomischer Perspektive auch der Staat ein gezieltes Interesse an Bildung haben sollte.

#### **4.1.2 „EUROPA ALS WISSENSGESELLSCHAFT“ – DIE LISSABON-AGENDA ALS STARTPUNKT EINER ÖKONOMISCH AUSGERICHTETEN BILDUNGSPOLITIK IN DER EU**

Die zuvor skizzierte ökonomische Betrachtung von Bildung und Bildungssystemen hat innerhalb der letzten 20 Jahre in der Bildungspolitik sowohl auf europäischer Ebene wie in Deutschland schleichend an Einfluss gewonnen. Als Grund wird in erziehungswissenschaftlicher wie auch (christlich)sozialwissenschaftlicher Literatur zunehmender Druck verschiedener nationaler und transnationaler Akteure auf die politischen Verantwortungsträger benannt. Als treibenden Akteur auf europäischer Ebene bestimmt der Soziologe Richard Münch die *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD),

die das Konzept des Humankapitals zu einem einflussreichen Paradigma gemacht habe.<sup>15</sup> Zudem sei die ökonomische Denkweise durch die Entwicklung, Verflechtung und Stabilisierung weiterer transnationaler Akteursnetzwerke (wie den *Internationalen Währungsfond* und die *Welthandelsorganisation*) vorangetrieben worden. Die bildungspolitischen Verantwortungsträger in der Europäischen Union müssten, so die Kernforderung, endlich zentrale Weichen stellen, um das notwendige Humankapital sicherzustellen. Vonseiten dieser Netzwerke werde – so Münch – dabei auf den globalen Wettbewerb hingewiesen, der es erschwere, weiterhin den Wohlfahrtsstaat Europa sicherzustellen. Insbesondere hoch qualifizierte Arbeitskräfte werden als eine notwendige Voraussetzung für das weitere Bestehen im globalen Wettbewerb bestimmt, sodass deren Ausbildung vehement eingefordert werde. In Deutschland gelten die zentralen Arbeitgeberverbände und die Bertelsmann AG mit ihrer Stiftung als Akteure, die eine ökonomische Ausrichtung der Bildungspolitik vorantreiben.<sup>16</sup> Der christliche Sozialwissenschaftler Arno Anzenbacher sieht neben dem gesellschaftlichen Teilsystem Wirtschaft aber auch eine ansteigende Dominanz der Teilsysteme Wissenschaftsbetrieb und Administration, die ebenfalls vor allem spezielle Qualifikationen nachfragen und dabei plausibel auf Wettbewerbsfähigkeit und Standortvorteile verweisen.<sup>17</sup> Diese drei Teilsysteme bestimmt er als stark genug, ihrer Nachfrage nach qualifiziert ausgebildeten Kräften Nachdruck zu verleihen. Zudem entstehe öffentlicher Druck, wenn Defizite (wie Mangel an Ausbildungsplätzen und Fachkräften) sowie Mängel in den betreffenden Bildungssystemen diskutiert werden. Insgesamt sei die Bildungspolitik auf diese Weise sowohl auf nationaler Ebene in Deutschland wie auf europäischer Ebene unter Druck geraten.

Als zentrales Dokument, mit dem im März 2000 von politischer Seite auf die vehemente Forderung nach Reformen im Bildungsbereich reagiert wird, gilt die Lissabon-Agenda.<sup>18</sup> Das Dokument beruht auf der Grundthese, dass die europäische Gesellschaft mit einer wissensbasierten Ökonomie im zunehmend härteren internationalen Wettbewerb bestehen müsse. Die raschen und

---

<sup>15</sup> Vgl. zum Abschnitt insgesamt: MÜNCH: Globale Eliten, lokale Autoritäten, 32; aber auch PTAK: Bildung als Produktionsfaktor, 108.

<sup>16</sup> Vgl. PTAK: Bildung als Produktionsfaktor, 108.

<sup>17</sup> Vgl. ANZENBACHER: Bildung und Bildungspolitik, 29f.

<sup>18</sup> Vgl. PTAK: Bildung als Produktionsfaktor, 111; MÜNCH: Globale Eliten, lokale Autoritäten, 20f.

immer schneller eintretenden Veränderungen zwingen die Union dazu, dringend zu handeln. Und so heißt es richtungsweisend in diesem Dokument: „Die Union hat sich heute ein neues strategisches Ziel für das kommende Jahrzehnt gesetzt: das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“<sup>19</sup>. Da die Europäische Union im Gegensatz zu anderen Ländern nicht über klassische Rohstoffe verfügt, seien die wirtschaftliche Weiterentwicklung und damit die Wohlfahrt Europas über andere Größen sicherzustellen. Die Lösung: Im Anschluss an humankapitaltheoretische Denkfiguren wird das Wissen als das entscheidende Kapital Europas identifiziert. Europa solle sich zur „Wissengesellschaft“ entwickeln und zur weltweit führenden Produktionsstätte von neuen Ideen und Techniken werden. Dazu müsse man sich insbesondere „auf ein ambitioniertes Programm für den Aufbau von Wissensinfrastrukturen, die Förderung von Innovation und Wirtschaftsreformen und die Modernisierung der Sozialschutz- und Bildungssysteme einigen“.

Bereits jetzt wird ersichtlich, dass den Bildungssystemen in Europa im Zuge der neuen Strategie große Relevanz beigemessen wird, da die Wissensgesellschaft von ‚klugen Köpfen‘ abhängig ist. Der Erziehungswissenschaftler Frank-Olaf Radtke spricht in diesem Zusammenhang von der politischen Hoffnung, „über Qualifikation des kollektiven Arbeitsvermögens Standortvorteile der nationalen Wirtschaften der EU- bzw. der OECD-Welt im globalen Wettbewerb erringen zu können“<sup>20</sup>. In der Lissabon-Agenda werden die Menschen demgemäß als „Europas wichtigstes Gut“<sup>21</sup> bezeichnet.

Ausgehend von diesen Überlegungen sind im Dokument zentrale Weichenstellungen ersichtlich. Unter anderem wird dabei auch ein neuer bildungspolitischer Kurs eingeschlagen. Zur Sicherstellung des Humankapitals seien zum einen „die Humankapitalinvestitionen pro Kopf substantiell von Jahr zu Jahr zu steigern“. Zum anderen müssten sich Europas Bildungs- und Ausbildungssysteme „auf den Bedarf der Wissensgesellschaft [...] einstellen“; an Schulen und Universitäten soll künftig die Humankapitalproduktion sichergestellt werden. Gerade dem Hochschulsektor kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da hochqualifizierte Absolventinnen und Absolventen für den Erhalt der

---

<sup>19</sup> Vgl. zum gesamten Abschnitt: EUROPÄISCHER RAT: Lissabon-Agenda 2000. Siehe dazu auch Abschnitt 3.2.2 dieser Arbeit.

<sup>20</sup> RADTKE: Art. Ökonomisierung, 630.

<sup>21</sup> Hier und im Folgenden: EUROPÄISCHER RAT: Lissabon-Agenda 2000.

Wissensgesellschaft benötigt werden und die Forschung als Produktionsstätte von neuen Ideen, Techniken etc. verstanden wird.

Bis heute ist der in der Lissabon-Agenda beschriebene Kurs für die Bildungspolitik in der Europäischen Union leitend. Die besondere Rolle der Hochschulen ist beispielsweise im April 2012 im Bukarester Kommuniqué des Bologna-Prozesses bekräftigt worden; dort heißt es: „Europa erlebt [aktuell] eine Wirtschafts- und Finanzkrise mit nachteiligen Auswirkungen auf die Gesellschaft. Die Hochschulbildung spielt eine wichtige Rolle bei der Lösung unserer derzeitigen Probleme. Starke und verantwortliche Hochschulsysteme sind die Basis für lebendige Wissensgesellschaften. Mehr denn je sollten die Hochschulen im Zentrum unserer Bemühungen zur Überwindung der Krise stehen. In diesem Sinne verpflichten wir uns, als Investition in unsere Zukunft den Hochschulen die größtmögliche öffentliche Förderung zu sichern und hierfür auch andere geeignete Quellen zu nutzen. Wir werden unsere Hochschulen bei der Ausbildung kreativer, innovativer, kritisch denkender und verantwortungsbewusster Absolventinnen und Absolventen unterstützen, die wir für wirtschaftliches Wachstum und die nachhaltige Entwicklung unserer Demokratien brauchen.“<sup>22</sup>

Insgesamt zeigt diese kurze Illustration, dass die Reformen im Bildungsbereich Teil einer übergeordneten Strategie der Europäischen Union sind und dass mit ihnen das Ziel verfolgt wird, Europa zur leistungsfähigen Wissensgesellschaft auszubauen. Das neue politische Interesse an Bildung und die finanziellen Investitionen in die Bildungssysteme wurzeln in der strategischen Überlegung, das wirtschaftliche Fortkommen Europas zu gewährleisten. Gleichzeitig sehen sich die Bildungseinrichtungen mit einer dezidierten Erwartungshaltung konfrontiert: dass nämlich Bildungsprozesse vorrangig dem Ziel dienen sollen, das notwendige Humankapital für die Wissensgesellschaft sicherzustellen. Der Soziologe Münch spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Verschiebung „der symbolischen Macht weg von der nationalen Bildungselite und hin zu einer neuen, an der naturwissenschaftlichen Methodik geschulten, transnational organisierten Wissenselite“<sup>23</sup>, die eine Koalition mit der transnationalen Wirtschaftselite eingegangen sei.

---

<sup>22</sup> Bukarester Kommuniqué 2012, 1.

<sup>23</sup> MÜNCH: Globale Eliten, lokale Autoritäten, 90.

### 4.1.3 ÖKONOMISCHE STEUERUNGSTECHNIKEN ZUR ERREICHUNG DER NEUEN ZIELE

Seit dem Frühjahr 2000 ist sowohl in Deutschland als auch auf europäischer Ebene die gesteigerte bildungspolitische Bereitschaft zu beobachten, Reformen anzustoßen, um – ökonomisch gesprochen – ‚die Produktion von Humankapital‘ sicherzustellen. Outcome-orientierte Analysen der bisherigen Bildungssituation (wie die PISA-Studie für den schulischen Bereich) liefern dabei hilfreiche Argumentationsgrundlagen, um die Notwendigkeit von Reformen in den nationalen Bildungssystemen zu unterstreichen.

Ökonomischen Denkmustern folgend werden nicht nur finanzielle Investitionen in die Bildungssysteme angedacht. Neu eingeführte marktwirtschaftliche Rahmenbedingungen und Steuerungstechniken lassen Wissenschaftler vermuten, dass von bildungspolitischer Seite eine Transformation der Bildungssysteme in Bildungsmärkte angestrebt wird. Kerngedanke dieser neoliberalen Steuerung sei – so erklärt Radtke –, dass der Markt Probleme besser löse als der Staat und der Staat sich daher die Rationalität des Marktes zur Lösung seiner eigenen Probleme zunutze machen sollte.<sup>24</sup> Die damit verbundene Umstellung der Regierungstechnik „von einer marktkorrigierenden auf eine marktvorbereitende und -schaffende Politik“<sup>25</sup> sei nun auch in der Bildungspolitik zu beobachten. Bisher hätten Interventionsinstrumente des liberalen, marktbegrenzenden Rechtsstaates die Bildungspolitik geprägt, nun werde quasi eine „höhere Dosierung von ‚Marktmechanismen‘ im Cocktail der verfügbaren Steuerungsinstrumente“<sup>26</sup> vorgenommen. In dieser Linie resümiert auch Ptak: „Im Kern geht es um die Durchsetzung marktwirtschaftlicher Anreiz- und Steuerungssysteme in allen Bildungssektoren und um die Etablierung einzelner neuer Bildungsmärkte.“<sup>27</sup> Für Münch beinhaltet die konsequente Umsetzung dieser ökonomischen Perspektive das Ziel, Märkte für Bildung und Forschung einzurichten, auf denen jede Nachfrage ein korrespondierendes Angebot finde und auf denen Wettbewerb zu einer Mehrung von Bildung und Wissen führe.<sup>28</sup>

---

<sup>24</sup> Vgl. RADTKE: Art. Ökonomisierung, 624.

<sup>25</sup> RADTKE: Art. Ökonomisierung, 622 (in Anlehnung an Ausführungen von Fritz Scharpf).

<sup>26</sup> RADTKE: Art. Ökonomisierung, 622.

<sup>27</sup> PTAKE: Bildung als Produktionsfaktor, 111.

<sup>28</sup> Vgl. MÜNCH: Globale Eliten, lokale Autoritäten.



Konkret werden derzeit insbesondere vier Steuerungstechniken genutzt, um die Umstellung der Bildungssysteme voranzutreiben und die gewünschten Ziele zu erreichen:

1. *Output-orientierte Steuerung durch Zielvorgaben, Ergebniskontrollen und Systemmonitoring*: Grundlegend ist ein Wechsel zu einer outcome-orientierten Perspektive zu beobachten. Diese neue Perspektive zieht sich als Leitgedanke durch die aktuelle Bildungspolitik auf europäischer Ebene wie in Deutschland. So heißt es beispielsweise bei der Einführung des *Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse*<sup>29</sup>: „Bisher wurden deutsche Studienprogramme vor allem durch ihre Studieninhalte, Zulassungskriterien, Studienlänge beschrieben. Ein Qualifikationsrahmen ermöglicht dagegen die Beschreibung anhand der Qualifikationen, die der Absolvent nach einem erfolgreich absolvierten Abschluss erworben haben soll. Dies spiegelt die Umorientierung von Input- zu Outputorientierung wider [...].“<sup>30</sup> Und die KMK bekräftigt mit Blick auf die allgemeinbildenden Schulen: „Durch die Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU ist deutlich geworden, dass die in Deutschland vorrangige Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. Die Festlegung und Überprüfung der erwarteten Leistungen müssen hinzukommen. Außerdem zeigen die Ergebnisse skandinavischer und einiger angloamerikanischer Staaten, dass Staaten, in denen eine systematische Rechenschaftslegung über die Ergebnisse erfolgt – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, sei es durch zentrale Prüfungen oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen –, insgesamt höhere Leistungen erreichen. Die Entwicklung und die Sicherung von Qualität, externe und interne Evaluation bedürfen klarer Maßstäbe.“<sup>31</sup> Insgesamt werde somit „ein Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik im Sinne von ‚outcome-Orientierung‘, Rechenschaftslegung und Systemmonitoring eingeleitet“<sup>32</sup>. Dieser Prozess habe gerade erst begonnen und müsse kontinuierlich überprüft und nachjustiert werden.

---

<sup>29</sup> Für nähere Informationen zu diesem bildungspolitischen Instrument siehe Abschnitt 3.2.1.2 und 3.3.1 dieser Arbeit.

<sup>30</sup> KMK: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse 2005, 3.

<sup>31</sup> Bildungsstandards der KMK. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, 5.

<sup>32</sup> Bildungsstandards der KMK. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, 6.

Die neue zielgerichtete „Qualitätssicherung“ beinhaltet – wie aus den Ausführungen der KMK ersichtlich wird – zum Ersten die Vorgabe von gewünschten Lernergebnissen, zum Zweiten die Kontrolle der Lernergebnisse und zum Dritten die kontinuierliche Nachjustierung der Lehr-Lern-Angebote, um die Qualität (wenn nötig) zu verbessern. Mithilfe von Qualifikationsrahmen, Standards und Rahmenlehrplänen werden fortan auf europäischer wie nationaler Ebene gewünschte Zielvorstellungen von bildungspolitischen Verantwortungsträgern und -trägerinnen formuliert und in die verschiedenen Bildungssektoren eingebracht (zunächst berufliche Aus- und Weiterbildung, dann allgemeinbildende Schulen und zuletzt auch für die Hochschulen). Wenn möglich soll schließlich für jeden Bildungsbereich festgehalten sein, was Bürger und Bürgerinnen in Bildungseinrichtungen lernen bzw. was sie nach Abschluss ihrer jeweiligen Ausbildung können. Das Erreichen der gewünschten Outcomes wird dann mit weiteren Instrumenten wie Akkreditierungen und Evaluationen überprüft. Die Ergebnisse sollen wiederum für die Überarbeitung der Lehr-Lern-Programme genutzt werden – oder wie Radtke formuliert: „Die zielkonforme Performanz soll im Erziehungsbereich von einer ‚empirischen Bildungsforschung‘ regelmäßig beobachtet (‚monitoring‘) werden, um in einem kybernetischen Regelkreis erneut Abweichungen feststellen, neue Erwartungen formulieren und den Output verbessern zu können.“<sup>33</sup>

2. *Umstellung der Verwaltung von Schulen und Hochschulen*: In der Umstellung der Verwaltung von Schulen und Hochschulen nach Prinzipien des New Public Management (NPM) erkennt Richard Münch ein weiteres wirkungsvolles Instrument der neoliberalen Regierungskunst zur flächendeckenden Durchsetzung des neuen Bildungsmodells.<sup>34</sup> Die Bewegung des NPM resultiere aus dem Einfluss des ökonomischen Denkens auf Verwaltungsreformen insbesondere in den USA, in Großbritannien und Neuseeland, wo Verwaltungsbehörden in öffentliche oder private Dienstleistungsunternehmen umgewandelt und mit einem neuen Selbstverständnis ausgestattet wurden. Die konkreten Auswirkungen dieser Umstellung, die nun auch in Deutschland in die Praxis umgesetzt wird,

---

<sup>33</sup> RADTKE: Art. Ökonomisierung, 629.

<sup>34</sup> Vgl. zum gesamten Absatz: MÜNCH: Globale Eliten, lokale Autoritäten, 74.

beschreibt Münch wie folgt: „An die Stelle bürokratischer Regeln – aber auch an die Stelle von Handeln nach Maßgabe von professionellen Ethiken – treten Kontraktmanagement mit Zielvereinbarungen, Outputorientierung statt Regeltreue bzw. Berufsethik, Controlling, Kosten- und Leistungsrechnung, Berichtswesen, Budgetierung, Kundenservice, prozessorientierte Organisation, Qualitätsmanagement und Benchmarking [...]“<sup>35</sup> Das Kerngeschäft der Verwaltungen von Bildungseinrichtungen seien damit Zielvereinbarungen und -kontrollen sowie die kontinuierliche Überprüfung der Institution anhand ökonomischer Kriterien.

3. *Stärkung der Gestaltungsökonomie*: Wenn die Festlegung von Zielvorgaben erfolgt und korrespondierende Kontrollmechanismen eingeführt sind, kann die Erreichung dieser Ziele – ökonomischen Theorien zufolge – sogar zurück in die Verantwortung der Bildungsinstitutionen gelegt werden. So haben sich Steuerungsmechanismen ökonomisch als effektiv erwiesen, welche dem Produzenten oder der Produzentin auf dem Weg zur gewünschten Zielvorgabe mehr Freiheiten zugestehen, weil die Produzierenden „mit ihrem sogenannten ‚lokalen‘ Wissen besser die richtigen Verhaltensweisen anwenden [...], als wenn ihnen von einer zentralen Steuerung einheitliches Verhalten vorgeschrieben wird“<sup>36</sup>. Auf das Bildungssystem übertragen bedeute dies – wie der Bildungsforscher Hanf erläutert –, dass sich der Staat auf die Vorgabe strategischer Richtlinien und deren Kontrolle beschränkt und die Bildungsinstitutionen operative Freiheit bei der Erreichung der Ziele besitzen.<sup>37</sup> Folglich ist in der Bildungspolitik zu beobachten, dass die Gestaltungsökonomie gestärkt und den Bildungsinstitutionen Freiheit in der Umsetzung der Ziele eingeräumt wird. Autonomie kann dabei verschiedene Formen annehmen und von der Curriculumsgestaltung, der Lehrkräfte-Rekrutierung und -vergütung bis zur Anwendung von Unterrichtsmethoden oder didaktischen Modellen reichen.<sup>38</sup>
4. *Förderung des Wettbewerbs*: Eine weitere Technik besteht darin, den Wettbewerb in den jeweiligen Bildungsbereichen zu fördern. Dabei wird

---

<sup>35</sup> MÜNCH: Globale Eliten, lokale Autoritäten, 18f.

<sup>36</sup> Vgl. zur Nutzung lokalen Wissens: WOLTER: Art. Ökonomie, 614f, hier 615.

<sup>37</sup> Vgl. HANF: Vom Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen, 176f.

<sup>38</sup> Vgl. WOLTER: Art. Ökonomie, 615.

vonseiten der bildungspolitischen Verantwortungsträgerinnen und -träger auf zwei Effekte gehofft: (a) dass die Akteure im Wettstreit eher ihr Potenzial ausschöpfen als in einer Situation ohne Wettbewerb und (b) dass durch den Wettbewerb ineffiziente Akteure aus dem Bildungswesen ausscheiden.<sup>39</sup> Der Wettbewerb soll also die Konkurrenz und Selektion fördern und so zur gewünschten Qualitätsverbesserung führen. In der Praxis kann diese Technik beispielsweise als Wettstreit um Schülerinnen und Schüler bzw. Studienanfängerinnen und -anfänger begegnen, zu verstärkter Arbeit am eigenen Schul- oder Universitätsprofil führen, um die Attraktivität der eigenen Bildungseinrichtung hervorzuheben, und mittels leistungsabhängiger Belohnungssysteme gefördert werden.

Mit den Stichworten *Qualitätsverbesserung* und *Qualitätssicherung* ist – so lässt sich abschließend festhalten – ein ganzes Instrumentarium an ökonomischen Steuerungs- und Kontrollmechanismen verbunden. Einige Techniken sind dabei sehr offensichtlich, andere wiederum eher verdeckt wirksam.

## **4.2 KOMPETENZORIENTIERTE REFORMEN DES DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEMS ALS TEIL EINER ÖKONOMISCH AUSGERICHTETEN BILDUNGSPOLITIK**

Nachdem der aktuelle bildungspolitische Kurs konturiert wurde, kann nun die Frage aufgenommen werden, inwiefern auch das bildungspolitische Konzept der Kompetenzorientierung für den Hochschulbereich als Teil dieses ökonomisch ausgerichteten Kurses zu identifizieren ist.

In den Analysen von Kapitel 2 und 3 ist bereits angeklungen, dass Kompetenzen als gewünschte Zielgröße und als relevanter Baustein der Wissensgesellschaft angesehen werden. Diese Figur wird zunächst aufgegriffen und näher entfaltet. Dabei werden auch der gemeinsame Kern der drei kompetenzorientierten Reformkonzepte im deutschen Bildungsbereich (Berufsbildung, allgemeinbildende Schulen und Hochschulen) sowie das Bedingungsgefüge der drei Reformen aufgedeckt (4.2.1).<sup>40</sup> Anschließend wird in einem zweiten Schritt

---

<sup>39</sup> Vgl. WOLTER: Art. Ökonomie, 610.

<sup>40</sup> Siehe Kap. 2.3.1 zur Kompetenzorientierung in der Berufsbildung, Kap. 2.3.2 zu kompetenzorientierten Reformen an den allgemeinbildenden Schulen sowie Kap. 3 zur Kompetenzorientierung im Hochschulbereich.

aufgeschlüsselt, wie die Kompetenzorientierung im Hochschulbereich mit ökonomischen Steuerungstechniken verknüpft ist (4.2.2). Insgesamt kann so die Einbettung der kompetenzorientierten Reformen in den ökonomisch ausgerichteten Kurs der aktuellen Bildungspolitik aufgezeigt werden.

#### **4.2.1 KOMPETENZEN ALS GEWÜNSCHTE ZIELGRÖßE INSTITUTIONELLER LEHR-LERN-PROZESSE**

In bildungspolitischen Leitpapieren in Deutschland werden Kompetenzen als gewünschte Zielgröße von institutionellen Lehr-Lern-Prozessen benannt. Die den Reformpapieren zugrundeliegende Argumentation ist dabei stets ähnlich: Kompetente Bürgerinnen und Bürger werden in bildungsökonomischer Perspektive als das entscheidende Humankapital für die weitere Entwicklung Deutschlands und Europas in Zeiten der Globalisierung beschrieben. Kompetenz wird dabei zumeist als Fähigkeit einer Person verstanden, in komplexen, offenen und neuen Situationen adäquat handeln zu können.<sup>41</sup>

Dass Kompetenzen als Zielgröße der Wissensgesellschaft angesehen werden, ist – wie in Kapitel 2 aufgezeigt wurde – eine bildungspolitische Lösungsfigur, die bereits in den 1990er-Jahren in der deutschen Berufsbildungsforschung entwickelt wurde.<sup>42</sup> Berufliche Handlungssituationen werden zu dieser Zeit aufgrund der zunehmenden Globalisierung als *komplex, unsicher* und *uneindeutig* beschrieben sowie durch *Wert- und Interessenskonflikte* charakterisiert. Unter diesen Bedingungen sei eine neue Lernkultur erforderlich – eine Kultur des selbstorganisierten, die Risiken von Komplexität und Chaos bewältigenden Lernens. Als das wichtigste Produkt dieses Lernens werden Kompetenzen angesehen; der Begriff verweise nämlich auf das, was die Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren und komplexen Situationen erst ermögliche.<sup>43</sup> Aus ökonomischer Perspektive ist damit eine vielversprechende Zielgröße benannt, deren Erwerb es in institutionellen Bildungsprozessen zu gewährleisten gelte. Im Laufe von rund zehn Jahren entwickelt sich der Terminus dann auch zum

---

<sup>41</sup> Siehe Kap. 3.2.2 und 3.3.2 dieser Arbeit.

<sup>42</sup> Siehe Kap. 2.3.1 dieser Arbeit. Vgl. exemplarisch: ERPENBECK/ROSENSTIEL: Einführung Handbuch Kompetenzmessung. Eine kritische Darstellung des Leitprogramms bietet: ORTHEY: Der Trend zur Kompetenz, 8.

<sup>43</sup> Vgl. insgesamt: ERPENBECK/ROSENSTIEL: Vorbemerkung zur 2. Auflage Handbuch Kompetenzmessung, XII.

dominierenden Leitbegriff einer auf ökonomische Bedürfnisse zugeschnittenen Bildungspolitik.

Zunächst wird die Entwicklung von Handlungskompetenz als Ziel der beruflichen Aus- und Weiterbildung bestimmt.<sup>44</sup> Es gelte, die Herausforderungen, die sowohl aus Globalisierung und Internationalisierung als auch aus gesellschaftlichen, technischen und ökonomischen Veränderungen entstünden, anzunehmen und die Kompetenzgesellschaft der Zukunft zu gestalten. Die Zukunft der Gesellschaft und der Unternehmen bedürfe hoher fachlich-methodischer Kompetenzen, um das sich ständig verändernde Wissen in Entwicklung und Produktion umzusetzen. Um sich im Konkurrenzkampf in Unternehmen zu behaupten, seien darüber hinaus persönliche, aktivitätsbezogene und soziale Kompetenzen und somit die Nutzung des Humanpotenzials entscheidend. Gerade in der Ausbildungszeit sollen die Lernenden dabei an praxisorientierten Lernfeldern eine solide berufliche Handlungsfähigkeit aufbauen, die sich nach und nach auch in offenen, unsicheren und komplexen Situation bewährt. In den korrespondierenden Rahmenlehrplänen sind zugleich auch Formulierungen zu finden, bei denen sich Handlungskompetenz nicht nur auf berufliche Situationen, sondern auch auf gesellschaftliche und private Situationen erstreckt.<sup>45</sup>

Die kompetenzorientierten Reformen werden dann allmählich von der beruflichen Aus- und Weiterbildung auch auf andere Bildungsbereiche in Deutschland übertragen. So ist ab 2003 auch im Hochschulbereich die Forderung zu finden, kompetente Absolventinnen und Absolventen auszubilden, wobei für die drei Studienstufen (Bachelor, Master, Doktorat) unterschiedliche Konzepte leitend sind.<sup>46</sup> Damit das Innovationspotenzial der Wissensgesellschaft gesichert ist, sind insbesondere Forschungs- und Innovationskompetenzen zu steigern.<sup>47</sup> Promovendinnen und Promovenden sollen nach Abschluss des Doktoratszyklus fähig sein, auch bei unklaren und neuartigen Problemsituationen Erkenntnisse zu gewinnen und innovative Lösungen zu entwickeln. Wer über einen Master-Abschluss verfügt, soll über „Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen

---

<sup>44</sup> Siehe Abschnitt 2.3.1 dieser Arbeit.

<sup>45</sup> Vgl. KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2011, 10.

<sup>46</sup> Siehe zum gesamten Abschnitt Kap. 3.2 und 3.3 dieser Arbeit.

<sup>47</sup> Siehe Kap. 3.2.2 dieser Arbeit.

Fach verfügen<sup>48</sup>, die gerade auch in unvorhersehbaren, wechselhaften Situationen zur Geltung kommen. Schließlich soll, wer ein Bachelor-Studium erfolgreich abgeschlossen hat, auch in komplexen Situationen über „Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches verfügen“.

Abgerundet wird die effektive Neuausrichtung des deutschen Bildungssystems durch eine frühzeitige Grundlegung. So sollen bereits Bildungsziele an den allgemeinbildenden Schulen „auf Nachhaltigkeit und Transfer“ ausgerichtet werden und „anschlussfähig [...] für lebenslanges Weiterlernen, für Anforderungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft“<sup>49</sup> sein. Schon in der Schule müsse ein möglichst breites Grundgerüst entwickelt werden, indem pro Lernbereich grundlegende Kompetenzen vermittelt werden. Kompetenz wird dabei als grundlegende Problemlösefähigkeit verstanden.<sup>50</sup> Damit die frühzeitige Grundlegung in den Schulen funktioniert, rückt auch die Lehrerausbildung in den bildungspolitischen Fokus.

Auch wenn die kompetenzorientierten Reformen an den Schulen primär an das Stichwort *Qualität des Unterrichts*, in der Berufsbildung an das Stichwort *Handlungsorientierung* und im Hochschulbereich an das Stichwort *Qualität der Lehre* gekoppelt sind, macht die Zusammenschau doch den gemeinsamen Kern der gegenwärtigen Reforminitiativen im deutschen Bildungssystem deutlich: Der durchgängig verwendete Leitbegriff *Kompetenz* verweist auf eine allen Reformen übergeordnete bildungspolitische Strategie, mittels derer – ökonomisch gesprochen – die Humankapital-Produktion in Deutschland sichergestellt werden soll, um Europa zur Wissensgesellschaft auszubauen. Differenziert nach den jeweiligen Lernorten und Altersstufen werden dazu unterschiedliche Verständnisweisen des Kompetenzbegriffs aufgegriffen. Grundlegend ist jedoch die Annahme, dass kompetente Bürgerinnen und Bürger aus ökonomischer Perspektive eine relevante Zielgröße darstellen.

---

<sup>48</sup> Die hier und nachfolgend zitierten Formulierungen sind allesamt dem *Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* entnommen. Vgl. AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen. Siehe dazu ausführlich Abschnitt 3.3.2 dieser Arbeit.

<sup>49</sup> KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 20.

<sup>50</sup> Vgl. KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 135.

### 4.2.2 EINFÜHRUNG DER KOMPETENZORIENTIERUNG MITTELS ÖKONOMISCHER STEUERUNGSTECHNIKEN

Weil Kompetenzen in der Wissensgesellschaft als gewünschte Zielgröße von Bildungsprozessen bestimmt werden, ist – der ökonomischen Logik folgend – in einem nächsten Schritt die Produktion dieser Zielgröße, also die Kompetenzorientierung im Bildungssystem sicherzustellen. Mit Blick auf die Kompetenzorientierung an Hochschulen lassen sich – z. T. auch durch eine Gegenüberstellung mit angewandten Techniken an den allgemeinbildenden Schulen und den Berufsschulen – vor allem vier Mechanismen herausstellen:

1. *Einführung von Zielvorgaben*: Während in Deutschland bislang Input-Faktoren im Mittelpunkt der bildungspolitischen Steuerung gestanden haben, werden nun in Erweiterung oder auch Ablösung dieses Verständnisses schwerpunktmäßig Ergebnisse und Resultate von Bildungsgängen und Bildungsabschnitten benannt. Der Kompetenzbegriff wird in diesem Zusammenhang als Deskriptor eingeführt: Sowohl in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen für die allgemeinbildenden Schulen, in den Rahmenlehrplänen und Lernfeld-Beschreibungen der Berufsschulen sowie in Akkreditierungsanträgen und Studienordnungen sind Kompetenzen zur Beschreibung von Lehr-Lern-Programmen vorgesehen. Durch diesen Eingriff ist nicht nur eine einheitliche strukturelle Größe benannt, sondern insbesondere auch eine inhaltliche Zielgröße verbindlich eingeführt worden. Verpflichtenden Charakter bekommt die Kompetenzorientierung im Hochschulbereich durch Akkreditierungsvorgaben: Im Zuge dieses Prüfverfahrens ist Rechenschaft über die Ziele eines Studienprogramms abzulegen; zugleich wird kontrolliert, ob Kompetenzformulierungen in Studienordnungen und Modulbeschreibungen verwandt werden.
2. *Gestaltungsfreiheit*: Die Konkretisierung und Umsetzung der Kompetenzorientierung wird – ganz im Sinne einer Stärkung der Gestaltungsökonomie – den jeweiligen Bildungsinstitutionen überlassen, insofern beispielsweise die konkrete methodische Gestaltung des Kompetenzerwerbs den Dozierenden bzw. den Lehrerinnen und Lehrern überlassen wird. In Bezug auf die fachspezifische Modellierung und Formulierungen sind jedoch auch Unterschiede im zugestandenen Gestaltungsfreiraum zu beobachten: Während im schulischen Bereich vonseiten der



Landespolitik zunehmend dezidiertere Lehr-Lern-Vorgaben gemacht werden (Vorgabe von Bildungsstandards, Zentralabitur etc.), ist der Einfluss im Hochschulbereich – auch aufgrund Art. 5 (3) des Grundgesetzes, in dem die Freiheit von Forschung und Lehre festgehalten ist, – begrenzter. Hier obliegt sogar die Konkretisierung der Kompetenzformulierungen den Programmverantwortlichen an den Fakultäten.

3. Finanzielle Förderung und Wettbewerb: Da die Kontrollmöglichkeiten im Hochschulbereich begrenzt sind, wird von staatlicher Seite verstärkt an die Eigenverantwortlichkeit der Hochschulen appelliert, die Kompetenzorientierung vom Papier in die Praxis zu überführen und eigene Systeme zu entwickeln, mit denen die Qualität in der Lehre gesteigert wird. Anreize, die Umstellung voranzutreiben, werden insbesondere durch zusätzliche Fördergelder für die Lehre und Wettbewerbe geboten, wobei mittels sogenannter „Best Practice“-Wettbewerbe innovative Projekte hervorgehoben werden.<sup>51</sup> Durch Investitionen in hochschuldidaktische Forschung soll zusätzlich die Qualität der Lehre gesteigert und die gewünschte Bildungsproduktion weiter vorangetrieben werden.<sup>52</sup>
4. Systemmonitoring: Im schulischen Bereich ist die Einführung der Kompetenzorientierung mit Instrumenten verbunden, mit denen der Erwerb von Kompetenzen überprüft werden soll (z. B. mehrstufige Evaluationsverfahren und Leistungsvergleiche). Von den Kontrollen erhofft man sich eine permanente Qualitätssteigerung, insofern die Ergebnisse als Erkenntnisquelle für weitere Reformen genutzt werden sollen. Auch

---

<sup>51</sup> Vgl. z. B. den von der Kultusministerkonferenz und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft initiierte und mit zehn Millionen Euro dotierten *Wettbewerb exzellente Lehre*. Information abrufbar unter: <http://www.exzellente-lehre.de/> [zuletzt eingesehen: 05.01.2022]. Vgl. dazu auch: Wiarda, Jan-Martin: Hochschulen – Späte Einsicht, fast von selbst, in: DIE ZEIT, 17.05.2010. Online abrufbar unter: <https://www.zeit.de/2010/20/C-Wettbewerbe> [zuletzt eingesehen: 05.01.2022]. Auch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung 2014“ ist als Wettbewerb angelegt. Vonseiten des BMBF werden 500 Millionen Euro zur Verbesserung der Lehrerbildung in Deutschland investiert. Informationen zum Wettbewerb online abrufbar unter: [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/home/home\\_node.html](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/home/home_node.html) [zuletzt eingesehen: 05.01.2022].

<sup>52</sup> In diesem Zusammenhang ist beispielsweise auf das zwei Milliarden Euro umfassende *Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre* („Qualitätspakt Lehre“) hinzuweisen. Informationen vonseiten des BMBF dazu online abrufbar unter: <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/qualitat-von-hochschullehre-und-studienbedingungen-verbessern-1764.php> [zuletzt eingesehen: 29.12.2021].

im Hochschulbereich ist dieser Grundgedanke der ständigen Qualitätsverbesserung vorhanden: So wird beispielsweise im Leuvenner Kommuniké betont, dass die studierenden- und lernzielorientierten Curricula-Reformen als „kontinuierliche Prozesse“<sup>53</sup> zu verstehen seien. Kontrollverfahren, mittels derer die Umsetzung der Kompetenzorientierung in der konkreten Lehre überprüft wird, existieren im Hochschulbereich von staatlicher Seite jedoch nicht; sie sind vielmehr – so zeigt die Analyse der Akkreditierungsdokumente – von den Hochschulen selbst sicherzustellen.<sup>54</sup>

Insgesamt scheinen die zur Umsetzung vorhandenen Steuerungsinstrumente im Hochschulbereich noch nicht bis zum Ende ausgereizt zu sein: Beispielsweise könnte nach der Herstellung von geeigneten Rahmenbedingungen auch die Umsetzung erfolgreicher Kompetenzerwerbsmodelle belohnt und stetige Qualitätsverbesserung in der Lehre als Parameter einer leistungsbezogenen Mittelverteilung verankert werden. Derzeit dominieren (noch?) unterstützende Maßnahmen, mittels derer die Entwicklung und Umsetzung der Kompetenzorientierung im Hochschulbereich gefördert wird. Insgesamt ist der Kompetenzbegriff aber als fester Bestandteil ökonomischer Steuerungsstrategien auszuweisen.

### **4.3 IM- UND EXPLIZITE ANNAHMEN ZU STUDIUM UND LEHRE – SYSTEMATISCHE BESCHREIBUNG DES ÖKONOMISCH AUSGERICHTETEN KOMPETENZKONSTRUKTS AUS HOCHSCHULDIDAKTISCHER PERSPEKTIVE**

Durch die Einordnung der kompetenzorientierten Reformen in den größeren bildungspolitischen Zusammenhang ist deutlich geworden, dass mit einem ökonomischen Bildungsverständnis neue Zielsetzungen, Sichtweisen und Steuerungsimpulse einhergehen. Der Soziologe Richard Münch macht auch auf veränderte Leitbilder sowie neue Rollenzuweisungen aufmerksam.<sup>55</sup> Vor diesem

---

<sup>53</sup> Leuvenner Kommuniké 2009, 4.

<sup>54</sup> Siehe Abschnitt 3.3.4.2 dieser Arbeit.

<sup>55</sup> Vgl. MÜNCH: Globale Eliten, lokale Autoritäten, 31.

Hintergrund erscheint es lohnenswert, die leitenden bildungspolitischen Annahmen in Bezug auf Studium und Lehre herauszustellen und sie so für eine kritische Diskussion aus theologiedidaktischer Perspektive aufzubereiten. Es ist herauszuarbeiten, welche im- und expliziten Annahmen zu Bildung und Hochschule, zu Inhalten und Lernzielen, zu Lernen und Lehren sowie zu Lernenden und Lehrenden mit dem ökonomisch ausgerichteten Kompetenzkonstrukt einhergehen.

Es lassen sich folgende Annahmen herausstellen:

1. *Kompetenzen als notwendiges Rüstzeug in einer globalisierten Arbeitswelt*: Der hier näher betrachteten Lesart der Kompetenzorientierung liegt die Annahme zugrunde, dass Kompetenzen in Zeiten der Globalisierung das notwendige Rüstzeug der Bürgerinnen und Bürger Europas bilden. Mit dem Begriff wird dabei grundsätzlich die gewünschte Fähigkeit ins Wort gefasst, dass ein Individuum in zunehmend offeneren und komplexeren (beruflichen) Kontexten adäquat agieren kann.
2. *Kompetente Hochschulabsolventinnen und -absolventen als zentrales Humankapital Europas*: Darüber hinaus werden insbesondere kompetente Hochschulabsolventinnen und -absolventen als zentrales Humankapital verstanden, da durch sie die Entwicklung innovativer Ideen, Techniken und Strategien in verantwortungsvollen Positionen inner- und außerhalb der Hochschule erfolgen soll, um den Wohlstand Europas zu sichern.
3. *Bildungsinstitutionen als Produktionsstätte von Humankapital*: Die Entwicklung von Kompetenzen bzw. kompetenter Bürgerinnen und Bürger obliegt – so die leitende These – den verschiedenen Bildungsinstitutionen, die als Produktionsstätte von Bildung verstanden werden. Bereits in der Schule soll die Entwicklung von Kompetenzen grundgelegt werden; im Rahmen von Studium und Berufsausbildung wird dann der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz erwartet. So sollen auch an den Fakultäten curriculare Arrangements entworfen werden, in denen Studierende Kompetenz(en) mit Blick auf die verschiedenen Berufsfelder oder eben Forschungskompetenzen mit Blick auf den Bedarf der Wissensgesellschaft entwickeln.

4. *Entwicklungsbedürftigkeit des Hochschulsystems*: Mit der neuen Zielformulierung geht auch eine Diagnose in Bezug auf das aktuelle Hochschulsystem einher: Aus Sicht der aktuellen Bildungspolitik führen die Hochschulen und die darin stattfindenden Lehr-Lern-Arrangements nicht oder jedenfalls nicht optimal zu den – für die Entwicklung der Wissensgesellschaft – benötigten Fertigkeiten und Kompetenzen. Mithilfe verschiedener Erlässe ergeht daher der Auftrag an die verschiedenen Bildungsinstitutionen, Studienprogramme und Lehr-Lern-Prozesse zielorientiert mit Blick auf die Wissensgesellschaft zu gestalten. Im Hochschulbereich werden die gewünschten Lern-Endzustände in Zielformulierungen (Learning Outcomes) zum Ausdruck gebracht.
5. *Entwicklungsbedürftigkeit des Individuums*: Mit dem neuen Konzept ist zudem die Annahme einer Entwicklungsbedürftigkeit des Individuums verknüpft: Die Bürgerinnen und Bürger benötigen – so der Tenor in den aktuellen bildungspolitischen Konzepten – bestimmte Fähigkeiten, um ihre Rolle in der Wissensgesellschaft übernehmen zu können. Dabei werden die erwachsenen Lernenden zugleich selbst in die Verantwortung genommen, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln und sich um den eigenen Kompetenzerwerb zu kümmern.<sup>56</sup>
6. *Grundsätzliche Entwicklungsfähigkeit des Individuums – insbesondere hin zu Kompetenz(en)*: Die prinzipielle Entwicklungsbedürftigkeit des Individuums ist zugleich an die Annahme einer grundsätzlichen Entwicklungsfähigkeit des Individuums gekoppelt: Studierende können und sollen in Studienprogrammen nicht nur Wissen, sondern auch Fertigkeiten und soziale, personale, methodische Kompetenzen erwerben. Ein Kompetenzerwerb der Studierenden wird damit grundsätzlich als möglich und realisierbar erachtet.
7. *Vermittelbarkeit von Kompetenzen, Lehrende als wichtigstes Lernmittel*: Mit einer Mischung aus Freiheit, Zutrauen und Wettbewerb werden die Lehrenden in den bildungspolitischen Papieren in die Verantwortung genommen, den Kompetenzerwerb zu realisieren. Damit ist mit dem Konzept die These verknüpft, dass Lehrende den Kompetenzerwerb grundsätzlich anbahnen können. Die Lehrkräfte werden sogar als „wichtigstes

---

<sup>56</sup> Relevante Stichworte in diesem Zusammenhang sind „personale Kompetenzen“ und „lebenslanges Lernen“.

Lernmittel<sup>57</sup> betrachtet, sodass auch der Entwicklung der Lehrkompetenz hohe Bedeutung beigemessen wird. Analog zu den Lernenden werden damit auch die Dozierenden als entwicklungsbedürftig und zugleich lernfähig eingestuft.

8. *Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen als zentrale Gegenstände des Lernens:* In den Reformdokumenten wird des Weiteren bestimmt, was Gegenstand des Lernens sein soll. Als Kerngedanke lässt sich hier die Figur *Mehr als nur Wissen* benennen. Der Aufbau von Wissen allein reiche nicht aus, für die Entwicklung von Kompetenz seien Aspekte wie *Fertigkeiten, Können* und *Handlung* curricular ebenfalls zu berücksichtigen.
9. *Zielorientierung und Wirksamkeit als Qualitätsmerkmale von Studium und Lehre:* Mit der Reform wird Zielorientiertheit als Qualitätsmerkmal von Studium und Lehre herausgestellt. So sind Ziele zum jeweiligen Studienprogramm anzugeben; korrespondierend sollen aufeinander aufbauende Lehr-Lern-Wege entwickelt werden, die zu den gewünschten Lernergebnissen führen, sowie Aufgaben und Prüfungsformen ausgewählt werden, die zu den neuen Zielen passen. Im Rahmen von Evaluationen ist dann zu überprüfen, ob die gesteckten Ziele tatsächlich erreicht werden; andernfalls ist das Studienprogramm zielorientiert hinsichtlich des gewünschten Outputs zu überarbeiten. Aus hochschuldidaktischer Perspektive wird damit das Erreichen der gewünschten Ziele zum Qualitätskriterium einer guten Lehre bzw. eines guten Unterrichts; die Wirkung / Effektivität von Lernprozessen rückt in den Mittelpunkt der Betrachtung.
10. *Studienprogramme als Dienstleistungsangebot der Hochschulen:* Den institutionellen Bildungseinrichtungen kommt im Konzept der Wissensgesellschaft zentrale Bedeutung zu, da die Bürgerinnen und Bürger mit notwendigen Fähigkeiten ausgestattet werden müssen, um sich im globalen Arbeitsmarkt souverän bewegen und den Erhalt der Wissensgesellschaft gewährleisten zu können. Die Hochschulen und mit ihnen die Lehrenden werden durch diese Strategie zu Anbietern eines möglichst optimalen Qualifizierungsprogramms, während die Studierenden zu Kunden

---

<sup>57</sup> Standards und Leitlinien für Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum 2006, 27.

einer Bildungseinrichtung werden, die eine bestimmte Leistung erwarten, um für das weitere Berufsleben inner- oder außerhalb der Hochschulen gerüstet zu sein. Studienprogramme bilden folglich das spezifische Warenangebot der einzelnen Hochschule, das in Konkurrenz mit anderen Lehr-Lern-Angeboten steht.

11. *Wettbewerb als Mittel zur Qualitätsverbesserung im Hochschulbereich*: Ferner liegt der derzeitigen bildungspolitischen Strategie die Annahme zugrunde, dass durch gesteigerten Wettbewerb zwischen den einzelnen Hochschulen die Qualität der Studienprogramme insgesamt erhöht wird.

#### **4.4 RESÜMEE: TIEFGREIFENDE TRANSFORMATIONEN IM VERSTÄNDNIS VON STUDIUM UND LEHRE ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE THEOLOGIEDIDAKTIK**

Aufgrund des Drucks verschiedener Akteure der gesellschaftlichen Teilbereiche Wirtschaft, Wissenschaft und Administration ist von der Europäischen Union im März 2000 ein Kurswechsel in der Bildungspolitik eingeläutet worden, für den eine ökonomische Betrachtung von Bildung und Bildungssystemen kennzeichnend ist. Der neue Kurs erwächst aus der übergeordneten Strategie, die Europäische Union zur Wissensgesellschaft auszubauen, um die ökonomische Wohlfahrt Europas langfristig zu sichern. Im Kern geht es in der derzeitigen Bildungspolitik – ökonomisch gesprochen – also um die Produktion des notwendigen Humankapitals für die Wissensgesellschaft, die auch an den Hochschulen sichergestellt werden soll. So kommt den Hochschulen im Rahmen der neuen Strategie u. a. die Aufgabe zu, hochqualifizierte Absolventinnen und Absolventen auszubilden und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern, um sich als Produktionsstätte von neuen Ideen, Techniken etc. zu erweisen. Aber auch die anderen Institutionen des deutschen Bildungssystems sollen primär ökonomischen Anforderungen genügen.

Das Erreichen der neuen Ziele wird derzeit durch entsprechende Reformen sichergestellt, zugleich sind die EU und auch die Einzelstaaten bereit, finanziell in die gezielte Qualitätsentwicklung der Bildungseinrichtungen zu investieren. Ökonomische Steuerungsmechanismen wie Akkreditierungen, Zielvereinbarungen oder auch leistungsbezogene Mittelzuweisungen prägen den Alltag an den deutschen Fakultäten. Gerade an geisteswissenschaftlichen Fakultäten

müssen sich Mitglieder aller Statusgruppen mit einem für sie fremden Vokabular, marktwirtschaftlichen Mechanismen und daraus resultierenden neuen Handlungsmaßstäben vertraut machen – analoge Entwicklungen sind in den anderen Bildungsbereichen wie Schulen und Kindergärten zu beobachten.

Im Zuge dieses neuen bildungspolitischen Kurses ist an den Hochschulen auch ein wachsendes Interesse an Qualitätsfragen im Bereich Studium und Lehre zu verspüren. Nachdem die Lehre lange Zeit ihr Dasein als Stiefkind neben dem Bereich der Forschung fristete, wird ihr jetzt von bildungspolitischer Seite neue Aufmerksamkeit beigemessen. Die neue Aufmerksamkeit für Lehre und Studium wurzelt dabei – wie in diesem Kapitel herausgearbeitet wurde – primär in dem ökonomischen Grundgedanken, die gewünschte Bildungsproduktion zu steigern.

Dass der Kompetenzbegriff vonseiten der gegenwärtigen Bildungspolitik aufgenommen wird und zum Leitwort der Bildungsreformen in Deutschland avanciert, liegt – wie aus einer Zusammenschau mit den Ergebnissen aus Kapitel 2 deutlich wird<sup>58</sup> – im Zusammenspiel von vier Aspekten begründet: (1.) Kompetente Bürgerinnen und Bürger werden im Konzept der Wissensgesellschaft als das entscheidende Humankapital für die weitere Entwicklung Deutschlands und Europas in Zeiten der Globalisierung angesehen. Folglich muss über adäquate Bildungsprozesse der Kompetenzerwerb der Bürgerinnen und Bürger sichergestellt werden. Als gewünschte Zielgröße von Bildungsprozessen wird Kompetenz damit zu einem programmatischen Leitwort für aktuelle Bildungsreformen, wobei je nach Bildungssektor unterschiedliche Zielvorstellung und damit korrespondierend Verständnisweisen des Kompetenzbegriffs leitend sind. (2.) Die Attraktivität des Kompetenzbegriffs resultiert zugleich aus der Tatsache, dass der Terminus einer Outcome-orientierten Perspektive auf Bildungsprozesse Vorschub leistet und sich als überprüfbare Größe zweckdienlich in ökonomische Steuerungsverfahren einbinden lässt. (3.) Aufgrund seiner Verankerung im alltäglichen Sprachgebrauch ist der Kompetenzbegriff zudem gut verständlich und leicht eingängig. Vor dem Hintergrund einer zu beobachtenden Sehnsucht nach Kompetenzerfahrungen eignet sich der Begriff somit hervorragend für politische Reden, da gute Chancen bestehen, dass das Vorhaben kompetenzorientierter Reformen positiv aufgenommen wird. (4.) Die Vokabel *Kompetenz* hat sich außerdem als wissenschaftlich produktiver Begriff entpuppt.

---

<sup>58</sup> Siehe insbesondere die Kap. 2.2 sowie 2.4.

So können didaktische Begründungsmuster herangezogen werden, um eine Umstellung von Unterricht, Ausbildung und Studium auf den Erwerb von Kompetenzen zu legitimieren.

Insgesamt zieht die Aufarbeitung der ökonomischen Dimension neue Perspektiven für die hochschul(fach)didaktische Reflexion nach sich. Als ein wichtiges Ergebnis ist zunächst auf die *Kopplung zwischen didaktischen und ökonomischen Reforminteressen* hinzuweisen. Das vermehrte bildungspolitische Interesse an Studium und Lehre kann in einem echten didaktischen Interesse wurzeln, zugleich aber auch auf ökonomischen Interessen beruhen. Die Förderung der (fachspezifischen) Hochschuldidaktik(en) dient dann der anvisierten Optimierung der Humankapital-Produktion. Das Wissen um diese Gefahr einer funktionellen Inanspruchnahme des hochschuldidaktischen Qualitätsgedankens hilft, eine mögliche strategische Betonung didaktischer Interessen (bei gleichzeitiger bewusster Ausblendung ökonomischer Interessen) aufzudecken, und befähigt zu einer mündigen Auseinandersetzung mit aktuellen hochschulpolitischen Stellungnahmen. Darüber hinaus beinhaltet der Befund die zentrale Anfrage an die Theologiedidaktik, ob man wirklich gemeinsame Sache mit der bildungspolitischen Kompetenzforderung machen will. Mit dem bildungspolitischen Kompetenzkonzept gehen ein neues Verständnis von Bildung, spezifische Rollenbilder und Handlungsmaßstäbe sowie neue Ziele und Beurteilungskriterien von Studium und Lehre einher. So werden Bildungsprogramme als Warenangebot und Schülerinnen, Schüler sowie Studierende als potenzielle Kunden einer Bildungseinrichtung aufgefasst. Diese ökonomisch-geprägten Zuschreibungen entfalten dabei nicht nur auf dem Papier Wirkung, sondern werden durch die konkrete Anwendung marktfördernder Techniken und Modelle in der Realität der Bildungsinstitutionen spürbar. Die Akteure sind mit neuen Anforderungen und veränderten Zielsetzungen konfrontiert und dadurch gezwungen, andere Handlungsmaßstäbe zu entwickeln. Münchs allgemeines Bild einer „tiefgreifende[n] Transformation“<sup>59</sup> im Bildungsbereich trifft auch auf die Situation an den Hochschulen zu. Deshalb sind insbesondere die in Abschnitt 4.3. aufgezeigten Annahmen zu Studium und Lehre als Herausforderung für die theologiedidaktische Reflexion wahrzunehmen. Die Theologiedidaktik steht somit vor der Herausforderung, die

---

<sup>59</sup> MÜNCH: Globale Eliten, lokale Autoritäten, 31.



derzeit leitenden Annahmen sorgsam zu überprüfen, auf Leistung und Grenzen abzuklopfen, damit die Verantwortlichen in katholisch-theologischen Fakultäten und Instituten differenziert daran anknüpfen und bei Bedarf korrigierende Maßnahmen einleiten können.

## 5. FLUCH ODER SEGEN?! – DISKUSSION DER BILDUNGSPOLITISCHEN KOMPETENZFORDERUNG FÜR DEN HOCHSCHULBEREICH AUS THEOLOGIEDIDAKTISCHER PERSPEKTIVE

Durch die vorangehende Aufarbeitung (Kap. 3: Quellenanalyse der Bologna-Dokumente auf europäischer wie nationaler Ebene; Kap. 4: Zusammenschau zur ökonomischen Dimension der Kompetenzforderung) ist die bildungspolitische Kompetenzforderung für den Hochschulbereich mit ihren vielfältigen Aussagen nun erfasst. Dadurch wird überhaupt erst eine systematische Diskussion der neuen Leitlinie zur Reform von Studium und Lehre möglich. Wie ist der bildungspolitische Ruf nach Kompetenzen im Hochschulbereich zu bewerten?

In diesem Kapitel wird diese Frage aufgenommen und eine kritische Diskussion der Kompetenzforderung aus theologiedidaktischer Perspektive vorgenommen. Ziel ist es aufzuzeigen, wo das bildungspolitische Reformvorhaben Anknüpfungspunkte, Denkanstöße und bereichernde Impulse für die hochschuldidaktische Reflexion innerhalb der Theologie insgesamt sowie der einzelnen theologischen Fächer bereithält, wo aber auch aus theologiedidaktischer Perspektive Problemherde sowie blinde Flecken des bildungspolitischen Programms auszumachen sind.

Die nachfolgend vorgetragenen Argumente sind dabei unterschiedlichen Denk- und Sondierungsfiguren erwachsen:

1. *Abgleich mit bisheriger Kompetenzforschung*: Einige Argumente werden durch einen Abgleich der bildungspolitischen Vorgaben mit bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Kompetenzbegriff entwickelt. Allerdings existiert – wie in Kapitel 2 gezeigt wird – rund um den Kompetenzbegriff ein dynamisches transdisziplinäres Forschungsfeld, in dem viele Fragen derzeit erstmals grundlegend erforscht werden. In dieser Arbeit kann daher nicht mit einem singulären kompetenztheoretischen Korrektiv gearbeitet werden (ein solches, allgemein anerkanntes gibt es nicht). Dennoch lassen sich Forschungsergebnisse zu Kompetenzbegriff

- und -erwerb heranziehen, um sowohl tragfähige Aussagen als auch kritische Ansatzpunkte des bildungspolitischen Konzepts zu identifizieren.
2. *Theologiedidaktisches Korrektiv*: Den konzeptionellen Leitlinien sowie den im- und expliziten Aussagen des bildungspolitischen Konzepts zu Studium und Lehre wird zudem mit Erkenntnissen des theologiedidaktischen Kompetenzdiskurses sowie fachspezifischen Perspektiven zu Lehren und Lernen begegnet. Jedoch ist auch hier anzumerken, dass es nicht *das eine* theologiedidaktische Korrektiv gibt. Die Theologiedidaktik selbst ist eine relativ junge Disziplin innerhalb der Theologie, die sich aus theologischen, spezifisch religionspädagogischen, sektions- und fächerspezifischen, wissenschaftstheoretischen, hochschuldidaktischen und pädagogisch-psychologischen Überlegungen speist, sodass unterschiedliche Thesen und Konzepte aus den jeweiligen Debatten als Korrektiv genutzt werden können.<sup>1</sup>
  3. *Sichtung von Beiträgen zur Kompetenzorientierung an berufs- und allgemeinbildenden Schulen*: Ferner bieten die Debatten zu den beiden anderen kompetenzorientierten Reformen im deutschen Bildungssystem (Berufsbildung; allgemeinbildende Schulen) weitere Anhaltspunkte. Aufgrund von Parallelen wie der Figur *beruflicher Handlungskompetenz* erweist sich die Debatte zur Kompetenzorientierung an den berufsbildenden Schulen dabei als produktive Quelle von Argumenten. Da aber – wie in Kap. 2 und 3 aufgezeigt wird – verschiedene Kompetenzkonzepte für die jeweiligen Bildungsbereiche vorliegen, ist die Geltung der dort vorgetragenen Argumente für den Hochschulbereich einzeln zu überprüfen.
  4. *Auswertung von Beiträgen zu ökonomisch ausgerichteter Bildungspolitik*: Weitere Argumente werden in Anlehnung an die derzeitige Kritik einer generellen

---

<sup>1</sup> Zwar existieren in der Literatur immer wieder Reflexionen über Studium und Lehre aus theologischer Perspektive, aber erst seit der Begriffsbestimmung einer „Theologiedidaktik“ von Monika Scheidler im Jahr 2002 schälen sich die Fragen nach theologischen Curriculumskonzeptionen und Lehr-Lern-Konzepten als eigenes Fachgebiet innerhalb der Theologie heraus. Scheidler definiert Theologiedidaktik dabei als „didaktische Reflexion der Ziele, Inhalte und Methoden in theologisch-reflexiven Lernprozessen“. Vgl. SCHEIDLER: Chancen und Grenzen didaktischen Handelns, 193f.

Ausrichtung des deutschen Bildungssystems an ökonomischen Logiken entwickelt.<sup>2</sup>

Zur systematischen Diskussion des Kompetenzkonglomerats wird folgende Strukturierung vorgenommen: Zunächst wird der Blick auf den größeren didaktischen Rahmen der Kompetenzorientierung – die Einführung von Learning Outcomes – gerichtet (5.1), da es sowohl in den Bologna-Dokumenten als auch in wissenschaftlichen Beiträgen zur Kompetenzorientierung im Hochschulbereich mitunter einerlei erscheint, ob von Learning Outcomes oder einer Kompetenzorientierung die Rede ist. Aus hochschuldidaktischer Perspektive ist jedoch darauf hinzuweisen, dass mit den beiden Begriffen zwei unterschiedliche didaktische Konzepte verbunden sind; durch die getrennte Diskussion werden die Konzepte stärker konturiert sowie Leistung und Grenzen der jeweiligen Konzepte hervorgehoben. Anschließend rückt die Kompetenzforderung in den Mittelpunkt der Betrachtung. In Abschnitt 5.2. werden zunächst die Implementierung und die konzeptionelle Grundlegung auf tragfähige Ansätze sowie Problembereiche hin untersucht, wobei auch die verschiedenen Begründungszusammenhänge begutachtet werden. Danach stehen die verschiedenen Ansätze zum Verständnis des Kompetenzbegriffs im Fokus der Analyse (5.3). Für eine umfassende Begutachtung werden darüber hinaus die Aussagen zu einer kompetenzorientierten Didaktik auf ihre theologiedidaktische Tragfähigkeit geprüft, wobei besonderes Augenmerk auf alle im- und expliziten Aussagen zum Kompetenzerwerb sowie auf die formulierten Erwartungen und Ansprüche an Studierende und Lehrende gerichtet wird (5.4). Insgesamt werden so Grundlegung und Implementierung, die Begründung(en) der Kompetenzforderung und alle Ausführungen zur konkreten Umsetzung einer kritischen Begutachtung unterzogen, sodass abschließend eine erste begründete Stellungnahme aus theologiedidaktischer Perspektive zur bildungspolitischen Kompetenzforderung möglich wird (5.5).

---

<sup>2</sup> Die nachfolgende Diskussion der Kompetenzorientierung im Hochschulbereich beruht damit auf einer breiten Basis, ohne dabei jedoch den Anspruch einer vollständigen Aufarbeitung aller bisher geäußerten Aspekte zu erheben. Es werden vielmehr Argumente vorgetragen und entwickelt, die in den Augen der Verfasserin für die weitere theologiedidaktische Reflexion von zentraler Bedeutung sind.

## 5.1 DISKUSSION DES GRÖßEREN DIDAKTISCHEN RAHMENS DER KOMPETENZORIENTIERUNG: DIE EINFÜHRUNG VON LEARNING OUTCOMES UND DIE DAMIT EINHERGEHENDE LERNZIELORIENTIERUNG

Wie in Kapitel 3 herausgearbeitet, ist die Kompetenzorientierung eng mit der Einführung von Learning Outcomes verbunden. Auf europäischer Ebene tritt dieser Zusammenhang deutlich hervor, da hier zumeist mit dem übergeordneten Begriff *Learning Outcomes* operiert und argumentiert wird; bei der Umsetzung in Deutschland avanciert dann der Terminus *Kompetenz* zum konzeptionellen Leitbegriff, während der Begriff *Learning Outcomes* in den Hintergrund rückt. Aus hochschuldidaktischer Perspektive ist die Angabe von gewünschten Lernergebnissen als größerer didaktischer Rahmen der Kompetenzorientierung festzuhalten. Wo sind bereichernde Impulse und wo Problemherde dieses Konzepts auszumachen?

### 5.1.1 INDIFFERENTE VERWENDUNG DER ZENTRALEN TERMINI – NOTWENDIGE BEGRIFFLICHE (VOR)KLÄRUNGEN

In den bildungspolitischen Dokumenten wird ausgeführt, dass der Begriff *Learning Outcomes* im Gegensatz zum Kompetenzbegriff klar zu fassen sei.<sup>3</sup> Jedoch ist auffällig, dass in den deutschsprachigen Papieren hinsichtlich des englischen Terminus vielfältige Verwendungs- und Übersetzungsvarianten bestehen: So wird entweder weiter mit dem englischen Begriff operiert oder wahlweise mit Vokabeln wie *Lernergebnis*, *Lernziel* oder auch *Qualifikationsziel* gearbeitet.

Aus hochschuldidaktischer Perspektive ist darauf aufmerksam zu machen, dass die Begriffswahl nicht beliebig ist. Nicht nur die Termini *Kompetenz* und *Learning Outcomes*, sondern auch die Begriffe *Lernergebnis* und *Lernziel* bringen ganz unterschiedliche Sachverhalte zum Ausdruck. Zur Klärung werden daher nachfolgend drei Differenzierungen bzw. Abgrenzungen vorgenommen. Es ist hilfreich, mit einer Unterscheidung der deutschen Begriffe *Lernergebnis* und *Lernziel* zu beginnen (5.1.1.1), um vor diesem Hintergrund dann die Verwendung und Übersetzung des Begriffs *Learning Outcomes* zu beleuchten (5.1.1.2).

---

<sup>3</sup> Vgl. ADAM: Using Learning Outcomes, 6.

Abschließend wird noch einmal der Unterschied bzw. die Verbindung zwischen den Begriffen *Lernziel* und *Kompetenz* verdeutlicht (5.1.1.3).

#### 5.1.1.1 Differenzierung Lernergebnis / Lernziel

Mit dem Begriff *Lernergebnis* wird der Blick auf den jeweiligen Lernstand der Studierenden am Ende einer Lehr-Lern-Einheit gerichtet. Er fungiert als Oberbegriff für alle Fähigkeiten, die Lernende jeweils im Laufe der Lehr-Lern-Einheit erworben bzw. entwickelt haben (Ebene des Faktischen).<sup>4</sup> Im Normalfall hoffen dabei Studierende und Lehrende, dass ein Zuwachs, Ausbau oder eine Modifikation der bisherigen Fähigkeiten stattgefunden hat.<sup>5</sup> Lernergebnisse beziehen sich – so formuliert es Norbert Seel – damit „auf jede Veränderung psychischer Dispositionen, die aus einer Lernsituation resultiert“<sup>6</sup>. Eine Lernergebnis-Formulierung bringt schließlich die jeweiligen Fähigkeiten der Studierenden zum Ausdruck (z. B. *„Die Studierende kann selbstständig ohne Nachfragen die zentralen Rahmendaten des Zweiten Vatikanischen Konzils benennen.“*). Von Lernergebnissen sind *Lernziele* zu unterscheiden. Lernziele werden insbesondere vom Lehrpersonal in Bildungsinstitutionen formuliert. Sie geben Auskunft, welche Lernergebnisse in einer Lehr-Lern-Einheit angestrebt werden („Planung des Lern-Soll-Verhaltens“<sup>7</sup>), wozu also die Lernenden nach Abschluss einer Lehr-Lern-Einheit in der Lage sein sollen (z. B. *„Die Studierende kann selbstständig ohne Nachfragen die zentralen Rahmendaten des Zweiten Vatikanischen Konzils benennen.“*). Dabei kann genauer unterschieden werden zwischen Lernzielen, die für eine Qualifikation notwendig sind, und solchen, die von

---

<sup>4</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Lernen immer auch parallel in anderen formellen und informellen Kontexten geschieht. Insofern kann das Lernergebnis von diesen parallelen Lernprozessen beeinflusst werden, sodass der angestrebte Lernprozess ggf. sogar befördert bzw. behindert wird.

<sup>5</sup> Norbert Seel unterscheidet in Anlehnung an Kurt Lewin drei Grundformen der Wissensveränderung: (1) Lernen als Veränderung kognitiver Strukturen (Wissen), (2) Lernen als Veränderung von Motivationen, (3) Lernen als Veränderung von Werthaltungen. Vgl. SEEL, Norbert M.: *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen* (UTB für Wissenschaft: 8198). München/Basel 2000, 245–301 [künftig zitiert: SEEL: *Psychologie des Lernens*].

<sup>6</sup> SEEL: *Psychologie des Lernens*, 30.

<sup>7</sup> MÖLLER, Christine: *Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz*, in: GUDJONS, Herbert / WINKEL, Rainer (Hg.): *Didaktische Theorien. Mit Beiträgen von Wolfgang Klafki, Wolfgang Schulz, Felix von Cube, Christine Möller, Rainer Winkel und Herwig Blankertz* (PB Buch 01). Hamburg <sup>9</sup>1997, 75–92, hier 77.

der Qualifikation unabhängig sind; das erfolgreiche Bestehen einer Lehrveranstaltung kann beispielsweise an das Erreichen einzelner Lernziele gekoppelt sein.

Lernziele wie Lernergebnisse können jeweils mit Blick auf das gesamte Studium, ein Modul, eine Lehrveranstaltung, eine einzelne Sitzung oder mit Blick auf noch kleinere Lehr-Lern-Einheiten (z. B. zu einem bestimmten Thema) formuliert bzw. beschrieben werden.<sup>8</sup> Wie an den obigen Beispielformulierungen sichtbar wird, gleichen sich die Formulierungen dabei formal, da jeweils durch eine Inhalts- und eine Verhaltenskomponente die Auseinandersetzung der Lernenden mit einem Gegenstand näher charakterisiert wird. An der bloßen Formulierung ist nicht zu erkennen, ob eine Lernziel- oder eine Lernergebnisbeschreibung vorliegt.

Wenn die gesteckten Lernziele von den Lernenden erreicht werden, kommt es zur tatsächlichen Deckung von Lernzielen und Lernergebnissen. Lernergebnisse können aber auch über die gesteckten Lernziele hinausgehen (z. B. aufgrund einer ambitionierten Lerngruppe) oder dahinter zurückbleiben (z. B. aufgrund eines zu hohen Niveaus der Lernziele, mangelhaften Engagements der Lernenden oder einer den Lernzielen nicht korrespondierenden Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses).

#### 5.1.1.2 Übersetzung des Begriffs *Learning Outcomes*

Vor dem Hintergrund dieser Differenzierung wird nun der englische Begriff *Learning Outcomes* näher betrachtet. Wie ist er ins Deutsche zu übersetzen?

Analysiert man auf der Basis der vorangegangenen Differenzierung erneut die bildungspolitischen Dokumente, wird ersichtlich, dass der englische Begriff undifferenziert für zwei verschiedene Sachverhalte verwendet wird und folglich keine einheitliche Übersetzung möglich ist.<sup>9</sup> Zu unterscheiden sind folgende Verwendungszusammenhänge:

---

<sup>8</sup> Der bekannteste Vorschlag zur Formulierung von Lernzielen stammt von MAGER, Robert Frank: *Lernziele und Unterricht* (Beltz-Bibliothek 2). Nach d. 2. überarb. Neuauflage 1977. Weinheim 1978 [engl.: *Preparing Objectives for Programmed Instruction*; künftig zitiert: MAGER: *Lernziele und Unterricht*].

<sup>9</sup> Die Unschärfe setzt sich auch in flankierenden Texten fort. In einer Übersetzung eines Aufsatzes von Stephen Adam heißt es beispielsweise: „Lernergebnisse, im Englischen ‚learning outcomes‘, sind Aussagen darüber, was der Studierende am Ende einer Lernphase erwartungsgemäß wissen, verstehen und/oder vorführen können sollte. Es handelt sich um explizite Aussagen zum Ergebnis des Lernens, d. h. sie resultieren aus dem Lernvorgang.“ ADAM,

1. Die Programmverantwortlichen an den Fakultäten und Instituten werden im Zuge der Akkreditierungsverfahren aufgefordert, Learning Outcomes in Bezug auf das gesamte Studium zu formulieren (z. T. ist hier auch von Qualifikationszielen die Rede). Zudem sind Learning Outcomes zu Modulen auszuweisen (z. T. Modulziele genannt). Es sind also in beiden Fällen Aussagen darüber zu machen, was Lernende nach Abschluss von spezifischen Lehr-Lern-Einheiten (Studium insgesamt, Modul) können, wissen bzw. verstehen sollten. In diesem Sinne wird der Terminus *Learning Outcomes* auch in den bildungspolitischen Dokumenten definiert: „statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do at the end of a period of learning“<sup>10</sup>. Folglich legt sich eine Übersetzung des Begriffs mit dem Begriff *Lernziel* nahe. Jedoch ist auf eine Akzentuierung zu achten: Learning Outcomes besitzen zumeist eine hohe Verbindlichkeit, insofern ihr Erreichen für die Qualifikation entscheidend ist (dieser Sachverhalt kommt beispielsweise in der deutschen Übersetzung *Qualifikationsziele* zum Ausdruck). Sprich: Das formulierte Lernziel *muss* von den Studierenden erreicht werden,

---

Stephen: Orientierung an Lernergebnissen (Learning outcomes) – eine Einführung. Überlegungen zu Wesen, Funktion und Position von Lernergebnissen bei der Schaffung des Europäischen Hochschulraums, in: BENZ, Winfried / KOHLER, Jürgen / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Stuttgart 2004–2010, 1. Auflage, Beitrag D 1.6 (12. Ergänzungslieferung im September 2006), 2. Zusätzlichen Nährboden für diese indifferente Verwendung liefert die ungeklärte Funktion von Qualifikationsrahmen (siehe Kap. 3.2.1.2 dieser Arbeit), mit der verschiedene Funktionen und damit Übersetzungsweisen des Deskriptors *Learning Outcomes* einhergehen: Wenn Qualifikationsrahmen nur als Kommunikationsrahmen verstanden werden, um Profil und Niveau verschiedener Studienprogramme miteinander zu vergleichen, geben die darin aufgeführten Learning Outcomes fachübergreifend über das Niveau der erreichten Studienstufe (beispielsweise von Bachelorabschlüssen) Auskunft; sie helfen Verantwortlichen auf der Arbeitgeberseite, schneller die tatsächlichen Fähigkeiten von Absolventinnen und Absolventen bestimmter Studienabschlüsse einordnen zu können. Infolgedessen wäre im Deutschen von Lernergebnissen zu sprechen. Wenn Qualifikationsrahmen jedoch als Reform- bzw. Transformationsrahmen interpretiert werden, verändert sich die Funktion der aufgeführten Learning Outcomes. Dann sind sie vonseiten der Hochschulen als verbindliche Niveaubeschreibung zu beachten; die Learning-Outcome-Formulierungen begegnen als Lernzielformulierungen für die Programmverantwortlichen. Sie bringen zum Ausdruck, wozu die Studierenden nach Abschluss des Studienprogramms grundsätzlich in der Lage sein sollen, um auf europäischer Ebene vergleichbare Abschlussnomenklaturen sicherzustellen.

<sup>10</sup> A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 37.



um den angestrebten Abschluss zu erwerben. Oliver Reis spricht in diesem Zusammenhang auch von „Mindeststandards des Lernerfolgs“<sup>11</sup>. Damit legt sich als Übersetzung des englischen Terminus *Learning Outcomes* im Deutschen eher der Ausdruck *qualifikationsrelevante Lernziele* nahe.

2. Darüber hinaus sind Learning Outcomes im Diploma Supplement aufzuführen: Hier geben sie Auskunft über die Fähigkeiten, die im konkreten Studienprogramm erworben wurden, bzw. darüber, wozu Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs konkret in der Lage sind.<sup>12</sup> Es wird also das Erreichen der qualifikationsrelevanten Lernziele dokumentiert. Die Überschrift *Learning Outcomes* ist in diesem Fall also treffender mit dem deutschen Begriff *Lernergebnisse* und weniger mit der Vokabel *Lernziele* zu übersetzen, da ja mit der Qualifikationsbescheinigung gerade das Erreichen der Ziele zum Ausdruck gebracht wird.

Insgesamt wird damit deutlich, dass mit der Einführung von Learning Outcomes sowohl der Ausweis von Lernzielen als auch der Ausweis von Lernergebnissen verbunden ist.

### 5.1.1.3 Abgrenzung einer Lernziel- von einer Kompetenzorientierung

Wie ist nun der Leitbegriff *Kompetenz* ins Verhältnis zu den anderen Begriffen zu setzen? Zunächst ist festzuhalten, dass die Kompetenzforderung in den Bologna-Dokumenten an die Vorgabe, Lernziele zu formulieren, gekoppelt ist. Die Einführung von Lernzielformulierungen stellt dabei die Grundlage der Kompetenzforderung dar. Von den Programmverantwortlichen eines Studiengangs ist zu beschreiben, wozu die Studierenden nach Abschluss einer Lehr-Lern-Einheit in der Lage sein sollen. Mit der Kompetenzforderung geht dann eine Konkretisierung einher, insofern bei der Formulierung von Lernzielen auch der Erwerb von Kompetenzen berücksichtigt werden soll. Es sind bei der Formulierung von Lernzielen also ausdrücklich Kompetenzformulierungen aufzunehmen bzw. solche Lernziele zu formulieren, die zum Aufbau von

---

<sup>11</sup> REIS: Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung, 110.

<sup>12</sup> Perspektivisch sollen auf der Basis dieser Beschreibungen auch Anerkennungsverfahren durchgeführt werden, bei denen nicht mehr einzelne Lehrveranstaltungen bzw. Themen, sondern erworbene Fähigkeiten verglichen werden.

Kompetenz beitragen. Es wird folglich eine inhaltliche Präzisierung vorgenommen, welche Art von Lernergebnissen angezielt werden soll.<sup>13</sup>

### 5.1.2 BESTIMMUNG VON QUALIFIKATIONSZIELEN – CHANCEN UND GRENZEN

In einem zweiten Schritt ist der Blick auf die Formulierung von Qualifikationszielen zu richten.<sup>14</sup> Welche Aspekte können in diesem Zusammenhang als bereichernde Impulse identifiziert werden? Wo liegen Probleme und Leerstellen?

#### 5.1.2.1 Professionelle Anstöße zu einer theologiedidaktischen Grundlegung von Studienprogrammen

Durch die Bestimmung von Qualifikationszielen wird die Frage aufgeworfen, wozu die Studierenden nach Abschluss ihres Studiums insgesamt in der Lage sein sollen. Damit wird bei Verantwortlichen an Fakultäten und Instituten eine Grundsatzreflexion angeregt, was das Ziel von Studium und Lehre sein soll. Dieser Anstoß ist als bereichernder Impuls festzuhalten. Die Frage selbst deckt sich mit theologiedidaktischem Frageinteresse und zieht drei herausfordernde Denkbewegungen nach sich: Zum einen fordert sie die Lehrenden der Theologie heraus, die Frage nach einer (theologischen) Lernentwicklung insgesamt zu beantworten und das Zusammenspiel der einzelnen theologischen Fächer in Bezug auf einen konkreten Studiengang in den Blick zu nehmen; das Studium wird als ein großer (mehrschichtiger) Lehr-Lern-Prozess verstanden. Zum anderen ist das Bildungspotenzial theologischer Studienprogramme konkret zu formulieren. Darüber hinaus wird – wenn überlegt wird, wozu das Studium befähigen soll – der Weg der Studierenden über das Studium in die Curriculumsplanung einbezogen. Welchen Beitrag kann und soll ein theologisches Studienprogramm für die weitere Bildungsbiografie leisten? Insgesamt werden so die Studierenden als zentrale Bezugsgröße sowie Zielorientierung, Kohärenz und Anschlussfähigkeit als Kriterien der Curriculumsentwicklung ins Spiel gebracht – eine sinnvolle Anregung, eine studentische Perspektive auf das Studium einzunehmen; der Fokus ist dabei professionell auf die Lernentwicklung der Studierenden gerichtet (*Wende vom Lehren zum Lernen*).

---

<sup>13</sup> Vgl. in ähnlicher Weise auch bei MARKOWITSCH/LUOMI-MESSERER: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren, 48, die jedoch die Abgrenzung über den Begriff *Lernergebnis* vornehmen.

<sup>14</sup> Siehe Abschnitt 3.3.4 dieser Arbeit.

Ein weiterer förderlicher Impuls wird durch das vorgegebene Antwortformat (Lernzielformulierungen) gesetzt. Lernzielformulierungen gelten im didaktischen Diskurs als bewährtes Hilfsmittel zur Vorbereitung von Lehr-Lern-Prozessen, da sowohl die Inhalte als auch die Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten zu konkretisieren sind.<sup>15</sup> Der „intentionale Gehalt“<sup>16</sup> (*Arno Anzenbacher*), der jedem Bildungsprozess innewohnt, rückt in den Mittelpunkt und dient der Verständigung, in welcher Perspektive die Auseinandersetzung mit den Inhalten geschehen kann. Lernzielformulierungen stellen des Weiteren eine wertvolle Grundlage für die weitere Ausgestaltung des Curriculums dar.

#### *5.1.2.2 Wider eine ökonomische Engführung von Studiengängen – Vergegenwärtigung und Klärung zentraler Leitperspektiven vor dem Hintergrund eines christlich-theologischen Bildungsverständnisses*

Nachdem in der zweiten Hälfte der ersten Dekade des Bologna-Prozesses Beschäftigungsfähigkeit als zentrales Ziel von Studienprogrammen in den europäischen Leitdokumenten und insbesondere in den Akkreditierungsdokumenten herausgestellt wurde, ist derzeit eine Loslösung von dieser Zuspitzung zu beobachten. Aktuell werden vier Zieldimensionen von Studiengängen betont,

---

<sup>15</sup> Lernzielformulierungen werden seit den 1950er Jahren in der Pädagogik erforscht und beruhen insbesondere auf behavioristisch orientierten Arbeiten. Als Wegbereiter gelten u. a.: TYLER, Ralph Winfred: *Curriculum und Unterricht* (Studien zur Lehrforschung 4). Düsseldorf 1973; BLOOM, Benjamin S. (Hg.): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Übersetzt von Eugen Fünér und Ralf Horn mit einem Nachwort von Rudolf Messner (Beltz Studienbuch). Weinheim/Basel <sup>5</sup>1973; KRATHWOHL, David R. / BLOOM, Benjamin S. / MASIA, Bertram B.: *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Übersetzt von Helmut Dreesmann (Beltz Studienbuch). Weinheim/Basel <sup>2</sup>1978; MAGER: *Lernziele und Unterricht*; ADAMEIT, Hartmut u. a. (Hg.): *Grundkurs Verhaltensmodifikation. Ein handlungsorientiertes einführendes Arbeitsbuch für Lehrer und Erzieher*. Weinheim/Basel <sup>3</sup>1983. Vgl. auch den Entwurf neuer Taxonomiestufen von: MARZANO, Robert J.: *Designing a new taxonomy of educational objectives* (Experts in assessment). Thousand Oaks 2001; dazu auch: HELMKE, Andreas: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Franz Emanuel Weinert gewidmet (Unterricht verbessern – Schule entwickeln). Bobingen <sup>5</sup>2014, 35–38.

<sup>16</sup> „Da Bildung wesentlich prozesshafte Formung ist und ihr insofern der Charakter eines Werdens aneignet, impliziert jeder Bildungsbegriff notwendig eine Vorstellung eines *intentionalen Gehalts* im Sinne einer *Zielbestimmung* der Bildung.“ ANZENBACHER: *Bildungsbegriff und Bildungspolitik*, 13.

deren Berücksichtigung in Akkreditierungsverfahren eingefordert wird: nämlich (1.) wissenschaftliche Befähigung, (2.) berufliche Beschäftigung, (3.) Persönlichkeitsentwicklung und (4.) gesellschaftliches Engagement.<sup>17</sup>

Diese vier Leitziele für Studienprogramme sind zunächst grundsätzlich als bereichernder Impuls für die Auseinandersetzung in der Theologie wahrzunehmen. Sie machen bewusst, dass mit einem Studienprogramm unterschiedliche Ziele bzw. bei der Studiengangsentwicklung unterschiedliche Interessen verfolgt werden können und eine Klärung bzw. Verständigung über die Grundausrichtung(en) notwendig und hilfreich ist.

Eine Bewertung der vier Leitkategorien ist dabei vom Interpretationszusammenhang der Begriffe abhängig. Während an einigen Stellen der Leitdokumente eine Interpretation der Begriffe vor dem Hintergrund ökonomischer Interessen und dem Konzept der Wissensgesellschaft nachzuweisen ist, werden in den Akkreditierungsvorgaben hingegen nur die zentralen Stichworte ohne eine nähere Erläuterung aufgegriffen, sodass sich Spielraum für das Verständnis der Leitdimensionen eröffnet.

Wenn im Zuge des Bologna-Prozesses die vier Leitbegriffe vor dem Hintergrund der Wissensgesellschaft interpretiert werden, findet eine funktionale Engführung des Bildungsverständnisses statt, die aus theologischer Perspektive problematisch ist. Wissenschaftliche Befähigung und berufliche Beschäftigungsfähigkeit werden mit dem Erhalt und Ausbau der Wissensgesellschaft legitimiert. Die Studierenden sollen studieren, um den notwendigen Bedarf der Wissensgesellschaft abzudecken und um damit langfristig das ökonomische Fortkommen Europas zu sichern. Überspitzt kann ein kompetenzorientiertes Studium damit als Personalentwicklungsmaßnahme für eine konkurrenzfähige Wirtschaft und produktive Wissenschaft interpretiert werden. Persönlichkeitsentwicklung wird als Anpassung des Individuums an die Bedürfnisse der Wissensgesellschaft verstanden.<sup>18</sup> Die Legitimation des Lehr-Lern-Angebots speist sich bei diesem Begründungszusammenhang damit rein aus äußeren Zwecken.

Mit Arno Anzenbacher ist daher ein christliches Grundverständnis von Bildung als „Bildwerdung“<sup>19</sup> als Korrektiv ins Spiel zu bringen: „Die Bildung (*eruditio, educatio, cultura animae*) des als Gottes Ebenbild (*imago Dei*) geschaffenen

---

<sup>17</sup> Siehe die Abschnitte 3.2.2, 3.2.3 und insbesondere 3.3.4 dieser Arbeit.

<sup>18</sup> Siehe Abschnitt 3.2.2 dieser Arbeit sowie zur Kritik der Figur Abschnitt 5.3.3 dieses Kapitels.

<sup>19</sup> ANZENBACHER: Bildungsbegriff und Bildungspolitik, 24f.

Menschen fand ihre grundlegende Orientierung am Urbild. Dabei erhielt das Imago-Dei-Paradigma von der Inkarnation her seine besondere christologische Akzentuierung: Nach Paulus spiegeln wir ‚die Herrlichkeit des Herrn wider und werden so in sein eigenes Bild verwandelt, von Herrlichkeit zu Herrlichkeit, durch den Geist des Herrn‘ (2 Kor 3,18). Der christliche Bildungsprozess stand insofern im Zeichen der *imitatio Christi* [...].<sup>20</sup> Aus christlich-theologischer Perspektive wird damit eine ganz andere Zielrichtung von Bildung deutlich, die neben der Figur des Funktionierens in der Wissensgesellschaft wachzuhalten und einzulösen ist.

Ganz konkret kann der in den Akkreditierungsvorgaben eröffnete Spielraum zur Interpretation und Konkretisierung genutzt werden. Die vier Leitbegriffe können – theologisch aufgegriffen – sogar als ambitionierte Zielperspektive für die Grundausrichtung theologischer Studiengänge gelesen werden. Denn mit den vier Zieldimensionen wird ein umfassender Blick auf zentrale Zielperspektiven von Studienprogrammen eröffnet. Jedem Aspekt kommt zentrale Geltung in Bezug auf theologische Studiengänge zu:

- a) *Wissenschaftliche Befähigung*: Dem Lernort Hochschule entsprechend ergibt es Sinn, Studienprogramme auf wissenschaftliche Befähigung auszurichten. So sollten alle theologischen Studiengänge die Studierenden anleiten, wissenschaftlich zu arbeiten, Wissen selbstständig zu erschließen, Wissensbestände zu hinterfragen, zu vertiefen und zu erweitern. Von Studienstufe zu Studienstufe (Bachelor, Master, Promotion) können diese Fähigkeiten erweitert und vertieft werden. So erhalten die Studierenden die Möglichkeit, theologische Fachkompetenz zu erwerben, sich „in Welt- und Selbstbeschreibung einzuüben, die dem Unverrechenbaren, widerständig Rätselhaften, Fragmentarischen, Wunderbaren, Schönen und Verstörenden des Daseins Rechnung zu tragen vermag“<sup>21</sup> (Klaus Müller), sich im kritischen Umgang mit Wissen und Wissensbeständen zu verbessern und die theologische Forschung voranzutreiben. Parallel werden der Sicherstellung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses Rechnung getragen.

---

<sup>20</sup> ANZENBACHER: Bildungsbegriff und Bildungspolitik, 13f.

<sup>21</sup> MÜLLER, Klaus: Kompetenzbildung im theologischen Lehramtsstudium. Ein wissenschaftstheoretischer Zwischenruf, in: HUNZE, Guido / ders. (Hg.): TheoLiteracy. Impulse zu Studienreform – Fachdidaktik – Lehramt in der Theologie (Theologie und Praxis B 17). Münster 2003, 31–50, hier 38.

- b) *Berufliche Beschäftigung*: Auch wenn zu Recht auf eine zunehmende Einführung von Studiengängen auf berufliche Qualifikation im Zuge des Bologna-Prozesses hingewiesen wurde, ist dennoch anzuerkennen, dass Studiengängen ein qualifizierendes Moment für Berufe innerhalb und außerhalb der Hochschule innewohnt. Es gilt (wo noch nicht geschehen), dieses berufsqualifizierende Moment als Bereicherung für die theologiedidaktische Reflexion aufzugreifen. Ausgehend von der These, dass berufliche Zufriedenheit einen wichtigen Faktor für ein gelungenes Leben von Erwachsenen darstellt, und der Beobachtung, dass derzeit immer mehr Menschen unter ihrem Beruf leiden und infolge ihrer Arbeit erkranken (Burnout, Herzinfarkt, Sucht etc.), drängt sich die Frage auf, inwiefern das oft fehlende Ineinandergreifen von Studium und Beruf einen Grund für diese Entwicklung darstellt. Darum erscheint es notwendig, hinsichtlich der verschiedenen theologischen Studiengänge zu reflektieren, welches Rüstzeug für den späteren Beruf bereits im Hochschulstudium mitgegeben werden kann.

Konrad Hilpert beschreibt insbesondere mit Blick auf Studierende des theologischen Vollstudiums, dass diese zu Beginn des Studiums ihr Berufsziel oftmals noch nicht konkret formuliert hätten.<sup>22</sup> So ist auch zu fragen, inwiefern die Berufswahl im Rahmen des theologischen Vollstudiums nochmals gezielt zu behandeln ist und inwiefern Antwortsuche und Entscheidung professionell begleitet werden können.

Aber auch mit Blick auf die aktuelle Lebenswirklichkeit der Studierenden ist dieser Schritt von entscheidender Bedeutung. Aufgrund der angespannten Arbeitsmarktsituation haben viele Studierende Sorge, später keinen Arbeitsplatz zu finden; zudem ist die Angst zu beobachten, den Anforderungen der Praxis bzw. dem Vergleich mit anderen Bewerberinnen und Bewerbern nicht standhalten zu können. Insofern ist es lohnenswert, auch vor diesem Hintergrund die durch den Bologna-Prozess aufgeworfene Frage nach dem Zusammenspiel von Qualifikation und Studium aufzunehmen und sie mit einer neuen Sensibilität für die aktuelle Wirklichkeit der Studierenden zu bearbeiten.<sup>23</sup> Die Universität

---

<sup>22</sup> Vgl. HILPERT, Konrad: Was kommt nach? Beobachtungen über Theologiestudierende heute, in: Herder-Korrespondenz 66/5 (2012), 243–248, hier 244.

<sup>23</sup> Münch verweist (in Anlehnung an Schelsky) darauf, dass an deutschen Hochschulen der Frage von Ausbildung und Bildung ein tief verwurzeltes Spannungsverhältnis zugrunde liege.

könnte als Schutzraum verstanden und gestaltet werden, an dem sich die Studierenden bereits mit den Erwartungshaltungen der Arbeitgeberseite auseinandersetzen können.

Der Aspekt der beruflichen Beschäftigungsfähigkeit fordert damit dazu heraus, einen reflektierten Umgang mit der gesellschaftlichen und biografischen Wirklichkeit der Studierenden zu entwickeln, die nach dem Studium mit einer angespannten Arbeitsmarktsituation, mit gestiegenen Erwartungshaltungen in spezialisierten Berufsfeldern und spezifischen Anforderungen konfrontiert werden. Welchen Beitrag kann ein Studium hier leisten?<sup>24</sup>

- c) *Persönlichkeitsentwicklung*: Mit dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung rücken die Studierenden als zumeist junge Erwachsene mit ihrer jeweils eigenen (Glaubens)Biografie in den Mittelpunkt der Curriculumsplanung. Es könnte Raum eröffnet werden, nach Identität und Studium zu fragen, Selbstverständnisse (als Christ/Christin, Theologin/

---

So hätten die Gründer der Berliner Universität und daran anknüpfend Philosophen, Historiker, Literatur und Sprachforscher ihre aus dem Humanismus gespeiste Idee der Bildung durch Wissenschaft, des forschenden Lernens und des lehrenden Forschens in Einsamkeit und Freiheit zum sakralen Kern der neuen Universität gemacht. Dieses heiligste Innere sollte von der Korporation der Professorenschaft in der akademischen Selbstverwaltung autonomer Universitäten gegen alle Nützlichkeitserwartungen aus der Gesellschaft kompromisslos bewahrt werden. Die dafür erforderlichen materiellen Voraussetzungen der Finanzierung und rechtlichen Voraussetzungen der Autonomie der Universität sollte der Staat gewährleisten. Im Austausch hätten die Universitäten neben ihrem eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs die zukünftigen Staatsdiener in Schulen und Behörden als Fundament des ‚Kulturstaates‘ ausgebildet. Der modernen deutschen Universität habe also – so Münch – von den Gründerjahren Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts an ein außergewöhnlich hohes Maß der kognitiven und sozialen Schließung innegewohnt, das maßgeblich durch ihre Autonomie und ihre kooperative Selbstverwaltung geschützt wurde. Dass sie sich im Verlaufe des 20. Jahrhunderts und endgültig in den siebziger Jahren sozial für immer größere Massen von Studierenden öffnen musste, habe in ihrem Inneren eine Spannung zwischen der Bewahrung ihres sakralen disziplinären Kerns und ihrer Öffnung für neue Ausbildungsbedürfnisse weit über den lange Zeit dominanten Staatsdienst hinaus erzeugt, die bis heute noch nicht aufgelöst werden konnte. Der Kampf um die Umsetzung des Bologna-Prozesses bezeichnet Münch daher als „ein aktuelles Symptom dieses historisch tief verwurzelten Spannungsverhältnisses“. MÜNCH: Globale Eliten, lokale Autoritäten, 95–98.

<sup>24</sup> Wolfgang Weirer fragt in diesem Zusammenhang auch nach den „Anforderungen der Kirchen an AbsolventInnen eines BA/MA/DR-Studiums der Theologie“ und fordert diese als „ArbeitgeberInnen und Dialogpartner der Fakultäten“ auf, die Anforderungen auszudifferenzieren. Vgl. WEIRER, Wolfgang: Chancen und Herausforderungen des Bologna-Prozesses für die theologischen Fakultäten und Kirchen, in: Ökumenisches Forum. Grazer Jahrbuch für konkrete Ökumene 32–25 (2009–2013), 141–147, hier 143 [künftig zitiert: WEIRER: Chancen und Herausforderungen des Bologna-Prozesses].

Theologe, Priester/(Priesterin), Religionslehrerin/Religionslehrer, Katechet/ Katechetin etc.) zu reflektieren und die (zweckfreie) Entfaltung von Interessen und Neigungen zu ermöglichen. Weil aufgrund der Verkürzung der Schulzeit und des Wegfalls des Zivil- bzw. Grundwehrdienstes noch jüngere Menschen ein Hochschulstudium aufnehmen, ist zudem zu überlegen, wie Studienprogramme als Lehr-Lern-Orte gestaltet werden können, an denen die jungen Erwachsenen zur Selbstständigkeit angeleitet werden und sich als handelnde Subjekte erleben und entwickeln können.

- d) *Gesellschaftliches Engagement*: Mit dem Punkt *Gesellschaftliches Engagement* wird der Blick auf die Verantwortung der Hochschulen und ihrer Absolventinnen und Absolventen gegenüber der Gesellschaft gerichtet. Als solidarisches Moment ist die Berücksichtigung dieses Leitziels zu begrüßen. Es begegnet als Impuls, sich als ‚gebildete Elite‘ der daraus resultierenden Verantwortung bewusst zu werden und daraus – im Bewusstsein theologischer Begründungshorizonte – Konsequenzen abzuleiten.

Greift man die vier Leitbegriffe – wie hier begonnen – christlich-theologisch motiviert auf, dann führen die im Bologna-Prozess genannten Zielperspektiven zu einer mehrschichtigen Zielreflexion theologischer Studienprogramme. Die aufgeführten Zielperspektiven umfassen dabei alle wesentlichen Aspekte, die es angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Situation, des Lernorts Hochschule und der gewachsenen Bildungstradition in Deutschland bei der Curriculumsentwicklung im Blick zu halten gilt.

### **5.1.3 ZIELORIENTIERTE CURRICULUMSKONZEPTION – CHANCEN UND GRENZEN**

Auf der Basis der formulierten Qualifikationsziele sind – wie aus den Akkreditierungsvorgaben ersichtlich wird – curriculare Strukturen zu entwickeln. Ziel ist, dass die Studierenden durch ein abgestimmtes Zusammenspiel der einzelnen Lehr-Lern-Veranstaltungen in einem Modul zu den formulierten Modulzielen und über die verschiedenen Modulziele wiederum zu den anvisierten Qualifikationszielen geführt werden. Dabei sind auch die Prüfungen



zielorientiert zu gestalten, und es ist auf eine Korrespondenz mit den Lernzielen zu achten.<sup>25</sup> Wie ist diese Vorgabe zu bewerten?

### *5.1.3.1 Stärkung der curricularen Struktur theologischer Studienprogramme – Förderung von klaren Lernwegen und präzisen Lehraufträgen*

Die Vorgabe einer zielorientierten Curriculumskonzeption ist als wichtiger Impuls hervorzuheben, da verstärktes Augenmerk auf die Stringenz theologischer Studienprogramme gelegt wird.

Die Stärkung der curricularen Struktur theologischer Studienprogramme geschieht dadurch, dass die Entfaltung mit Blick auf das Erreichen der formulierten Qualifikationsziele geschehen soll. Die Programmverantwortlichen werden damit angeleitet, Zwischen(lern)schritte (= Modulziele) zu bestimmen, die für das Erreichen der Qualifikationsziele notwendig sind. Curriculum und Lernprozess werden funktional aneinander gebunden. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Studierenden die gesetzten Ziele auch erreichen.<sup>26</sup> Die Bestimmung von Modulzielen bietet dabei nicht nur den Studierenden, sondern auch den Lehrenden Orientierung hinsichtlich der angestrebten Lehr-Lern-Prozesse.<sup>27</sup> Es wird präzisiert, welche Lernziele im Modul und den dazugehörigen Lehr-Lern-Veranstaltungen verfolgt werden (sollen), worauf ggf. schon aufgebaut werden kann und welche Lernziele zu vernachlässigen sind, weil sie zu einem späteren Zeitpunkt aufgegriffen werden.<sup>28</sup> Bestimmte Lernziele können zudem für mehrere Lehr-Lern-Veranstaltungen (z. B. einer Studienphase) vorgesehen werden, sodass ein gemeinsamer Horizont theologischer Lehrveranstaltungen deutlich wird. Letztlich kann eine solche klare Curriculumsplanung zu einer Entlastung der Lehrenden beitragen, da der Lehr-Lern-Auftrag in einem Modul klar und präzise umschrieben ist.

### *5.1.3.2 Anstoß zur Entwicklung differenzierter Modulstrukturen durch Fokus auf Lernprozess*

Da bei einer lernzielorientierten Curriculumsentwicklung der Blick auf die Lernprozesse der Studierenden gelenkt wird, geht mit den neuen Vorgaben

---

<sup>25</sup> Siehe Abschnitt 3.3.4 dieser Arbeit.

<sup>26</sup> Vgl. dazu auch: AUFERKORTE-MICHAELIS/RUSCHIN: Studiengänge konzipieren im Zeichen der Studienreform, 128–138.

<sup>27</sup> Die gesteigerte Transparenz für Studierende wird in Abschnitt 5.1.4 nochmals gesondert hervorgehoben.

<sup>28</sup> Vgl. dazu auch BECKER: Das Grundanliegen der Studienreform, 104.

ein Anstoß zur Entwicklung neuer Modulstrukturen einher, was als bereichernder Impuls für die Studiengangsentwicklung wahrzunehmen ist. Zumeist diente bisher die Systematik des Fachs als zentraler Impulsgeber für die Erstellung eines Studienprogramms, ggf. ergänzt um gesonderte Einführungsveranstaltungen. Natürlich sind weiterhin Module denkbar, die sich primär an der Fachstruktur und den damit verbundenen Fähigkeiten orientieren, da in ihnen fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden (z. B. ein sektionspezifisches Modul *Biblische Theologie*, in dem grundlegende oder vertiefte exegetische Kenntnisse vermittelt, exegetische Methoden eingeübt und ein wissenschaftlicher Umgang mit der Bibel entwickelt werden, oder aber ein fachspezifisches liturgiewissenschaftliches Modul, in dem noch spezialisierter die liturgiewissenschaftliche Auseinandersetzung gefördert wird). Zu fragen ist jedoch, ob „Fächer im Studium den theologischen Kanon in der Forschung 1:1 abbilden“<sup>29</sup> (*Wolfgang Weirer*) müssen oder mit Blick auf die Qualifikationsziele nicht ein neues Zueinander der Fächer denkbar wird.<sup>30</sup> So legen sich in Abhängigkeit des jeweiligen Studiengangs Module nahe, in denen beispielsweise spezifische Fähigkeiten in den Mittelpunkt rücken (z. B. „eine theologische Perspektive ins Gespräch bringen“ oder „auf Schülerfragen antworten können“). Denkbar wäre auch, berufsspezifischere Module zu Kompetenzbereichen zu entwickeln, die in Bezug auf die Religionslehrerausbildung oder die Priesterausbildung identifiziert werden können.<sup>31</sup> Hansruedi

---

<sup>29</sup> WEIRER: Chancen und Herausforderungen des Bologna-Prozesses, 142.

<sup>30</sup> Vgl. dazu auch die Ausführungen von Oliver Reis zur Entwicklung einer kompetenzorientierten Veranstaltung im Themenbereich der Systematischen Theologie. Dort beschreibt er die Bewegung, dass klassische Vorlesungselemente ihre Bedeutung behalten, aber aufgrund eines veränderten Lernziels mit anderen Lehr-Lern-Formaten kombiniert werden. Vgl. REIS: Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung, 120–127.

<sup>31</sup> In Bezug auf die Religionslehrerinnen- und -lehrerbildung sind solche Vorschläge für Kompetenzprofile bereits erarbeitet worden. Hier ist u. a. von wissenschaftsmethodischer Grundlagenkompetenz, exegetisch-historischer Kompetenz, systematisch-theologischer Argumentations- und Urteilskompetenz, ökumenischer und interreligiöser Dialog- und Diskurskompetenz, interdisziplinärer Dialog- und Diskurskompetenz, didaktischer Erschließungskompetenz, Entwicklungskompetenz, Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz sowie Rollen- und Selbstreflexionskompetenz die Rede (vgl. bereits KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen in der Lehrerbildung, insbesondere 42f und 50, sowie Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung 2010, 20–22). Erste Standorte haben Module bereits dahingehend umgestellt. Vgl. dazu KÜRZINGER, Kathrin S. / ZIMMERMANN, Barbara: Lernziele und Kompetenzen in aktuellen Konzepten zur Studieneingangsphase in Evangelischer und Katholischer Theologie vor dem Hintergrund des Constructive Alignments – Vergleichende Analyse und curriculare Perspektiven, in: BRIEDEN, Norbert / REIS, Oliver (Hg.): Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung. Der Einstieg ins

Kaiser bringt neben fachorientierten Modulen „situationsorientierte“<sup>32</sup>, „integrierende“<sup>33</sup> und „reflexionsorientierte“<sup>34</sup> Module ins Spiel, die einen Aufbau von Handlungskompetenz unterstützen können.

Durch das Aufbrechen der Fachsystematik wird gleichzeitig eine fächerverbindende Modulbildung angeregt, ggf. sogar interdisziplinäres Arbeiten gefördert. Diese Entwicklung kann bei den Lehrenden neue Perspektiven auf das eigene Fach wie die eigene Lehre eröffnen und den theologischen Diskurs der Fächer stärken. Fächerverbindende Modulformate tragen dabei auch der Tatsache Rechnung, dass Theologinnen und Theologen in der Praxis oftmals Fra-

---

Theologiestudium als hochschuldidaktische Herausforderung (Theologie und Hochschuldidaktik 8). Münster 2018, 73–110, hier 94f. In analoger Weise könnten die Vorgaben zur Priesterbildung bzw. zum theologischen Vollstudium ausgewertet werden, in denen ebenfalls bereits Kompetenz- bzw. Lernzielformulierungen verwendet werden.

<sup>32</sup> Ziel eines situationsorientierten Moduls sei es, die für den Erwerb einer bestimmten Gruppe von Konkreten Kompetenzen notwendigen deklarativen, prozeduralen und sensomotorischen Ressourcen aufzubauen. Das Ziel sei erreicht, „wenn den Lernenden, sobald sie in einer der einschlägigen Situationen dafür Bedarf haben, die entsprechenden deklarativen Ressourcen in geeigneter Form in den Sinn kommen und sie über genügend Routine in den prozeduralen und sensomotorischen Ressourcen verfügen“. Didaktisch biete sich die Möglichkeit an, mit einer typischen Situation als „Kristallisationskern“ zu arbeiten. Zu Beginn des Moduls müsse die Aktivierung konkreter Vorstellungen z. B. durch Aktivierung von Vorerfahrungen, Rollenspiele oder Besuch eines Praxisfeldes erfolgen. Dazu seien dann unter stetigem Bezug deklarative Wissensstücke zu vermitteln. Gegen Ende des Moduls könne von der typischen Situation der Transfer hin zu anderen Situationen innerhalb des Situationskreises geschlagen werden. Vgl. KAISER: Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der Konkreten Kompetenzen, 40 sowie 180.

<sup>33</sup> Integrierende Module bieten nach Kaiser die Möglichkeit, die Ressourcen und Kompetenzen miteinander zu verknüpfen und unter realen Bedingungen den Einstieg in den Berufsalltag vorzubereiten. Kaiser empfiehlt zwei Methoden: (1) Planspiele, also das Durchspielen einer komplexen Situation im Alltag unter realen Bedingungen; (2) schriftliche Projektarbeiten, die eine konkrete Situation aus theoretischer Sicht beleuchtet. Vgl. KAISER: Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der Konkreten Kompetenzen, 182.

<sup>34</sup> Reflexionsorientierte Module verfolgen das Ziel, „dass die Lernenden einerseits einen Teil ihres situativen Wissens bewerten und dass sie andererseits die Gewohnheit erwerben, ihr Handeln regelmäßig zu reflektieren“. Es sei dringend notwendig, einen reflektierten Erfahrungsschatz aufzubauen. Als mögliches didaktisches Vorgehen empfiehlt Kaiser sechs Schritte, die später auch im Rahmen einer kollegialen Fallberatung durchführbar sind: (1) Die Lernenden erzählen von Erfahrungen, die sie in der letzten Zeit gemacht haben und die sie beschäftigen; (2) dann wird (ggf. gemeinsam) ein geeignetes theoretisches Reflexionskonstrukt gewählt; (3) dieses wird dann erarbeitet, wiederholt; (4) nun erfolgt die Beschreibung der Erfahrung mithilfe des Konstrukts, um anschließend (5) die Bewertung der Erfahrung vorzunehmen, was an den erlebten Situationen als vorbildlich und nachahmenswert gelten kann; in einem letzten Schritt (6) können mögliche Konsequenzen gezogen werden. Vgl. KAISER: Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der Konkreten Kompetenzen, 190 sowie 41.

gestellungen und Problemen begegnen, die quer zu den Fachsystematiken liegen und für deren Bearbeitung und Lösung eine Vernetzung, Verknüpfung, Anwendung, Abwägung theologischer Inhalte, Fertigkeiten etc. notwendig sind. Mit interdisziplinären Lehrveranstaltungen wird den Studierenden Raum eröffnet, unter professioneller Anleitung auf diesem Feld erste Fähigkeiten zu erwerben. Insgesamt eröffnet sich innerhalb der Module so auch Raum für neue Veranstaltungsformate, die den Lernzielen Rechnung tragen.<sup>35</sup>

### 5.1.3.3 Unterstützung des angestrebten Lernprozesses durch bewusstes Prüfungsdesign

Die Lehrenden werden durch die Vorgaben angehalten, das zentrale Ziel der Lehrveranstaltung zu formulieren und diese mit einer geeigneten Prüfung zu versehen. Damit wird implizit an das hochschuldidaktische Prinzip des *Constructive Alignment*<sup>36</sup> (*John Biggs*) angeknüpft – es wird eine bewusste Auswahl der Prüfungsform in Abhängigkeit des gewählten Lernziels angeregt. Dieser Vorgang ist aus hochschuldidaktischer Perspektive als wichtiger Impuls zu kennzeichnen, da das Prüfungsdesign den angestrebten Lehr-Lern-Prozess unterstützt. Themen und Lernziele, die mit einer Leistungsüberprüfung gekoppelt sind, werden von den Studierenden automatisch als besonders relevant und wichtig eingeordnet. Diese Einordnung kann sogar so weit führen, dass Studierende, die streng auf Prüfungen fokussiert sind, Themen und Inhalte, die nicht prüfungsrelevant sind, als unwichtig und uninteressant einstufen. Dadurch dass Lernprozess und Prüfungslogik nun aufeinander bezogen werden, wird die Aufmerksamkeit der Studierenden automatisch auf die zentralen Ziele des Moduls und der Lehrveranstaltungen gelenkt. Parallel werden die Lehrenden angehalten, auch wirklich die zentralen Lernergebnisse abzuprüfen, die Aufschluss über die Lernentwicklung geben. Einige Akkreditierungsagenturen weisen sogar weitsichtig auf die Notwendigkeit hin, dass ggf.

---

<sup>35</sup> Interdisziplinarität von Modulen kann damit als Folge einer lernziel- bzw. kompetenzorientierten Ausrichtung von Studium und Lehre beschrieben werden, ist aber nicht an sich als Forderung des Bologna-Prozesses zu kennzeichnen, wie es z. B. bei BECKER: *Das Grundanliegen der Studienreform*, 104, beschrieben wird.

<sup>36</sup> Vgl. zum Konzept des *Constructive Alignment*: BIGGS, John / TANG, Catherine: *Teaching for Quality Learning at University* (The Society for Research into Higher Education). Buckingham <sup>4</sup>2011.

grundsätzlich neu über Prüfungsformate nachgedacht werden muss, je nachdem welche Ziele in der Veranstaltung angestrebt werden, und setzen damit einen Impuls zur Reflexion der Prüfungsformate.<sup>37</sup>

#### 5.1.3.4 *Von der Einforderung zur Umsetzung – Herausforderung einer Operationalisierung und Verankerung der vier Leitdimensionen*

Von den Verantwortlichen des Bologna-Prozess sind vier Zielperspektiven vorgegeben worden, die in der Curriculumskonzeption zu berücksichtigen sind: wissenschaftliche Befähigung, berufliche Beschäftigung, Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliches Engagement.<sup>38</sup> Infolgedessen sind die Programmverantwortlichen mit der Aufgabe konfrontiert, diese Leitziele mit Blick auf konkrete Studienprogramme fachlich zu operationalisieren. So ist beispielsweise zu jedem Studiengang zu bestimmen, was hier wissenschaftliche Befähigung genau umfasst und ausmacht.

Angesichts der aktuellen Tendenz einer ökonomischen Engführung der vier Leitdimensionen<sup>39</sup> konkretisiert sich in dieser Aufgabe die Verantwortung der katholisch-theologischen Fakultäten und Institute, eine christlich-theologische Perspektive auf Studienprogramme und ihr Bildungspotenzial sichtbar zu machen. Es geht darum zu beschreiben, „was Bildung ist und zwar [...] nicht an sich, sondern in den Kontexten heutiger Erfahrungswirklichkeit“<sup>40</sup> (*Eckhardt Fuchs*). Wie bereits angedeutet, könnte dies bedeuten, mit Blick auf den jeweiligen Studiengang rückgebunden an Praxis und ggf. in Abstimmung mit anderen Ausbildungsphasen auszuloten, was berufliche Beschäftigungsfähigkeit ausmacht und welchen Beitrag durch das Studium hier geleistet werden kann. Es könnte bedeuten, Raum für kritische Auseinandersetzung mit beruflichen Erwartungshaltungen und Ansprüchen zu eröffnen. Hinsichtlich einer anzustrebenden Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden sieht Wolfgang Weier die Aufgabe der Fakultäten darin, die Entfaltung von Begabungen und Interessen „nicht zugunsten eines gesellschaftlichen Nutzens“<sup>41</sup> stark zu machen. Es ist Raum für Neigungen und Interessen zu eröffnen. Auch das Ziel *gesellschaftlichen Engagements* gilt es zu operationalisieren, was z. B. bedeuten

---

<sup>37</sup> Vgl. beispielsweise AUFERKORTE-MICHAELIS/RUSCHIN: Studiengänge konzipieren im Zeichen der Studienreform, 135–138; PREISSER: Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, 33f.

<sup>38</sup> Siehe zur Einordnung dieser Figur Abschnitt 5.1.2.2 dieser Arbeit.

<sup>39</sup> Siehe dazu Abschnitt 5.1.1.2 dieses Kapitels.

<sup>40</sup> FUCHS: Entmystifizierung und Internationalisierung, 148 – in Anlehnung an Oelkers.

<sup>41</sup> WEIRER: Bologna – und was nun? 97f.

könnte, eine Reflexion anzustoßen, welche Verantwortung aus dem erworbenen Wissen für die Praxis erwächst; zugleich könnte das politische Potenzial der Theologie stärker hervorgehoben werden.

Vielleicht ist sogar noch eine Entfaltung von Bildung in christlich-theologischer Perspektive jenseits dieser vier Kategorien möglich. Bernhard Grümme macht das den Bildungsbegriff prägende „Merkmal der Non-Funktionalität“ stark: „Momente des Selbstzwecks, des ästhetischen Genusses, der Erfahrung der Stille, von Gratuität, der kreativen Unterbrechung einer zweckrationalen Leistungsfixierung: In diesen Momenten wird eine Dimension der Bildung eingebracht, die aufmerksam machen möchte für das Geheimnis der Wirklichkeit überhaupt. In ihr werden gegenwärtige gesellschaftlich-kulturelle Plausibilitäten unterbrochen.“<sup>42</sup> Die Herausforderung besteht darin, diese Dimensionen von Bildung konkret werden zu lassen. So ist auch nach den Orten zu fragen, an denen diese Leitziele aufgegriffen werden – ob dazu beispielsweise gesonderte Lehrveranstaltungen geschaffen werden müssen oder ob diese Leitziele in bisherigen Lehr-Lern-Formaten zusätzlich oder explizit aufgegriffen werden und welche theologischen Fächer hier jeweils einen Beitrag leisten können.

Insgesamt entbehrt diese Entfaltung dabei aktuell einer konzeptionellen theoretischen Grundlegung. Insofern bietet die Vorgabe auch Potenzial für eine weitere theologiedidaktische Entfaltung der verschiedenen Dimensionen.<sup>43</sup>

#### *5.1.3.5 Gefahr curricularer Überfrachtung von Studiengängen – Notwendigkeit von Gewichtungen und Abwägungen*

Parallel ist auf die Gefahr curricularer Überfrachtung von Studiengängen hinzuweisen, die mit dem neuen System einhergeht. Die Überfrachtung speist sich dabei aus verschiedenen Quellen. Zum einen führt die Frage, wozu die Studierenden am Ende ihres Studiums in der Lage sein sollen, dazu, dass die einzelnen theologischen Fachvertreter und -vertreterinnen Lernziele formulieren und diese im Studienprogramm platziert sehen wollen. Darüber hinaus

---

<sup>42</sup> GRÜMME, Bernhard: Zwischen allen Stühlen? Die Religionspädagogik im Kontext der gegenwärtigen Bildungsdebatte, in: HUNZE, Guido / MÜLLER, Klaus (Hg.): *TheoLiteracy. Impulse zu Studienreform – Fachdidaktik – Lehramt in der Theologie* (Theologie und Praxis B 17). Münster 2003, 11–29, hier 25.

<sup>43</sup> Bei einer Entfaltung der Leitdimension *wissenschaftliche Befähigung* könnten auch die vorliegenden Qualifikationsrahmen analysiert werden, mit denen ein (politisches) Modell zur Konkretisierung und Stufung vorliegt.

werden durch die mehrdimensionale Zielausrichtung neue Lernziele aufgedeckt, die es im Studium zu berücksichtigen gilt. Auch die konsequente lernzielorientierte Entfaltung des Studienprogramms kann dazu führen, dass bislang implizite Ziele nun als ausdrücklich zu berücksichtigende Lernziele aufgewertet werden und sich so die Bandbreite an möglichen Lernzielen weiter ausweitet.

Die Gefahr besteht dann darin, dass bei der Studiengangsentwicklung zu viele Lernziele parallel ins Curriculum aufgenommen werden. Im Studienalltag kann dies zu einer Überforderung der Studierenden führen, die oftmals nur noch die reine Bewältigung und weniger eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Lehr-Lern-Gegenständen leisten können. Die theologiedidaktische Herausforderung besteht folglich darin, mit Blick auf das Studienprogramm begründete Gewichtungen vorzunehmen. Es ist ein Studienprogramm zu entwickeln, das studierbar bleibt und dennoch der Komplexität der unterschiedlichen Zielrichtungen nicht ausweicht.

#### *5.1.3.6 Zunehmende Spezialisierung der Studienprogramme als Herausforderung für die Lehrplanung – ein Plädoyer für gemeinsame Lernorte bei gleichzeitiger Binnendifferenzierung*

Zu jedem Studiengang sind in Akkreditierungsverfahren spezifische Lernziele zu formulieren, die es in der Curriculumsplanung umzusetzen gilt. Insbesondere durch die Leitdimensionen *Wissenschaftliche Befähigung* und *Berufliche Beschäftigungsfähigkeit* wird dabei einer zunehmenden Differenzierung und Spezialisierung der Studienprogramme Vorschub geleistet.

In der Praxis stellt diese Entwicklung die Lehrplanung vor große Herausforderungen. Mitunter ist zur Profilierung spezifisches Personal notwendig, das finanziert werden muss; zudem ist der Ausbau von Kooperationen mit der Praxis zu suchen, was zum laufenden Betrieb angebahnt und mit ihm koordiniert werden muss. Insbesondere ist aber zu klären, wie verantwortungsvoll mit den unterschiedlichen Lernzielen der verschiedenen Studiengänge umzugehen ist. Schnittmengen können gut in gemeinsamen Lehrveranstaltungen aufgefangen werden. Aber machen die spezifischen Lernziele der jeweiligen Studienprogramme die Einführung spezialisierter Lehrveranstaltungen notwendig? Angesichts des beschränkten Lehrdeputats können nur bis zu einem begrenzten Maß studiengangsspezifische Lehrveranstaltungen angeboten wer-

den; gerade an Standorten mit mehreren Studienprogrammen besteht die Herausforderung folglich darin, entweder völlig neue Lehr-Lern-Formate zu entwickeln, die den neuen Zielen Rechnung tragen und das Deputat schonen, oder aber eine Veranstaltung für mehrere Studiengänge bei gleichzeitiger Berücksichtigung der verschiedenen Lernziele zu nutzen.

Die zunehmende Spezialisierung zieht damit eine Binnendifferenzierung in einem Modul, ggf. sogar in einer Lehrveranstaltung nach sich, die hochschuldidaktisch berücksichtigt und aufgefangen werden muss. Die Lehrenden müssen damit umgehen, dass in einem Modul, in einer Lehrveranstaltung nur bis zu einem bestimmten Maß einheitliche Lernziele existieren, sodass zusätzlich ein differenziertes Lehr-Lern-Angebot je nach Studiengruppe (Lehramt, Priester, Vollstudium, Masterprofile...) und ggf. Raum für individuelle Lernzielsetzungen zu eröffnen ist. Auch wenn dies einen neuen Blick auf Lehr-Lern-Prozesse notwendig macht, ist die Wichtigkeit gemeinsamer Lernorte herauszuheben, da hier die verschiedenen Studiengruppen mit- und voneinander lernen, sie ein gemeinsames Verständnis als Theologinnen und Theologen entwickeln und zugleich die spezifischen Besonderheiten ihrer Handlungsfelder ausloten können – im Idealfall bei gleichzeitiger Entdeckung der eigenen individuellen Fähigkeiten.

#### *5.1.3.7 Grenzen der Normativität – Plädoyer zur Berücksichtigung (zunehmend) offener Lernziele*

Insgesamt ist das neue System stark von einem normativen Duktus geprägt; es werden Qualifikations- und Modulziele festgelegt, die von den Studierenden zu erreichen sind.<sup>44</sup>

Aus theologiedidaktischer Perspektive ist vor einer überzogenen Normativität zu warnen. Natürlich ist es notwendig, vonseiten der Hochschulen bestimmte Zielvorgaben zu setzen, die zum Erwerb der Qualifikation notwendig sind, dennoch sind die Studierenden als lernende Subjekte ernst zu nehmen. Tobias Kläden warnt in diesem Zusammenhang vor „eine[r] „instruktivistische[n] und verobjektivierende[n] Didaktik“ und macht auf die „Ausklammerung des Subjekts aus der didaktischen Reflexion“ aufmerksam.<sup>45</sup> Bei einem auf standardisierte Lernziele ausgerichteten und durchorganisierten Bildungsverständnis

---

<sup>44</sup> Siehe Abschnitt 3.3.4 dieser Arbeit.

<sup>45</sup> Vgl. KLÄDEN, Tobias: Praktische Herausforderungen an die Praktische Theologie. Ein Plädoyer für eine verstärkte Subjektorientierung in der Didaktik (nicht nur) der Praktischen



komme es nicht mehr darauf an, mit welchen Interessen, mit welchen Fragen, mit welchen Erfahrungen, mit welchem Vorwissen, mit welchen Erwartungen, mit welchem Geschlecht, mit welchem Alter, mit welchen (Berufs-)Zielen, mit welcher Nationalität, mit welchem sozialen Hintergrund, mit welchen Lernstrategien und vielen anderen Faktoren sich jemand einem Bildungsprozess unterzieht.

Ein Einbezug des Subjekts ist insbesondere bei der angestrebten Kompetenzentwicklung entscheidend, da hier mitunter Bereiche der Persönlichkeitsstruktur berührt werden. Wenn beispielsweise die Entwicklung fachbezogener kommunikativer Kompetenz erwartet wird, kann dies für Studierende mit Arbeit an der eigenen Persönlichkeit (Aufgeschlossenheit gegenüber anderen), mit Arbeit an Körpersprache und Stimme verbunden sein. Hier ist es wichtig, dass die Studierenden – je nach ihren Voraussetzungen – selbst Lernziele formulieren, die sie fordern, aber zugleich auch nicht überfordern, sodass ein individueller Lernweg ermöglicht wird.

Um dem hohen Maß an Normativität gegenzusteuern, bietet es sich folglich konkret an, bei der Curriculumsentwicklung flexible Modulverläufe vorzusehen und Raum für studentische Schwerpunktsetzungen zu eröffnen.<sup>46</sup> Wolfgang Weirer mahnt in diesem Zusammenhang „eine sinnvolle Balance zwischen Struktur und Eigengestaltung“ an: „Schwerpunkte individueller Art“ müssten auch in Zukunft gesetzt werden können.<sup>47</sup> In Lehrveranstaltungen sind Lernziele, wann immer es Sinn ergibt, möglichst offen zu formulieren, sodass Raum für individuelle Vertiefungen und Interessen, für den individuellen Kompetenzerwerb eröffnet wird.<sup>48</sup>

---

Theologie, in: REIS, Oliver / SCHEIDLER, Monika (Hg.): Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? (Theologie und Hochschuldidaktik 1). Münster 2008, 207–221, hier 217f.

<sup>46</sup> So können beispielsweise bei der Entwicklung von Studiengängen Zeiten für „freies Selbststudium“ vorgesehen werden. Vgl. SCHUMACHER, Eva-Maria: Selbststudium initiieren, begleiten und mit dem Kontaktstudium verzahnen; in: BRINKER, Tobina / TREMP, Peter (Hg.): Einführung in die Studiengangsentwicklung (Blickpunkt Hochschuldidaktik 122). Bielefeld 2012, 125–138, hier 128.

<sup>47</sup> WEIRER: Chancen und Herausforderungen des Bologna-Prozesses, 144.

<sup>48</sup> Ein Beispiel zur Berücksichtigung und strukturellen Einbindung studentischer Interessen und Fragestellungen in eine Lehrveranstaltung vgl. SCHEIDLER: Chancen und Grenzen didaktischen Handelns.

#### **5.1.4 ERHÖHUNG DER TRANSPARENZ THEOLOGISCHER STUDIENPROGRAMME UND LEHR-LERN-PROZESSE DURCH OFFENLEGUNG DER LERNZIELE**

Qualifikations- und Modulziele sowie die erreichten Lernergebnisse sind – so ist es den Bologna-Dokumenten und den Akkreditierungsvorgaben zu entnehmen – von den Programmverantwortlichen auszuweisen und damit insbesondere Studieninteressierten, Studierenden und der Arbeitgeberseite gegenüber transparent zu machen.<sup>49</sup>

Diese Vorgabe ist als bereichernder Impuls zu bewerten. Wenn Lernziele von den Programmverantwortlichen formuliert sind und offengelegt werden, haben die Studierenden (vor und während des Studiums) die Möglichkeit, sich über das Lehr-Lern-Angebot zu informieren und sich näher mit dem thematischen Schwerpunkt, mit der Stoßrichtung des Lernens und den Zielerwartungen auseinanderzusetzen. Noch vor der Aufnahme eines Studiengangs können beispielsweise die ausgewiesenen Qualifikationsziele die Entscheidung für oder gegen den Studiengang unterstützen, da mit ihnen explizit die Lernziele des jeweiligen theologischen Studiengangs verdeutlicht werden. Für einige wird hier vielleicht überhaupt erst ersichtlich, welches Potenzial theologische Studiengänge zu bieten haben. Zudem nehmen viele Studierende ein Studium vor dem Hintergrund einer beruflichen Entscheidung auf. Sie sehen sich mit dem Abitur aufgefordert, sich für einen weiteren Lebensweg zu entscheiden, wobei sich diese Entscheidung zumeist in der Frage verdichtet, welchen Beruf sie später ausüben möchten. Aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen, Stärken und ihren Vorstellungen für ein gelungenes Leben entscheiden sich die jungen Erwachsenen für einen Beruf bzw. ein Berufsfeld und schreiben sich auf dieser Basis in einen Studiengang ein, da dieser für eine Tätigkeit im gewünschten Berufsfeld qualifiziert. Vielfach sind Studierende dann gerade in den ersten Semestern über die ‚Praxisferne‘ des Studiums irritiert – vielleicht auch, weil sie sich eine Bestätigung ihrer Berufswahlentscheidung gewünscht hatten; infolgedessen wird häufig auch kritisch nach der Relevanz von Veranstaltungen für die spätere berufliche Tätigkeit gefragt. Gerade in der Anfangsphase kann es darum sinnvoll sein, die Relevanz der theologischen Auseinandersetzung, des theologischen Denkens und Arbeitens für die weitere Laufbahn herauszustellen und zu erläutern, in welcher Verbindung das Studium

---

<sup>49</sup> Siehe Abschnitt 3.3.4 dieser Arbeit.

bzw. die theologische Reflexion mit den weiteren Qualifikationswegen steht. Mithilfe der Qualifikations- und Modulziele können Sinn und Funktion der einzelnen Veranstaltung verdeutlicht werden.<sup>50</sup> Auf dieser Basis können eine Öffnung für theologisches Denken und Arbeiten und ein besseres Einlassen auf das Studium erfolgen. Darüber hinaus wird den Studierenden mit dem Ausweis der Lernziele des konkreten Moduls die Möglichkeit eröffnet, sich mit dem offerierten Lehr-Lern-Angebot auseinanderzusetzen, um sich so frei und bewusst für oder gegen einen Lernprozess zu entscheiden.<sup>51</sup> Die aktive Auseinandersetzung mit den Lernzielen fördert ein Klima des Lernens, bei dem sich die Studierenden als lernende Subjekte begreifen, die als erwachsene Lernende selbst in der Verantwortung für ihre Lernprozesse stehen. Zugleich können die Zielformulierungen bei Problemsituationen im Lehr-Lern-Prozess genutzt werden, um Widerstände oder Schwierigkeiten aufzudecken bzw. die intendierten Lernentwicklungen nochmals zu verdeutlichen. Während des Studiums kann der Dialog über Lernziele damit einen wertvollen Beitrag zur selbstbestimmten Auseinandersetzung der Studierenden mit dem theologischen Lehr-Lern-Angebot leisten.

Zugleich kann in einer Zeit, in der die Mitgliedschaft theologischer Fakultäten an staatlichen Hochschulen angefragt wird und ggf. sogar ihre Existenz auf dem Spiel steht, das Potenzial theologischer Studienprogramme schärfer konturiert und publik gemacht werden.

---

<sup>50</sup> Wenn Studium und Prüfungen lernzielorientiert konzipiert wurden, lohnt es sich, die erwiesenermaßen erlangten Lernergebnisse der Studierenden im Diploma Supplement auszuweisen und Arbeitgeberinnen und -gebern – gerade jenseits von Kirche und Schule – transparent zu machen, über welche Kenntnisse, Fähigkeiten und (ggf.) Kompetenzen die Absolventinnen und Absolventen verfügen. Vonseiten der Fakultäten kann damit ein Beitrag geleistet werden, um den Studierenden den Übergang in die Berufswelt zu erleichtern.

<sup>51</sup> Mit Rudolf Englert ist noch einmal hervorzuheben, dass Lernziele Ziele kommunikativen Handelns darstellen. So erläutert er: „Ziele sind intentionale Steuerungsinstrumente praktischen Handelns. Während die Ziele instrumentellen Verfügungshandelns einseitig aus der Sicht der Handlungsträger entworfen werden können, sind die Ziele kommunikativen Handelns so zu bestimmen, dass sie auch die Interessen der Interaktionspartner mit berücksichtigen. In besonderer Weise gilt dies für die Ziele eines Handelns, bei dem es, wie im Falle der Pädagogik bzw. speziell auch der Religionspädagogik, letztlich um die Ermöglichung der personalen, sittlichen und religiösen Selbstverantwortung des Anderen geht. Die Ziele religionspädagogischen Handelns dürfen deshalb nicht einfach in Kenntnis fachlicher Sachzusammenhänge durchgesetzt, sondern müssen im Blick auf die betroffenen Personen und den jeweiligen Kontext begründet bzw. mit den beteiligten Subjekten selbst ausgehandelt werden.“ ENGLERT, Rudolf: Ziele religionspädagogischen Handelns, in: BITTER, Gottfried u.a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2009, 53–58, hier 53.

### 5.1.5 NOTWENDIGE SELBSTVERPFLICHTUNG DER LEHRENDEN AUF DAS CURRICULUM UND DIE DAMIT VERBUNDENEN ZIELVORGABEN

Für die Umsetzung und das Gelingen des Systems ist eine zentrale Bedingung entscheidend, die in den Bologna-Dokumenten stillschweigend vorausgesetzt wird: Das neue System geht von der Selbstverpflichtung der Lehrenden aus, sich aktiv für die Umsetzung des erarbeiteten zielorientierten Konzepts einzusetzen. Dies beinhaltet, dass die Lehrenden (1.) um die Einbindung der einzelnen Lehrveranstaltung in das Modul wissen, (2.) sich mit den formulierten Lernzielen des Moduls sowie den Qualifikationszielen auseinandersetzen und (3.) sie als Ziel für die eigene Lehre übernehmen.

Geschieht dies nicht, bleibt die Reform nicht nur – wie Johannes Wildt bemerkt – „oberflächlich und ‚gießt nur alten Wein in neue Schläuche‘“<sup>52</sup>, vielmehr kommt es zu einer Diskrepanz zwischen den Studiengangs- und Modulbeschreibungen auf der einen und der konkreten Lehr-Lern-Praxis auf der anderen Seite. Studierende, die sich auf der Basis von Zielbeschreibungen bewusst für einen Studiengang entschieden haben, müssen feststellen, dass das eigentliche Programmangebot nicht mit dem ausgewiesenen Angebot übereinstimmt; sie sind zu Recht verärgert oder frustriert, sehen sich getäuscht. Auch wenn ‚nur‘ einige Lehrende das Design ablehnen und eigene, ggf. auch sinnvoll zu erachtende Ziele verfolgen, werden damit die Chancen der Studierenden geschmälert, die gesteckten Ziele überhaupt zu erreichen. Insofern tragen alle Lehrenden des Studiengangs Verantwortung für die Realisierung der vorgesehenen Lehr-Lern-Prozesse.

Diese Gesamtverantwortung zieht „ein bislang kaum praktiziertes Maß an Kooperation und vorausschauender Abstimmung“<sup>53</sup> (Klaus Müller) nach sich. Idealerweise müssen die Lehrenden eines Studienprogramms konkret am Erstellungsprozess des Curriculums beteiligt sein, und es muss ein möglichst breiter Konsens hinsichtlich der curricularen Struktur erarbeitet werden. Es ist eine Verständigung über die Ziele des jeweiligen theologischen Studiengangs notwendig: Wozu sollen die Studierenden befähigt werden? Welches Bildungs-

---

<sup>52</sup> WILDT, Johannes: Theologie lehren lernen. Ein Weiterbildungskonzept in Kooperation zwischen Fach- und Hochschuldidaktik, in: SCHEIDLER, Monika / HILBERATH, Bernd Jochen / ders. (Hg.): Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie (Quaestiones disputatae 197). Freiburg 2002, 27–58, hier 28.

<sup>53</sup> MÜLLER: Die größte Studienreform seit Humboldt, 9.

und Qualifikationsangebot soll eröffnet werden? Es wird eine Auseinandersetzung mit zentralen wissenschafts- und bildungstheoretischen Grundfragen notwendig, es sind Funktion und Ziele gegenwärtiger Theologie auszuloten und auch das Zusammenspiel von Bildungs- und Qualifikationszielen in den Studiengängen in den Blick zu nehmen. Klaus Müller hat schon früh im Zusammenhang mit der Reform der Lehramtsstudiengänge in NRW auf die Notwendigkeit solcher „Zieldiskussionen“ hingewiesen: Eine sinnvolle Reform könne „nur gelingen – und das ist der entscheidende Punkt –, wenn die Konzeption der Module aus zuvor geführten Zieldiskussionen hervorgeht. Lehrende und Studierende müssen sich klar machen, worauf hin man lernen soll – es spricht im Übrigen viel dafür, dass das Fehlen solcher Zielklarheit die tiefste Wurzel der gegenwärtigen Bildungsmisere insgesamt ist“<sup>54</sup>.

Die Formulierung von Lernzielen setzt dazu den *Shift from Teaching to Learning* voraus. Insbesondere wenn Programmverantwortliche und Lehrende mit einer studierenden- und lernprozessorientierten Perspektive nicht vertraut sind, muss erst ein neues Lehr-Lern-Verständnis entwickelt und dann Schritt für Schritt reflektiert und formuliert werden, wie die Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten erfolgen soll. Ein solcher curricularer Klärungsprozess setzt außerdem die Bereitschaft der einzelnen Lehrenden voraus, den Blick von der eigenen bisherigen Lehrtradition loszulösen und neu auszuloten, welchen Beitrag das eigene Fach im jeweiligen Studienprogramm spielen könnte und kann; die Loslösung bietet so auch die Chance, das eigene Fach oder die eigene Lehre neu akzentuiert wahrzunehmen.

Wird ein Studienprofil in einer kleinen Konzeptionsgruppe entwickelt, ist parallel oder im Nachhinein Verständigung mit allen Lehrenden des Studienprogramms zu suchen und Konsens zu erzielen. Darüber hinaus benötigen neue Lehrende eine inhaltliche Einführung in die jeweiligen Studiendesigns. Ggf. wäre sogar schon in Berufungsverfahren auszuloten, inwiefern sich Dozierende mit dem Studiensystem vor Ort identifizieren können, wo sie ihre Fähigkeiten einbringen können. Es werden somit neue, intensive Dialoge über Lehre und Curricula erforderlich, die die Behandlung und zumindest bis zu einem gewissen Maß eine konsensuale Beantwortung wissenschafts- wie bildungstheoretischer Fragen voraussetzen.

---

<sup>54</sup> MÜLLER: Kompetenzbildung im theologischen Lehramtsstudium, 33.

Lernzielformulierungen stellen dabei ein hilfreiches Instrument zur Klärung und Verständigung dar, mit diesem Hilfsmittel geht aber auch ein zeitintensives, aufwändiges Verfahren einher.

## **5.2 DISKUSSION DER IMPLEMENTIERUNG UND KONZEPTIONELLEN GRUNDLEGUNG DER KOMPETENZORIENTIERUNG**

Nach dieser Diskussion des größeren didaktischen Rahmens ist der Blick konkret auf die bildungspolitischen Vorgaben zur Kompetenzorientierung im Hochschulbereich zu lenken. In diesem Abschnitt werden dazu die Implementierung und die konzeptionelle Grundlegung der Kompetenzorientierung kritisch unter die Lupe genommen: Wo liegen die Stärken dieser Implementierung, wo ist aber auch auf Grenzen und blinde Flecken hinzuweisen?

### **5.2.1 NEUER FOKUS AUF DIE HOCHSCHULLEHRE – STAAT UND HOCHSCHULEN IN GEMEINSAMER VERANTWORTUNG FÜR QUALITÄT VON STUDIUM UND LEHRE**

Im Ruf nach Kompetenzen kristallisieren sich Bemühungen um Qualität in der Lehre. In den Dokumenten auf nationaler wie europäischer Ebene wird deutlich, dass den politischen Verantwortungsträgern und -trägerinnen nicht gleichgültig ist, wie es um die Qualität von Studium und Lehre bestellt ist und was in den Studiengängen gelehrt wird. Es werden Zielbeschreibungen vorgenommen, Qualitätssicherungsmaßnahmen für Studium und Lehre eingeführt und finanzielle Investitionen vorgenommen. Gleichzeitig ergeht die Aufforderung an die Hochschulen, Maßnahmen der Qualitätssicherung auf Hochschulebene zu verankern, curriculare Reformen durchzuführen und die Realisierung kompetenzorientierter Lehre zu fördern.<sup>55</sup>

Die damit verbundene Rückbesinnung auf eine gemeinsame Verantwortung von Staat und Hochschulen für ein hochwertiges Studienangebot ist aus theologiepädagogischer Perspektive zu begrüßen. Der Staat beginnt, seinen Anteil für eine Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre beizutragen, indem finanzielle Investitionen vorgenommen und Rahmenbedingungen modifiziert werden. Zu hoffen bleibt, dass diese Förderung auch mittel- und langfristig

---

<sup>55</sup> Siehe Abschnitte 3.2.3 und 3.3.4 dieser Arbeit.

Bestand hat. Zugleich werden die Lehrenden an ihre Verantwortung für hochwertige Lehr-Lern-Prozesse erinnert und in die Pflicht genommen, sich für Qualität in der Lehre einzusetzen. Aber auch die einzelnen Hochschulen und ihre Einheiten (Fakultäten und Institute) werden zur Weiterentwicklung herausgefordert, wenn beispielsweise Verfahren zur Qualitätssicherung etabliert werden müssen. Mit der Kompetenzorientierung geht damit ein neuer, breit angelegter Professionalisierungsanspruch in der Lehre einher, der sich von der Hochschule insgesamt über die einzelnen Fachbereiche und Einheiten (Organisationsentwicklung) bis hin zum bzw. zur einzelnen Lehrenden erstreckt. Es wird daran erinnert, dass die Hochschulen nicht nur Forschungs-, sondern auch Bildungsinstitutionen sind, an denen gute Studienangebote für junge Menschen zu eröffnen sind und die es von zwei Seiten verantwortet zu gestalten gilt.

### **5.2.2 KOMPETENZ – EIN LEITBEGRIFF MIT VIELSCHICHTIGEM POTENZIAL ZUR PROFILIERUNG THEOLOGISCHER HOCHSCHULLEHRE**

Mit dem Kompetenzbegriff ist ein Leitwort ausgewählt worden, das sich in der erziehungswissenschaftlichen wie pädagogisch-psychologischen Forschung sowie in der Theologie zwar auch als strittiger, insgesamt aber als produktiver Begriff erwiesen hat bzw. aktuell erweist.<sup>56</sup> Mit ihm gehen wertvolle Impulse zur Reflexion theologischer Hochschullehre einher:

1. *Bildungstheoretisches Potenzial des Kompetenzbegriffs*: Wie in Kapitel 2.4.1 aufgezeigt, bietet der Begriff bildungstheoretische Anknüpfungspunkte. So hat Heinrich Roth bereits 1971 darauf aufmerksam gemacht, dass mit dem Terminus ein abstraktes Ziel wie Mündigkeit operationalisiert und damit der didaktischen Planung zugänglich gemacht werden kann. Die Leistung besteht darin, dass mit ihm das Zusammenwirken der verschiedenen persönlichen Fähigkeiten im Moment der Handlung beleuchtet wird, dass Bedingungsfaktoren des Zusammenwirkens reflektiert und darüber hinaus mit der Trias von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz sinnstiftende Bewertungskategorien der Handlung eingezogen werden. Im Sinne einer Scharnierfunktion wohnt dem Kompetenzbegriff damit Potenzial inne, um zu konkretisieren, was Bildung heute sein kann.

---

<sup>56</sup> Siehe Kap. 2.4 dieser Arbeit.

2. *Modellierung von Kompetenz in der Domäne Theologie*: Der Begriff regt ganz grundsätzlich eine domänenspezifische kompetenztheoretische Grundlagenforschung an. So wird die Frage aufgeworfen, was Kompetenz in Bezug zu theologischen Studiengängen bedeuten kann. Es sind verschiedene Kompetenzfiguren wie theologische oder religiöse (Handlungs-) Kompetenz, die Trias von theologischer Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz oder auch berufliche Handlungskompetenz in Bezug zu verschiedenen Praxisfeldern wie Schule oder Gemeinde denkbar, die es näher zu modellieren gilt und deren Bedeutung mit Blick auf die verschiedenen Studiengänge auszuloten ist. Der Kompetenzbegriff kann darüber hinaus in Bezug zu den verschiedenen theologischen Disziplinen bzw. Sektionen gesetzt werden. Insgesamt wird so die Konkretisierung komplexer, langfristiger anzuzielender Lernziele angestoßen.
3. *Systematische Aufschlüsselung theologischer Lernziele*: Der Begriff regt dazu an, die Theologie insgesamt wie ihre einzelnen Disziplinen, ggf. auch einzelne Praxisfelder kompetenztheoretisch aufzuschlüsseln. Die verschiedenen Dispositionen von Kompetenz liefern die dazu notwendigen Kategorien. Infolgedessen ist nach Wissensbeständen, aber auch nach Fertigkeiten, Haltungen und Erfahrungen zu fragen, die für kompetentes Handeln in den jeweiligen Bereich zentral sind: Welche Haltungen und welche Fertigkeiten sind beispielsweise für theologisches Denken und Arbeiten insgesamt und in den jeweiligen Disziplinen notwendig, welche hilfreich? An welche Erfahrungen kann angeknüpft werden, welche könnten theologische Lehr-Lern-Prozesse blockieren? Müssen ggf. neue Erfahrungen grundgelegt werden, damit alternative Denkmuster ihre Wirkung entfalten und andere Handlungsoptionen entwickelt werden können?

Mithilfe der verschiedenen Dispositionen wird so ein umfassender, systematischer Blick auf theologische Lernfelder eröffnet. Bislang verborgene Lernziele, vielleicht sogar ‚heimliche‘ Voraussetzungen werden sichtbar und können zum Gegenstand expliziter Auseinandersetzung werden, womit auch ein Beitrag zu einem gerechteren Bildungssystem geleistet wird.



4. *Entwicklung von Modellen zum Kompetenzerwerb*: Der Begriff stößt darüber hinaus die Frage nach Modellen zum Kompetenzerwerb der Studierenden an. Wie kann der Kompetenzerwerb der Studierenden erfolgen? Lassen sich ggf. Stufen eines Kompetenzerwerbs beschreiben, die als Grundlage zur Gestaltung von Studiengängen bzw. zur Begleitung von Lehr-Lern-Prozessen dienen können?
5. *Förderung handlungsorientierter Lehre, Förderung des Praxistransfers, des Situationsbezugs*: Mit dem Kompetenzbegriff wird der Blick zudem auf die Figur der Handlung gelenkt und die Frage aufgeworfen, wie Lehre gestaltet sein muss, um Handlungsfähigkeit der Studierenden zu fördern. Welche Lehr-Lern-Prozesse sind anzustreben, um beispielsweise aktives statt passives Wissen zu fördern oder damit neues Wissen überhaupt in Situationen abgerufen werden kann? Der Anstoß, z. B. Wissensbestände an Problemsituationen oder Anwendungskontexte zu koppeln,<sup>57</sup> kann gerade für die Theologie, die – wie Bernd Jochen Hilberath es beschreibt – aus ihrem Praxis-Theorie-Praxis-Zirkel lebt,<sup>58</sup> einen bereichernden Impuls darstellen, durch den theologische Erkenntnisse aus der Hochschule heraus für Praxisfelder nutzbar gemacht werden. Wenn bereits in der Hochschule Transfer-, Anwendungs- und Problemlösungsmöglichkeiten aufgezeigt und entwickelt werden, wird die Relevanz theologischer Überlegungen für die Studierenden selbst, aber auch in der Praxis-situation ersichtlich. Im Idealfall können sich die Studierenden zunehmend als kompetente Theologinnen und Theologen erfahren. Konkrete Situationen können dabei als Prüfstein dienen, um den Kompetenzerwerb der Studierenden zu kontrollieren, da sich Kompetenz in konkreter Handlung erweist. So rücken durch den neuen Leitbegriff Handlungssituationen von Studierenden, von Theologinnen und Theologen in den Blick; der Praxisbezug von Studienprogrammen wird gefördert.

Insgesamt bietet der Leitbegriff damit wertvolle Impulse für die theologiedidaktische Forschung und die weitere Entwicklung von Studium und Lehre, sodass ihm das Potenzial für eine Reform zugesprochen werden kann.

---

<sup>57</sup> Siehe dazu weiterführend Abschnitt 5.3.1 dieses Kapitels.

<sup>58</sup> HILBERATH, Bernd Jochen: Lehren und Lernen – Zwei Seiten einer Medaille, in: SCHEIDLER, Monika / ders. / WILDT, Johannes: Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie (Quaestiones disputatae 197). Freiburg 2002, 13–26, 18 [künftig zitiert: HILBERATH: Lehren und Lernen – Zwei Seiten einer Medaille].

### 5.2.3 KONZEPTIONELLER SPIELRAUM FÜR FACHSPEZIFISCHE AUSGESTALTUNG

Die fachspezifische Bestimmung und Formulierung der zu erwerbenden Kompetenzen, die Entfaltung kompetenzorientierter Curricula, Module und Prüfungssysteme sowie die Etablierung von Qualitätssicherungsverfahren zur Sicherstellung des Kompetenzerwerbs obliegen den Verantwortlichen der jeweiligen Fächer.<sup>59</sup> Auch die ergänzenden Wettbewerbe zur Förderung kompetenzorientierter Lehre zielen auf eine fachspezifische Entfaltung.<sup>60</sup>

Dieser grundsätzliche Ansatz einer fachspezifischen Entfaltung der Figur des Kompetenzerwerbs ist als prinzipiell richtige Strategie zu begrüßen. Den Hochschulen bzw. den Verantwortlichen an Fakultäten und Instituten wird konzeptioneller Spielraum zur Umsetzung der neuen Leitlinie eingeräumt; sie können frei nach den besten Wegen suchen, um die Kompetenzen im jeweiligen Fachkontext zu präzisieren und deren Vermittlung zu realisieren. Zugleich wird die Entwicklung fachspezifischer hochschuldidaktischer Modelle gefördert, was einer differenzierten Perspektive auf akademische Lehr-Lern-Prozesse Rechnung trägt.<sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> In der Lehrerbildung wurden Fachvertreter und -vertreterinnen an der Entwicklung der Kompetenzprofile beteiligt. Siehe Abschnitt 3.3.3 dieser Arbeit.

<sup>60</sup> Siehe Abschnitt 4.2.2 dieser Arbeit.

<sup>61</sup> Exemplarisch sei in diesem Zusammenhang auf die von Monika Scheidler und Oliver Reis herausgegebene Reihe „*Theologie und Hochschuldidaktik*“ hingewiesen. Die Bände von 2014 und 2015 vertiefen bereits Fragestellungen für das Fachgebiet Systematische Theologie (REIS, Oliver: Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innen-ausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform (Theologie und Hochschuldidaktik 4). Münster 2014; DAUSNER, René / ENXING, Julia (Hg.): Impulse für eine kompetenzorientierte Didaktik der Systematischen Theologie (Theologie und Hochschuldidaktik 5). Münster 2014.) und das Fachgebiet Kirchengeschichte (BOCK, Florian / HANDSCHUH, Christian / HENKELMANN, Andreas (Hg.): Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“ (Theologie und Hochschuldidaktik 6). Münster 2015. Eine ähnliche Vertiefung ist im Fachgebiet Biblische Theologie zu beobachten, vgl. hier LAU, Markus / NEUMANN, Nils (Hg.): Das biblische Methodenseminar. Kreative Impulse für Lehrende. Göttingen 2015; GIERCKE-UNGERMANN, Annett / HÜBENTHAL, Sandra (Hg.): Orks in der Gelehrtenwerkstatt? Bibelwissenschaftliche Lehrformate und Lernumgebungen neu modelliert (Theologie und Hochschuldidaktik 7). Münster 2016.

#### **5.2.4 DEFIZITÄRES FUNDAMENT DER KOMPETENZORIENTIERUNG – EIN REFORMIMPULS OHNE FUNDIERTE HOCHSCHULDIDAKTISCHE GRUNDLEGUNG**

Die Kompetenzorientierung wird als verbindliche Vorgabe eingeführt, um Studienprogramme und Lehre grundlegend zu überarbeiten und zu verbessern. Die neue Zielvorgabe ist jedoch in ihrem konzeptionellen Fundament defizitär.

Während zu den kompetenzorientierten Reformen für die berufs- und allgemeinbildenden Schulen in Deutschland theoretische Rahmenkonzepte vorliegen, ist im Hochschulbereich eine solche wissenschaftlich fundierte Grundlegung aus hochschuldidaktischer Perspektive nicht zu finden.<sup>62</sup> So existieren keine lokalen Bestandsaufnahmen, in denen differenziert aktuelle Stärken und Schwächen von Studium und Lehre aufgezeigt werden und vor deren Hintergrund dann begründet wird, warum das Konzept der Kompetenzorientierung eine sinnvolle Maßnahme zur Verbesserung darstellt. Es findet sich keine Erläuterung, in welchem Verhältnis das neue Konzept zu bisherigen nationalen Grundmodellen (wie der Humboldtschen Studientradition) steht. Damit wird sowohl die Gefahr in Kauf genommen, dass unreflektiert Elemente des gegenwärtigen Studiensystems verändert werden, die eher bewahrt werden sollten, als auch der selbst erhobene Qualitätsanspruch ad absurdum geführt. Dieser Eindruck verfestigt sich, wenn hochschuldidaktische Schlagworte wie „studierendenzentriertes Lehren“ im Leuvenener Kommuniqué falsch bzw. sinnentleert aufgegriffen werden – dort ist dann von „studierendenzentriertem Lernen“ die Rede.<sup>63</sup>

Des Weiteren wird nicht definiert bzw. ausgeführt, was unter Kompetenz, Kompetenzorientierung und Kompetenzerwerb zu verstehen ist. Die Analyse hat gezeigt, dass der Kompetenzbegriff daher mal alltagssprachlich verwendet, mal im politischen Konsens definiert und mal im Rückgriff auf nationale Kompetenzdebatten interpretiert wird und demzufolge multiple Verständnisweisen des Terminus existieren.<sup>64</sup> Das Vorhaben, mit dem Kompetenzbegriff eine einheitliche Referenzgröße für den EHR zu etablieren (strukturelle Motivation), ist also umgesetzt, da mit dem Terminus gearbeitet wird. Es ist aber

---

<sup>62</sup> Siehe Abschnitt 2.3 dieser Arbeit.

<sup>63</sup> Siehe Abschnitt 3.2.3 dieser Arbeit. Erst im Bukarester Kommuniqué von 2012 wird die Kurzformel korrigiert und durch den Ausdruck „lernerzentrierter Ansatz“ ersetzt.

<sup>64</sup> Siehe Abschnitte 3.3.1., 3.2.2 und 3.3.2 dieser Arbeit.

zu bezweifeln, dass die gewünschte Vergleichbarkeit von Lernziel- und Kompetenzformulierungen erreicht wird, auf deren Basis vereinfachte Anerkennungsprozesse zur Erhöhung der Mobilität der Studierenden durchgeführt werden können. Die defizitären Vorgaben haben vielmehr dazu geführt, dass von den verschiedenen Akteuren, die sich für eine Umsetzung engagieren (Studiengangsentwicklung, Hochschuldidaktik, Lehrende), händeringend Anknüpfungspunkte zur Entfaltung der Vorgabe gesucht wurden. So sind Konzeptionen auf der Basis eines alltagssprachlichen Verständnisses bzw. auf der Basis der Akkreditierungsvorgaben, aber auch verschiedene Interpretationen in Anknüpfung an unterschiedliche wissenschaftliche Kompetenzbegriffe im Umlauf. Statt einer „Injektion über die Programmakkreditierung“ (Rainer Künzel) wäre „eine hinreichende theoretische Fundierung des Konzepts und eine breite, alle Wissenschaftskulturen umfassende Diskussion seiner Implikatorenerforderlich gewesen“<sup>65</sup>.

Um den Reformimpuls überhaupt fruchtbar nutzen zu können, sind folglich von theologiedidaktischer Seite intensive Nacharbeiten – wie Plausibilitätsnachweis und Begründung, Definition und Konkretisierung, ggf. auch vergleichender Diskurs und Korrektur bisheriger Ansätze – erforderlich.

### **5.2.5 UNZUREICHENDE BEGRÜNDUNGSLINIEN DER NEUEN ZIELFIGUR – NOTWENDIGKEIT EINER BILDUNGSTHEORETISCHEN EINBETTUNG**

In den Dokumenten des Bologna-Prozesses wird Kompetenz als Zielfigur von Studium und Lehre bestimmt, wobei drei Begründungszusammenhänge (strukturell, didaktisch und ökonomisch) begegnen.<sup>66</sup>

Die verschiedenen Begründungszusammenhänge sind zwar – wie aufgezeigt wurde – der dynamischen Entwicklung und der Vielzahl von Akteuren mit ihren jeweiligen Interessen geschuldet, dennoch ist auf den damit einhergehenden fehlenden stringenten argumentativen Unterbau der Kompetenzorientierung hinzuweisen. Es wird nicht ersichtlich, welches Leitinteresse mit dem Konzept letztlich verfolgt wird, was gerade unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern Skepsis hervorruft.

---

<sup>65</sup> KÜNZEL: 10 Jahre Akkreditierung in Deutschland – Eine (system-)kritische Rückschau, 14.

<sup>66</sup> Siehe Kap. 3.4 dieser Arbeit.

Zusätzlich erweisen sich die einzelnen Begründungszusammenhänge mit Blick auf eine zu leistende theologiedidaktische Begründung der Kompetenzorientierung insgesamt als unzureichend; nur vereinzelt können Impulse identifiziert werden, die für eine argumentative Grundlegung genutzt werden können:

- a) Der *strukturelle Begründungszusammenhang* liefert nahezu kein Potenzial für eine theologiedidaktische Anknüpfung. Zwar wird ersichtlich, dass dem Kompetenzbegriff in vielen Bologna-Mitgliedsländern eine Bedeutung beigemessen wird und Anknüpfungspunkte bestehen; dies reicht als Begründung jedoch nicht aus.
- b) Der *ökonomische Begründungszusammenhang* liefert Anknüpfungspunkte, insofern auf die Wichtigkeit (beruflicher) Handlungsfähigkeit hingewiesen wird. Kompetenzorientierung von Studium und Lehre sei – so das Kernargument – notwendig, damit Studierende später im Beruf bzw. in globalisierten Settings kompetent agieren können. Mit dieser Grundfigur wird ein wichtiger Aspekt angesprochen: Es ist gut, wenn sich junge Menschen in ihren (beruflichen) Tätigkeitsfeldern zunehmend als handlungsfähig und kompetent erfahren; so kann mit dem Studium ein wertvoller Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung geleistet werden. Jedoch ist auf den problematischen Begründungshorizont hinzuweisen: Dieser Vorgang soll passieren, damit die Wissensgesellschaft funktioniert bzw. die jungen Menschen als Humankapital in der Wissensgesellschaft funktionieren. Zwar ist Bildungsprozessen auch eine gesellschaftliche Relevanz zuzusprechen, vor dem Hintergrund eines christlich-theologisch geprägten Verständnisses sind Bildung und damit verbunden auch die Kompetenzorientierung jedoch vielmehr mit Blick auf Subjektwerdung bzw. Bildwerdung zu legitimieren und zu entfalten.<sup>67</sup> Im Rahmen einer ökonomischen Begründung zielen Bildung und Kompetenzorientierung hier nicht auf eine freie Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, sondern diese wird immer mit Blick auf die Bedürfnisse der Wissensgesellschaft funktionalisiert.

---

<sup>67</sup> Siehe zur Engführung des Bildungsbegriffs ausführlich Abschnitt 5.1.2.2, zur Engführung des Kompetenzbegriffs detailliert Abschnitt 5.3.5 dieser Arbeit.

Darüber hinaus ist auf Problemherde der Leitfigur „*Europa als Wissensgesellschaft*“ hinzuweisen.<sup>68</sup> Münch macht zum einen auf eine „self-fulfilling-prophecy des ökonomischen Selbstverständnisses“ und auf eine daraus resultierende „zunehmende Umdeutung der sozialen Wirklichkeit“ aufmerksam.<sup>69</sup> Den derzeitigen Reformen gehe eine partikulare – ökonomisch ausgerichtete – Expertendiagnose voraus, nach der Organisationen und ganze Gesellschaften krank seien und unter Funktionsdefiziten, Leistungsschwächen, Kostenexplosion und mangelndem Engagement leiden. Maßstab dieser Diagnose sei das Bild, das man sich aus einer ökonomischen Weltsicht von einer gesunden Organisation bzw. Gesellschaft mache. Aus dieser neuen Weltsicht folge dann auch die Therapie, die darin bestehe, Organisationen und Gesellschaften an das neue Ideal anzupassen. Damit sei ein sich selbst verstärkender, seine eigenen Existenzgrundlagen erzeugender Prozess in Gang gesetzt worden, der die Legitimations- und Erwartungsstrukturen auf das neue Paradigma umstelle. Durch neoliberale Verfahren werde gleichzeitig sichergestellt, dass die neuen Leitbilder auch in der Praxis der nationalen Bildungssysteme implementiert werden, sodass durch entsprechende Sozialisationsprozesse schließlich eine – an die neue ökonomische Denkweise angepasste – Klientel heranwachse. Wenn die soziale Realität – so Münch – anders als zuvor nur noch in den Kategorien von Verträgen und Prinzipal-Agenten-Beziehungen<sup>70</sup> gesehen werde, dann würden sich die entsprechenden Akteure auch wie Vertragspartner bzw.

---

<sup>68</sup> Vgl. zur Kritik des Konzepts der Wissensgesellschaft insgesamt beispielsweise: FILIPOVIĆ, Alexander / KUNZE, Axel Bernd (Hg.): *Wissensgesellschaft. Herausforderungen für die christliche Sozialethik* (Bamberger Theologisches Forum 6). Münster 2003; MITTELSTRASS, Jürgen: *Alle Veränderung beginnt im Kopf. Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft*, in: *Universitas* 44 (2000), 728–738; GOMBERT, Tobias / KAULISCH, Marc / NEIS, Matthias: „Ich bin so frei“ – Zur bildungs- und gesellschaftstheoretischen Kritik der Wissensgesellschaft, in: *Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft* 5/121 (2001), 19–23; HEIDENREICH, Martin: *Die Debatte um die Wissensgesellschaft*, in: BÖSCHEN, Stefan / SCHULZ-SCHAEFFNER, Ingo (Hg.): *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. Opladen 2003, 25–54 [künftig zitiert: HEIDENREICH: *Die Debatte um die Wissensgesellschaft*]; PTAČ, Ralf: *Vom Wert des Wissens. Paradoxien der Wissensgesellschaft*, in: *Forum Wissenschaft* 3 (2008), 27–30.

<sup>69</sup> Vgl. zum gesamten Abschnitt: MÜNCH: *Globale Eliten, lokale Autoritäten*, 16–21.

<sup>70</sup> Die Prinzipal-Agent-Theorie ist ein in den Wirtschaftswissenschaften verbreitetes Modell, um das Handeln von Menschen in Institutionen bzw. Wirtschaftsbeziehungen zu beschreiben, wobei der Prinzipal als Auftraggeber aufgrund eines Wissensvorsprungs hierarchisch über dem Agent bzw. Beauftragten steht, der die Aufträge entgegennimmt und ausführt. Vgl. weiterführend: ERLEI, Mathias / LESCHKE, Martin / SAUERLAND, Dirk: *Neue Institutionenökonomik*. Stuttgart <sup>2</sup>2007, 69–187.

Prinzipale oder Agenten verhalten und vergessen, was vorher ihr Handeln, ihre Beziehungen und ihre soziale Praxis ausgezeichnet hat. Das sei insbesondere für nachfolgende Generationen anzunehmen, die in diesem Denken sozialisiert wurden. Auch der Erziehungswissenschaftler Frank-Olaf Radtke macht auf diese Veränderungsprozesse aufmerksam und spricht von einem „volkspädagogischen Projekt fürsorglicher Umerziehung“, bei dem es darum gehe, den Organisationen des Staates und auch seinen Bürgerinnen und Bürgern „betriebswirtschaftliches Verhalten beizubringen“.<sup>71</sup> Ein solches Beziehungsverständnis stellt nur begrenzt einen guten Rahmen für Lehr-Lern-Prozesse dar; Lehren und Lernen brauchen ein Klima, das von Fehlerfreundlichkeit und Wohlwollen, von Kreativität und Offenheit geprägt ist, in dem auch Ausdauer und Wiederholungen ihren Platz haben. Zudem gerät aus dem Blick, dass Lehr-Lern-Prozesse nicht nur einseitig ablaufen, sondern auch die Lehrenden im solidarischen Miteinander lernen.

Zum anderen weist Münch auf eine problematische Zuordnung hin, die ebenfalls mit dem Konzept der Wissensgesellschaft einhergeht: Das Verfügen über Wissen werde im Konzept der Wissensgesellschaft zum zentralen Kriterium der sozialen Inklusion. So führt der Soziologe weiter aus: „Die transnationale Elite ist in erster Linie eine Wissenselite, die sich durch die Fähigkeit der Entwicklung von neuem Wissen auszeichnet. Die marginalisierten Habenichtse sind in erster Linie Menschen ohne die Fähigkeit, Wissen aufnehmen und verarbeiten zu können. Zwischen diesen beiden Extremen steht die Masse der Bevölkerung, die das vorhandene Wissen verarbeiten und anwenden, aber kein neues Wissen entwickeln kann.“<sup>72</sup> Münchs Ausführungen machen damit auf Ausgrenzungen und soziale Spannungsquellen aufmerksam, die dem Leitkonzept innewohnen und die im Widerspruch zu einem christlich-theologischen Anspruch von Gleichberechtigung und solidarischer Gemeinschaft stehen.

Letztlich erweist sich damit nicht nur der ökonomische Begründungsstrang der Kompetenzorientierung als korrekturbedürftig, sondern es muss auch der ökonomische Gesamtduktus als problematische Gesamtentwicklung wahrgenommen werden.

---

<sup>71</sup> Vgl. RADTKE: Art. Ökonomisierung, 624.

<sup>72</sup> MÜNCH: Globale Eliten, lokale Autoritäten, 22.

- c) Im *didaktischen Begründungszusammenhang* wird mit dem Kompetenzbegriff die Berücksichtigung von Lehr-Lern-Prozessen angeregt, die mehr als nur Wissen umfassen; das Augenmerk soll auch auf *Können* gelegt werden. Grundsätzlich überzeugt dieser Gedanke – gerade angesichts der Klagen der Studierenden über „Bulemie-Lernen“<sup>73</sup> an Hochschulen. Wenn Studierende Lernen an der Hochschule aktuell so erleben, dass Wissen nur eingetrichtert und zur Prüfung wieder ausgespuckt wird, eröffnet das Leitwort *Kompetenz* eine Perspektive zur hochschuldidaktischen Profilierung von Studium und Lehre, die mehr als nur den kurzfristigen Wissenserwerb umfasst. Warum aber gerade der Kompetenzbegriff zur Reflexion vielschichtiger, ggf. handlungsorientierter Lernziele geeignet ist, wird nicht ausgeführt.<sup>74</sup> Insofern besteht hier theologiedidaktischer Konkretisierungsbedarf, warum genau mehr als nur Wissen angezielt werden sollte und warum sich der Kompetenzbegriff an dieser Stelle eignet.

Insgesamt wird deutlich, dass die existierenden bildungspolitischen Begründungslinien zwar erste Impulse liefern, sie aber nicht als tragfähige Grundlage einer kompetenzorientierten Neuausrichtung von Studium und Lehre ausreichen. Es ist insbesondere eine bildungstheoretische Einordnung von Nöten.<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> Vgl. HAASE, Constanze: Schluss mit dem „Bulemielernen“. Student Ben Stotz diskutiert mit Berlins Bildungssenator und HRK-Präsidentin im III. Humboldt-Streitgespräch, in: Humboldt. Die Zeitung der Humboldt-Universität zu Berlin 54/8 (2009/2010) vom 17.06.2010. Online abrufbar unter: [www.hu-berlin.de/pr/medien/publikationen/humboldt/2009/201006/humboldt\\_201006.pdf](http://www.hu-berlin.de/pr/medien/publikationen/humboldt/2009/201006/humboldt_201006.pdf) [zuletzt eingesehen: 17.09.2014; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt].

<sup>74</sup> In ähnlicher Weise argumentiert auch Oliver Reis; zudem schlägt er bereits erste Anknüpfungspunkte für ein theologiedidaktisches Kompetenzverständnis vor. Vgl. REIS: Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung, 108–127, insbesondere 113–120.

<sup>75</sup> Als mögliche Ansatzpunkte seien exemplarisch benannt: in der Erziehungswissenschaft ROTH: Pädagogische Anthropologie II; in der evangelischen Theologie: MEIREIS, Thorsten: Theologiestudium im Kontext (Arbeiten zur praktischen Theologie 11; Univ., Diss. 1994). Berlin u. a. 1997; HERMS, Eilert: „Was heißt ‚theologische Kompetenz?‘“, in: ders: Theorie für die Praxis. Beiträge zur Theologie. München 1982, 35–49; LUTHER, Henning: Hochschuldidaktik der Theologie: historische und systematische Vorklärungen (Hochschuldidaktische Materialien 77). Hamburg 1980. Innerhalb der katholischen Theologie halten die Diskussionen zur Hochschulreform in den 1970/80er Jahren Anregungen bereit, vgl. neben den entsprechenden Kapiteln der einschlägigen Handbücher der Zeit exemplarisch: KOMMISSION „CURRICULA IN THEOLOGIE“ DES WESTDEUTSCHEN FAKULTÄTENTAGES DURCH ERICH FEIFEL (Hg.): Studium Katholische Theologie, 6 Bde. Zürich 1973–1980; DUVE, Detlev u. a.: Anders lernen an der Uni. Analyse bestehender Hochschulrealität, Konzept, Praxis neuer Hochschulrealität. Ein hochschuldidaktisches Kolloquium am Lehrstuhl für Christliche Sozialwissenschaft im August 1987. Würzburg 1987. Einen weiteren Anknüpfungspunkt könnte



Dieser klare Ausweis einer theologiedidaktischen Begründung ist dabei aus zwei Gründen von zentraler Bedeutung: Zum einen beinhaltet diese Grundlegung konzeptionelle Weichenstellungen zum Verständnis des Kompetenzbegriffs und für die weitere Entfaltung, zum anderen leistet eine solche Begründung einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Akzeptanz einer Kompetenzorientierung im Hochschulbereich.

### **5.2.6 TENDENZ ZUR VERSCHLEIERUNG ÖKONOMISCHER INTERESSEN**

Mit Beginn der zweiten Dekade wird der hochschuldidaktische Reformimpetus des Bologna-Prozesses immer häufiger hervorgehoben und die Neuausrichtung von Studium und Lehre mit einem Interesse an hochschuldidaktischer Qualität begründet. Gerade die Ausführungen in Kapitel 4 haben verdeutlicht, dass dieses neue Interesse an Lehrkompetenz und didaktischen Reformen nicht immer genuin in einem hochschuldidaktischen, sondern auch in einem ökonomischen Leitinteresse wurzeln kann. So ist auf eine aktuelle Tendenz hinzuweisen, ökonomische Interessen zu verschleiern, indem auf die Wichtigkeit didaktischer Reformen hingewiesen wird. Hochschuldidaktische Reformen werden dann schnell zur gemeinsamen Sache von Bildungspolitik und Hochschuldidaktik, die ja beide um die Qualität von Studium und Lehre bemüht sind. Dennoch ist Obacht geboten, als Verfechtende einer Kompetenzorientierung vorschnell ‚gemeinsame Sache‘ zu machen, selbst wenn die Wichtigkeit hochschuldidaktischer Qualität ins Feld geführt wird, denn mitunter sollen die Reformen dem größeren Ziel dienen, ökonomisch gewünschte Lernergebnisse sicherzustellen und die Produktion von Bildung zu optimieren. Angesichts der changierenden Begründungszusammenhänge gilt es daher, Motivationen zu überprüfen, Zielvorstellungen zur Kompetenzorientierung abzugleichen und Begründungen offenzulegen, um ggf. auch eine christlich-theologische Lesart der Kompetenzorientierung ins Spiel zu bringen.

---

auch eine differenzierte Reflexion der in Kap. 2.2 herausgearbeiteten gegenwärtigen Sehnsucht vieler Menschen darstellen, sich in der komplexen Welt als kompetent zu erfahren.

### 5.2.7 RISIKEN WETTBEWERBSBASIERTER ENTWICKLUNG KOMPETENZORIENTIERTER LEHRE UND VORSCHNELLE ÜBERPRÜFUNG – STUDIERENDE ALS POTENZIELLE LEIDTRAGENDE

Die Einführung einer Kompetenzorientierung mit viel experimentellem Freiraum<sup>76</sup> eröffnet zwar – wie in Abschnitt 5.2.3 ausgeführt wurde – ein produktives Klima, zieht zugleich aber problematische Folgeentwicklungen nach sich. Im Zuge des Experiments *kompetenzorientierte Lehre* werden Dozierende gleichsam zu experimentellen Forschern, Lehr-Lern-Prozesse zum Forschungsobjekt und Studierende ungefragt zu Probanden. Diese Figur ist insofern zutreffend, als dass theologische Lehr-Lern-Prozesse als Forschungsgegenstand betrachtet werden können; Lehre kann als ein offener Prozess mit vielfältigen Möglichkeiten verstanden werden, die erforscht werden können. Auch können verschiedene konzeptionelle Ansätze in der Praxis erprobt und beispielsweise durch empirische Bildungsforschung miteinander verglichen werden. Wenn jedoch durch ein Klima von Wettbewerb und Kontrolle der Druck, neue Wege zu entwickeln, intensiviert wird, besteht die Gefahr, dass Konzepte zunehmend mit heißer Nadel gestrickt und erste Ideen einfach direkt in Lehr-Lern-Veranstaltungen ausprobiert werden.

Gerade im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff ist dieses Vorgehen besonders bedenklich, da mit dem Begriff – wie in den verschiedenen Definitionen des Terminus zum Ausdruck kommt<sup>77</sup> – auch sensible, identitätsstiftende Bereiche der Lernenden berührt werden. Die Konsequenzen falscher

---

<sup>76</sup> In der sozialwissenschaftlichen Literatur ist im Zusammenhang mit der Wissensgesellschaft von „experimentellen Strategien“ die Rede: Mit dem Konzept der Wissensgesellschaft würden Strategien experimenteller Forschung auf die Lebenswirklichkeit ausgeweitet, wobei insbesondere Wissenschaft und Ökonomie aufgefordert seien, Ideen zu entwickeln und neue Wege zu beschreiten, mit denen die Zukunft und Wohlfahrt Europas gesichert werden könne. Als großen Vorteil einer solchen experimentellen Strategie benennt der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler Martin Heidenreich die Wirkung, dass Neuerungen nicht tabuisiert werden und auf dieser Basis beständig neue Wege und Lösungen entwickelt und umgesetzt werden können. Vgl. HEIDENREICH: Die Debatte um die Wissensgesellschaft, 25–54, hier 44f. Auch im Fall der Kompetenzorientierung kann von einer experimentellen Strategie gesprochen werden, insofern kompetenzorientierte Hochschullehre direkt in der Praxis entfaltet und nicht erst theoretisch grundgelegt wird.

<sup>77</sup> Siehe Kap. 2.4 dieser Arbeit.

Annahmen und fehlgeschlagener Experimente haben die Studierenden zu tragen.<sup>78</sup> Zwei Beispiele sollen potenzielle Fallstricke illustrieren: (1.) Einen möglichen Ansatzpunkt für eine kompetenzorientierte Didaktik bildet beispielsweise das Phänomen der Handlung. Eine erste didaktische Idee könnte darin bestehen, Handlungssituationen in einer Lerngruppe zu simulieren. Ein solches Vorgehen muss jedoch verantwortungsvoll angeleitet, initiiert und begleitet werden. Misslingt oder fehlt diese Anleitung zu einer authentischen Simulation, drohen die Darstellungen in überzogene, karikierende Inszenierungen abzurutschen, sodass die Lernenden, die die Situation meistern sollen, in der Simulation zum Scheitern verurteilt sind, weil die Situation gar nicht mehr lösbar ist. Damit werden schlechte Erfahrungen evoziert und können tiefgreifende Zweifel ausgelöst werden, die weitere Lernerfahrungen grundsätzlich blockieren. (2.) Ein anderes Problemfeld ergibt sich, wenn beispielsweise ein psychologischer Kompetenzansatz gewählt und der Blick auf Dispositionen wie Haltungen gelenkt wird. Hier besteht die Gefahr, dass den Lernenden Haltungen einfach vorgeschrieben oder aufgezwungen werden. Aber auch bei einer sensibleren didaktischen Vorgehensweise, bei der den Studierenden Wege eröffnet werden, in kritischer Auseinandersetzung reflektierte Haltungen zu entwickeln, ist zu beachten, dass Haltungen an zentrale biografische Erfahrungen bzw. an die Persönlichkeitsstruktur gekoppelt sein können, deren Aufarbeitung ein hohes Maß an Selbstkritik und Stabilität verlangt.

Insofern ist bei der Entwicklung kompetenzorientierter Lehr-Lern-Situationen besondere Obacht geboten bzw. ist zunächst die hochschuldidaktische Forschung zu fördern und die Implementierung zu unterstützen, bevor dann Mechanismen zur Überprüfung eingezogen werden.

---

<sup>78</sup> Heidenreich beschreibt, dass bei der zu beobachtenden Übertragung experimenteller Strategien auf die Lebenswirklichkeit letztere zunehmend zum Labor werde. Folgen fragwürdiger Theorien und fehlerhafter Technologien seien nicht mehr auf einen eingegrenzten Bereich (Labor) beschränkt, sodass die ganze Gesellschaft die Konsequenzen falscher Annahmen und fehlgeschlagener Experimente zu tragen habe. Vgl. HEIDENREICH: Die Debatte um die Wissensgesellschaft, 45.

### 5.3 DISKUSSION DER VORLIEGENDEN ANSATZLINIEN ZUM VERSTÄNDNIS DES KOMPETENZBEGRIFFS

Aufgrund der multiplen Verständnisweisen des Kompetenzbegriffs müssen nachfolgend die verschiedenen Ansatzlinien jeweils einzeln auf ihre theologie-didaktische Tragfähigkeit hin überprüft werden, damit ersichtlich wird, wo ggf. eine Anknüpfung lohnt oder wo Probleme auszumachen sind.

#### 5.3.1 FOKUS AUF WISSEN UND FERTIGKEITEN – HERAUSSTELLUNG ZWEI ZENTRALER DISPOSITIONEN VON KOMPETENZ

In den Bologna-Dokumenten ist immer wieder in einem Dreiklang von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenz(en) die Rede.<sup>79</sup> Mit den Termini *Wissen* und *Fertigkeiten* werden dabei zwei Dispositionen von Kompetenz ins Spiel gebracht, die für den Kompetenzerwerb von zentraler Bedeutung sind und in der pädagogisch-psychologischen Kompetenzforschung ebenfalls herausgestellt werden.<sup>80</sup>

Insbesondere wird einem ‚Ausverkauf von Wissen‘, wie von Kritikerinnen und Kritikern der Kompetenzorientierung oft zu hören ist, nicht Vorschub geleistet, vielmehr wird Wissen als zentraler Baustein des Kompetenzerwerbs hervorgehoben. Neben einer Vertiefung und Verbreiterung von Wissen wird angeregt, *aktives Wissen* bzw. einen *souveränen Umgang mit Wissen* anzubahnen. In den Dokumenten finden sich dazu verschiedene Anregungen wie:

- die Beurteilung eines Sachverhalts vor dem Hintergrund der erschlossenen Wissensbestände,
- die Lösung eines Problems auf der Grundlage des erworbenen Wissens,
- die Kommunikation der Wissensbestände in verschiedene Kontexte hinein (Fachdiskurs, Scientific Community, berufliche oder gesellschaftliche Kontexte),
- die Anwendung von Wissen in typischen Situationen (wobei zusätzlich Differenzierungen bezüglich des Schwierigkeitsgrades angeregt werden – durch Variation des Grads der Selbstständigkeit bzw. der benötigten Anleitung und Unterstützung, durch das Maß an benötigter Kreativität,

---

<sup>79</sup> Siehe Abschnitt 3.2.1 dieser Arbeit.

<sup>80</sup> Siehe Abschnitte 2.4.2 und 2.4.3 dieser Arbeit.

durch Situierung einer Problemstellung in einen zunehmend offeneren und/oder komplexeren Zusammenhang, im Grad der Transparenz oder der Dynamik von Situationen).

Solche Figuren sind von großer Bedeutung für eine Entwicklung aktiven Wissens, da der Rückgriff auf neue Wissensbestände in konkreten Handlungssituationen durch den Primat situativen Wissens blockiert sein kann. Hansruedi Kaiser spricht vom Problem des „Primats des Situativen gegenüber dem Deklarativen“<sup>81</sup>: In konkreten Situationen greife das Gehirn stets auf bereits gemachte Erfahrungen (situitives Wissen) zurück; es gelinge eben nicht, neu erlernte Informationen (deklaratives Wissen) in der Situation abzurufen und anzuwenden. Folglich müsse, so Kaiser, bereits beim Erwerb des Wissens darauf geachtet werden, dass das „neue Wissen“ in Verbindung mit Situationen gebracht werde, damit im Gehirn eine Querverbindung entstehe, die es ermöglicht, dann in der konkreten Situation auf die neu erlernten Wissensbestände zuzugreifen. Die Bologna-Impulse zur Disposition *Wissen* liefern folglich wichtige Impulse, aktives Wissen grundzulegen, indem eine frühzeitige Verbindung von neuen Wissensbeständen und Situationen angezielt wird.

Durch den Terminus *Fertigkeiten* können zudem weitere Lernziele identifiziert werden. So geht mit den Dokumenten der Impuls einher, überhaupt näher zu konkretisieren, (1.) welche Fertigkeiten in den jeweiligen theologischen Disziplinen von entscheidender Bedeutung sind, (2.) ob es so etwas wie übergreifende theologische Fertigkeiten gibt und (3.) welche Fertigkeiten in den verschiedenen Berufsfeldern von Theologinnen und Theologen von Relevanz sind und inwiefern bereits im Studium ein Beitrag zur Entwicklung geleistet werden könnte/müsste. So werden auch arbeitstechnische sowie affektive Lernziele der Theologie aufgedeckt.

### **5.3.2 FEHLENDE BERÜCKSICHTIGUNG WEITERER DISPOSITIONEN – GEFAHR VERSTECKTER ANFORDERUNGEN**

Zugleich ist aber auch auf die fehlende Berücksichtigung weiterer zentraler Dispositionen von Kompetenz hinzuweisen. In der psychologischen Kompe-

---

<sup>81</sup> KAISER: Wirksame Ausbildungen entwerfen, 150; vgl. zum gesamten Abschnitt 14–17 sowie 145–156.

tenzforschung wird insbesondere die Bedeutung von Haltungen bzw. Einstellungen sowie von Erfahrungen herausgehoben.<sup>82</sup> Diese Dispositionen sind nicht nur als bereichernde Impulse zur Reflexion theologischer Lernprozesse ins Spiel zu bringen, sondern müssen auch berücksichtigt werden, damit Studierende das gesetzte Lernziel *Kompetenz* überhaupt erreichen können. Geschieht dies nicht, besteht die Gefahr, dass der Kompetenzerwerb aufgrund der versteckten Anforderungen schwierig, wenn nicht gar unmöglich wird bzw. dass Studierende begünstigt werden, die beispielsweise aufgrund ihrer Herkunft über gewinnbringende Haltungen verfügen. Studierende ohne diese Dispositionen drohen an den versteckten Voraussetzungen, die nicht Gegenstand des Lernens sind, zu scheitern.

### 5.3.3 ANSTOß ZUR REFLEXION FACHBEZOGENER SOZIAL- UND SELBSTKOMPETENZ NEBEN FACHKOMPETENZ

In den Qualifikationsrahmen, die unter dem Stichwort *Lebenslanges Lernen* erarbeitet worden sind, wird in den Definitionen von Kompetenz bzw. Handlungskompetenz zur Sprache gebracht, dass neben fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auch persönliche und soziale Fähigkeiten – beispielsweise Verantwortung und Selbstständigkeit – zur vollständigen Kompetenzentwicklung dazugehören.<sup>83</sup> Diese ergänzenden Fähigkeiten werden mal im Sinne von überfachlichen Schlüsselkompetenzen verstanden, zumeist aber im Zusammenhang mit Fachkompetenz gedacht.

Dieser Impuls regt dazu an, nicht nur auf den Erwerb von Fachkompetenz zu setzen, sondern auch die Entwicklung des Individuums insgesamt in den Blick zu nehmen. Heinrich Roth hat in seinen Ausführungen zu Mündigkeit als Trias von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz schon früh auf diesen Zusammenhang hingewiesen.<sup>84</sup> Auch wenn – wie Oliver Reis zu Recht bemerkt – sich viele Hochschullehrende derzeit nicht als „Experten in dem Aufbau von Sozialkompetenz“<sup>85</sup> begreifen, ist zu fragen, inwiefern die Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz in theologischen Studiengängen nicht doch zumindest als reflexives Moment aufgegriffen werden müsste. Theologinnen und Theologen kommen um ihrer eigenen Glaubwürdigkeit willen nicht um

---

<sup>82</sup> Siehe Abschnitt 2.4.2 dieser Arbeit.

<sup>83</sup> Siehe dazu Abschnitt 3.3.2 dieser Arbeit.

<sup>84</sup> Vgl. ROTH: Pädagogische Anthropologie II, 180. Siehe auch Abschnitt 2.4.1 dieser Arbeit.

<sup>85</sup> Vgl. REIS: Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung, 111.

eine Einheit von Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz herum: Wer beispielsweise von Nächsten- und Selbstliebe spricht, aber im eigenen Tun und Auftreten nicht nach diesem Maßstab handelt, wird kaum als glaubwürdig erscheinen. Insofern begegnet diese Spur innerhalb der Bologna-Vorgaben, Handlungskompetenz als Verbindung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz zu verstehen, als bereichernder Impuls für die theologiedidaktische Reflexion, wobei ausgehend von der Figur der Fachkompetenz die Fragen nach verbindenden Momenten und wechselseitigen Bezügen zu Sozial- und Selbstkompetenz – und nicht die Entwicklung von Fach-, Sozial- oder Selbstkompetenz an sich – in den Mittelpunkt der weiteren Analyse gestellt werden sollte.

### **5.3.4 ANSTOß ZUR MODELLIERUNG BERUFLICHER HANDLUNGSKOMPETENZ VON THEOLOGINNEN UND THEOLOGEN**

Im Zusammenhang mit der Figur der Wissensgesellschaft begegnet in den Dokumenten die Forderung, dass mit dem Studium berufliche Handlungskompetenz entwickelt werden soll.<sup>86</sup>

Diese Zielvorgabe fordert dazu heraus zu erforschen, was berufliche Handlungskompetenz im theologischen Bereich eigentlich genau beinhaltet bzw. beinhalten könnte. In Anknüpfung an den Forschungsansatz von David McClland könnten beispielsweise Berufsfelder von Theologinnen und Theologen systematisch erforscht werden.<sup>87</sup> Vor Ort wären beispielsweise Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Priester und Beschäftigte im pastoralen Dienst, Theologinnen und Theologen in der Wissenschaft, in der Erwachsenenbildung und anderen Berufsfeldern zu beobachten und pro Berufsfeld typische Tätigkeiten, Probleme und Herausforderungen in Abhängigkeit der aktuellen gesellschaftlichen und religiösen Situation zu beschreiben.<sup>88</sup> Auf der Basis dieser Berufsfeldanalysen könnten Modelle beruflicher Handlungskompetenz erarbeitet werden, die dann eine wertvolle Grundlage für die Gestaltung von Studiengängen darstellen.

---

<sup>86</sup> Siehe z. B. Abschnitt 3.3.2 und 3.3.3 dieser Arbeit.

<sup>87</sup> Siehe Abschnitt 2.4.2 dieser Arbeit.

<sup>88</sup> Vgl. dazu: WEIRER, Wolfgang: Theologische Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz als Qualitätsmerkmal des Theologiestudiums, in: Christlich-pädagogische Blätter 117/3 (2004), 146–149.

Besonders überzeugend ist dabei der curriculare Ansatz in den Dokumenten zur Lehrerbildung, in denen ein langfristiger Aufbau beruflicher Handlungskompetenz – aufgeteilt auf Studium, Referendariat und Weiterbildung – modelliert wird. Hier wird dem Faktum Rechnung getragen, dass berufliche Handlungskompetenz eben auch ein gewisses Maß an Praxiserfahrung im Berufsalltag benötigt.<sup>89</sup> Im Studium selbst kann berufliche Handlungskompetenz angebahnt und vorbereitet, nicht aber vollständig entwickelt werden.<sup>90</sup> Insofern ist bei Curriculumsplanungen auszuloten, wie berufliche Handlungskompetenz entwickelt werden kann, und mit anderen Ausbildungseinheiten abzustimmen, welche Anteile dabei bereits in theologischen Studiengängen grundgelegt und welche Anteile hingegen in anderen Qualifizierungsphasen verortet und welche Ziele als gemeinsame Aufgabe verstanden werden sollten.

Die neue Zielvorgabe einer Förderung beruflicher Handlungskompetenz fordert damit insgesamt heraus, die konkreten beruflichen Kontexte wahrzunehmen und das Potenzial theologischer Studiengänge mit Blick auf diese Wirklichkeit zu bestimmen. Durch eine Modellierung beruflicher Handlungskompetenz sowie eine Berücksichtigung der Ergebnisse bei der curricularen Entwicklung theologischer Studienprogramme kann ein wichtiger Beitrag für eine gelungene berufliche Entwicklung der Studierenden geleistet werden.

### 5.3.5 ÖKONOMISCHE ENGFÜHRUNG DES KOMPETENZBEGRIFFS – GEFAHR FUNKTIONALER KOMPETENZENTWICKLUNG

Wenn im Zusammenhang mit dem Konzept der Wissensgesellschaft auf den Kompetenzbegriff zurückgegriffen wird, geht damit eine Zuspitzung des Terminus auf ökonomische Zusammenhänge einher. Dies kommt insbesondere in einer „Domestizierung des Kompetenzbegriffs im Hinblick auf Arbeitsprozesse“<sup>91</sup> (Karlheinz Geißler / Frank Orthey) zum Ausdruck. Es wird primär nach jenen Kompetenzen gesucht, die sich im Arbeitsprozess anwenden lassen.

---

<sup>89</sup> Auch in den kirchlichen Papieren existiert diese Figur eines langfristigen Kompetenzaufbaus.

<sup>90</sup> Die Berufsbildungsforscherin Ute Clement merkt dies mit Blick auf die Lernzielformulierungen im EQR an: Einige der dort aufgeführten Fähigkeiten könnten letztlich erst in der Arbeits- und Lebenspraxis erworben werden. Vgl. CLEMENT: Praxisbeispiele: Europäischer Qualifikationsrahmen, 131f.

<sup>91</sup> GEISSLER/ORTHEY: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre, 71f. Die Autoren haben diese Beobachtung mit Blick auf die Verwendung des Begriffs in der Berufsbildung formuliert, sie lässt sich jedoch auch auf den Hochschulbereich anwenden.



Zugleich wird damit nicht nach allen Kompetenzen gefragt, die im Subjekt angelegt sind. Von einer durchaus möglichen Anbindung des Kompetenzkonzepts – so wie vor 30 Jahren geschehen – an Perspektiven, die der Stärkung von Subjektivität, der Ermöglichung von Selbstverwirklichungsinteressen, von Autonomie- und Souveranitätsansprüchen dienen, sei – so Orthey und Geißler – heutzutage nichts zu sehen, zu lesen oder zu hören. Die subjektiven Potenziale würden vielmehr entstellt und auf ihre verwertbaren Anteile hin reduziert. Rahlwes gibt ebenfalls zu bedenken, dass nur noch solche Kompetenzen vermittelt werden, die zur Ausübung dieses oder jenes Berufs unbedingt erforderlich seien.<sup>92</sup> Das, was Kompetenz ausmache, werde damit nicht vom Individuum, sondern ökonomisch bzw. bildungspolitisch von den beruflichen Tätigkeiten oder allgemeiner von den Anforderungen der Wissensgesellschaft her bestimmt.

Für die Umsetzung der Reform bedeutet dies, diesem enggeführten Verständnis des Kompetenzbegriffs entgegenzuwirken. Neben dem Einbezug beruflicher Handlungssituationen könnten beispielsweise auch Situationen jenseits der beruflichen Handlungskontexte berücksichtigt werden; es wären andere Situationen aufzugreifen, in denen Theologinnen und Theologen zur Handlung herausgefordert werden bzw. in die sie ihre Perspektive einbringen können. Parallel besteht die Verantwortung darin, Raum zu eröffnen, in dem Studierende ihre individuellen Fähigkeiten entdecken und entwickeln können.

### **5.3.6 FORSCHUNGSKOMPETENZ ALS HILFREICHES STICHWORT ZUR PROFILIERUNG THEOLOGISCHER STUDIENPROGRAMME UND ZUR FÖRDERUNG DES WISSENSCHAFTLICHEN NACHWUCHSES**

Eine spezifische Variante der Kompetenzforderung stellt die Vorgabe dar, im Studium die Entwicklung von Forschungskompetenz vorzusehen.<sup>93</sup> Damit soll der wissenschaftliche Nachwuchs und die im Konzept der Wissensgesellschaft so notwendige Produktion von Ideen sichergestellt werden.

Abgesehen von den auch hier zu identifizierenden Fallstricken der ökonomischen Legitimation wird mit dem Stichwort ein Ansatzpunkt geliefert, um neu über die Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses nachzudenken. Welches

---

<sup>92</sup> Vgl. SCHRÖDER, Bernd / RAHLWES, Björn Uwe: Kompetenzorientierung Pro und Contra, in: BRU. Ein Magazin für die Arbeit mit Berufsschülern 46 (2007), 10f, hier 11.

<sup>93</sup> Siehe Abschnitt 3.2.2 dieser Arbeit.

Wissen, welche Fertigkeiten und welche Haltungen sind notwendig, um gute Forschungsleistungen in der Theologie bzw. in den jeweiligen Disziplinen zu erbringen? Eine Modellierung von Forschungskompetenz könnte genutzt werden, um festzulegen, welcher Basissatz an Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen in der Bachelorphase Gegenstand des Lernens werden soll. Je nachdem, ob es sich um ein eher forschungs- oder praxisorientiertes Masterprogramm handelt, könnte der Kompetenzaufbau dann in der zweiten Stufe fortgesetzt werden. Der Schwerpunkt der Entwicklung würde dann in der Promotionsphase sowie nachfolgend mit zunehmender Forschungserfahrung erfolgen. Die Konkretisierung von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen sowie ihre gezielte Aufteilung auf die drei Studienstufen führen dabei nicht nur zu einer klareren Profilierung der Studiengänge, sie machen auch bewusst, dass Forschen mit einer Vielzahl von Lernprozessen verbunden ist, die vonseiten der Hochschule begleitet werden können. So müssten sich Promovierende die notwendigen Haltungen und Fertigkeiten nicht mehr ‚im stillen Kämmerlein‘ im Try-and-Error-Verfahren selbst erarbeiten, sondern würden über Impulse gezielt in eine produktive Auseinandersetzung geführt. Eine solche pointierte Begleitung, die gerade die notwendigen Haltungen und Fertigkeiten, die für Forschung heute notwendig sind, zum Thema macht, kann ein wichtiges Element zur Verkürzung der oftmals langen Erstellungsphasen theologischer Doktorarbeiten darstellen.

### **5.3.7 INNOVATIONSKOMPETENZ – EINE ZIELFIGUR JENSEITS DER GRENZE DER ERLERNBARKEIT**

In den Dokumenten taucht des Weiteren die Figur der *Innovationskompetenz* auf. Analog zum Stichwort *Forschungskompetenz* soll vonseiten der Hochschule das für den Erhalt der Wissensgesellschaft notwendige Maß an Ideen sichergestellt werden, wozu wiederum innovativ denkende Menschen benötigt werden.<sup>94</sup> Anders als bei Forschungskompetenz ist jedoch fraglich, ob Innovationskompetenz überhaupt modelliert und antrainiert werden kann, ob Innovation nicht ein Maß an Kreativität verlangt, das manchen Menschen mehr und anderen weniger obliegt. Infolgedessen ist Innovationskompetenz als eine problematische Zielfigur zu entlarven, die jenseits der Grenze der Erlernbarkeit zu verorten ist.

---

<sup>94</sup> Siehe Abschnitt 3.2.2 dieser Arbeit.

Wohl aber könnte das Stichwort *Innovation* an sich aufgegriffen werden. Lehr-Lern-Räume der Promotionsphase sollten so gestaltet sein, dass Innovation und Kreativität möglich werden, sollten den freien, spielerischen Umgang mit Forschungsgegenständen und -fragen ermöglichen. Dies könnte sowohl in der Atmosphäre als auch in gezielten Methoden, die kreatives Denken anregen, zum Ausdruck kommen, sich darüber hinaus aber auch ganz konkret in der Gestaltung und Auswahl innovativer Räume, die zu kreativem Denken anregen, niederschlagen.

### **5.3.8 DIE BERÜCKSICHTIGUNG GENERISCHER KOMPETENZEN – EINE ÜBERBORDENDE ZIELVORGABE**

In den Leitfäden der Akkreditierungsagenturen taucht die explizite Forderung auf, generische Kompetenzen auszuweisen.<sup>95</sup> Kritisch zu beleuchten ist dabei zunächst, dass aus den Quellendokumenten nicht ersichtlich ist, woher diese Begrifflichkeit stammt, zumal in den zentralen Rahmendokumenten des Bologna-Prozesses eine fachspezifische Lesart von Kompetenz favorisiert wird. Für Schäper und Wolter gehört die Forderung von generischen bzw. Schlüsselkompetenzen zu den impliziten, abgeleiteten Zielen der Studienreform. Sie kombinieren, dass Beschäftigungsfähigkeit als Ziel ersten Grades durch die Erfüllung eines Ziels zweiten Grades, nämlich den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, zu erreichen versucht werde.<sup>96</sup>

Parallel wirkt es so, als sollten alle möglichen Potenziale der Studierenden im Studium ausgeschöpft und berücksichtigt werden. Zwar ist die Berücksichtigung und Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im Studium möglich, sie sollten aber nicht im Zentrum des Kompetenzerwerbs stehen. Dies gilt umso mehr angesichts einer These aus der Kompetenzforschung, wonach der Aufbau von Schlüsselkompetenzen nur auf der Grundlage des Erwerbs fachspezifischer Kompetenzen erfolgen kann.<sup>97</sup> Weinert weist dabei auch auf die vermeintliche Attraktivität von Schlüsselkompetenzen hin: „Why is the concept of key competence so attractive? The term generally refers to multifunctional

---

<sup>95</sup> Siehe Abschnitt 3.3.4 dieser Arbeit.

<sup>96</sup> Vgl. SCHAEPER, Hilde / WOLTER, André: Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (2008), 607–625, hier 610.

<sup>97</sup> Vgl. WEINERT: Lebenslanges Lernen. Visionen, Illusionen, Realisationen, 54.

and transdisciplinary competencies that are useful for achieving many important goals, mastering different tasks, and acting in unfamiliar situations. For many teachers and politicians there is also the promise that a curriculum overloaded with the many competencies necessary for life in the modern world can be reduced by transmitting a limited number of key competencies.<sup>98</sup> In deutscher Literatur seien im Zuge dieser Popularität schon über 650 unterschiedliche Schlüsselkompetenzen unterschieden worden. Zugleich sei in zunehmendem Maße zu beobachten, dass in Anbindung an dieses Konzept neue (gefährliche) Visionen zu Bildung und Sozialisation entstünden: So solle in Zukunft gelernt werden, wie man lernt und weniger alles gelernt werden. Mithilfe dieser neuen Bildung sei es möglich, die sich schnell ändernde Welt zu meistern. Weinert widerspricht solchen Vorstellungen massiv: „Modern cognitive psychology would tell us that such an educational model is not only a utopia, but also mostly nonsense. [...] Over the last decades, the cognitive sciences have convincingly demonstrated that content-specific skills and knowledge play a crucial role in solving difficult tasks. Generally, key competencies cannot adequately compensate for a lack of content-specific competencies. [...] it has been demonstrated that general competencies have virtually no practical utility alone. Rather, specific knowledge, embedded in experience, is required to successfully implement available competencies for solving specific practical problems.“<sup>99</sup> Aus wissenschaftlicher Perspektive weist der Entwicklungspsychologe daher scharf auf weitere Grenzen des Modells der Schlüsselkompetenzen hin.<sup>100</sup> Aufgrund des hohen Abstraktionsgrads einer Schlüsselkompetenzformulierung sei zumeist die Bestimmung von dazugehörigen Unterkompetenzen notwendig, um die konkrete Ausrichtung und Charakterisierung der Schlüsselkompetenz zu gewährleisten; damit gelange man wieder zur Formulierung fachspezifischer Kompetenzen. Die Suche nach und die Festlegung von Schlüsselkompetenzen sei zudem mit einem normativen Deutungsrahmen von Mensch und Welt verbunden, der kritisch zu überprüfen sei. Modelle von Schlüsselkompetenzen neigen – so bilanziert Weinert in seinem Aufsatz schließlich – zur Gleichsetzung aller Individuen und zur Ignoranz gegenüber unterschiedlichen

---

<sup>98</sup> Vgl. WEINERT: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, 52.

<sup>99</sup> WEINERT: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, 53f.

<sup>100</sup> Die ausführliche Kritik findet sich bei: WEINERT: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, 52–54. Spannender Weise ist Weinerts Aufsatz an das OECD-Projekt “Defining and Selecting Key Competencies“ angebunden – ein Projekt mit dem Ziel, allgemein verbindliche Schlüsselkompetenzen für Bildungspapiere etc. festzulegen.

Persönlichkeitsstrukturen und Leistungsfähigkeiten. Weinert warnt darum zur Vorsicht: „there is a danger that an academic discussion of key competencies will trivialize the already enormous inter-individual differences and could lead to a surge of individual discrimination“<sup>101</sup>. Weinert setzt daher bei fachspezifischen Kompetenzen und Metakompetenzen<sup>102</sup> an; Schlüsselkompetenzen entstünden durch den Erwerb (domänen)spezifischer Kompetenzen kombiniert mit Erfahrung und Reflexion.

Vor dem Hintergrund dieser Expertise ist die Entwicklung generischer Kompetenzen folglich eher als ‚Sahnehäubchen‘ eines Studiengangs einzuordnen, wenn beispielsweise nach dem Erwerb fachspezifischer Kenntnisse dann die Übertragbarkeit des Gelernten auf andere Zusammenhänge thematisiert und reflektiert wird. Insgesamt begegnet die Berücksichtigung generischer Kompetenzen jedoch als überbordende Zielvorgabe.

---

<sup>101</sup> WEINERT: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, 53.

<sup>102</sup> Von fachspezifischen Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen unterscheidet Weinert die sogenannten Metakompetenzen. Jeder Mensch wisse mehr oder weniger genau, was er weiß und was er nicht weiß. Er wisse um seine eigenen intellektuellen Stärken und Schwächen. „This knowledge about knowledge is called metaknowledge, and the ability to judge the availability, use, and learnability of personal competencies is called metacompetence.“ In konkreten Handlungssituationen fließe die vorhandene Metakompetenz oft unbewusst ein; die genauen Mechanismen seien dabei allerdings wissenschaftlich noch nicht erforscht. Weinert resümiert: „metacognitive competence is expertise about oneself as a knower, learner, and actor.“ Metakompetenz zeige sich, wenn „an individual possesses knowledge, skills, and/or strategies that are appropriate to organize and reorganize available competencies in adaptive and flexible ways“. Als grundlegende Voraussetzung für den Aufbau von Metakompetenzen benennt Weinert die ab dem dritten Lebensjahr stetig anwachsende Fähigkeit des Menschen, die eigenen kognitiven Prozesse und Ergebnisse selbst zu beobachten. Die Selbstbeobachtung umfasse dabei Lern- und Denkprozesse, Erinnerungen und persönliche Erfahrungen im eigenen Umgang mit Wissen und Fähigkeiten und schließlich auch den Aufbau von Metawissen. Dieses gespeicherte situative und prozedurale Wissen samt den dazugehörigen Gefühlen sei Grundlage für den Ausbau von Metakompetenz; dabei werde das kindliche Metawissen durch Rückmeldungen der Eltern und Lehrenden und durch die Beobachtung des eigenen Lernverhaltens im Vergleich mit dem der Mitlernenden stetig ausgebaut. Später könne durch affines deklaratives Wissen (z. B. zu effektiven Lernformen und Problemlösungstechniken) eine weitere Entwicklung erfolgen. Weinert misst Metakompetenz eine immense Bedeutung zu: „Many empirical studies show that the quantity and quality of relevant metaknowledge affects learning, memory, and problem-solving performance more than chronological age, and is a better indicator of mental development in childhood or general intelligence in adulthood.“ Vgl. WEINERT: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, 52–60.

## **5.4 DISKUSSION DER AUSSAGEN ZU EINER KOMPETENZORIENTIERTEN DIDAKTIK SOWIE ZUM KOMPETENZERWERB VON STUDIERENDEN UND LEHRENDEN**

Auch wenn die Kompetenzforderung nicht mit einem ausgereiften hochschuldidaktischen Konzept einhergeht, wohnen den Dokumenten doch – wie in den vorangehenden Kapiteln herausgearbeitet wurde – im- und explizite Leitlinien einer kompetenzorientierten Didaktik inne. Inwiefern können unter diesen tragfähige Aussagen und bereichernde Impulse sowie Problemherde und blinde Flecken identifiziert werden?

### **5.4.1 ZUTRAUEN UND EIGENVERANTWORTLICHKEIT ALS GUTE BASIS FÜR DEN KOMPETENZERWERB**

Die Aussagen zum Kompetenzerwerb an Hochschulen beruhen auf der Annahme, dass die Studierenden generell zur Kompetenzentwicklung fähig sind; zugleich wird in den Dokumenten die Selbstverantwortung der Studierenden für den eigenen Kompetenzerwerb zur Sprache gebracht.<sup>103</sup>

Mit dieser Mischung aus Zutrauen und Eigenverantwortung wird ein tragfähiges Beziehungsgeflecht zwischen Lehrenden und Studierenden und damit eine gute Grundhaltung zur Entwicklung eines differenzierten Rollenverständnisses beschrieben. Die Studierenden werden mit ihrem Lernprozess ernst genommen; es wird ihnen Raum zugestanden, sich zu entwickeln. Zugleich werden sie als junge Erwachsene aber auch in die Pflicht genommen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Für die Lehrenden heißt das im Umkehrschluss: Sie können von den Lernenden Engagement einfordern.

Die Lehrenden werden parallel in die Verantwortung genommen, den Studierenden mit ihren individuellen Lernwegen ehrliches Interesse entgegenzubringen. Sie werden als Begleitpersonen verstanden, die auch bei Lernschwierigkeiten weiter Zutrauen in die Entwicklung des Lernenden haben und helfen,

---

<sup>103</sup> Siehe Kap. 3.3.2 und 4.3 dieser Arbeit.

die Schwierigkeiten zu überwinden.<sup>104</sup> Gerade aus dieser Mischung von Zutrauen und Eigenverantwortlichkeit kann eine produktive Lehr-Lern-Atmosphäre erwachsen.

#### 5.4.2 VERGEGENWÄRTIGUNG DER ZENTRALEN FUNKTION VON LEHRENDEN IM LEHR-LERN-PROZESS

In den Standards und Leitlinien zur Qualitätssicherung wird die zentrale Funktion von Lehrenden für Lehr-Lern-Prozesse herausgehoben und insbesondere durch die Aussage untermauert, dass für die meisten Studierenden die Lehrkräfte „das wichtigste Lernmittel“<sup>105</sup> darstellen.

An dieser Grundaussage ist aus hochschuldidaktischer Perspektive zu unterstreichen, dass Lehrenden eine zentrale Funktion im Lehr-Lern-Prozess zukommt, wobei neben der Begleitung und Evaluation insbesondere die Initiierung des Lehr-Lern-Prozesses als zentraler Verantwortungsbereich herauszuheben ist. Damit Lernen überhaupt möglich wird, müssen die Lehrenden zunächst ein Lehr-Lern-Angebot eröffnen, auf das sich die Studierenden einlassen können. Dazu begutachten die Lernenden in Abhängigkeit von ihrer persönlichen Ausgangslage Sach-, Handlungs- sowie Beziehungsangebote des/der Lehrenden näher. Studierende, die bereits zu Beginn einer Lehr-Lern-Veranstaltung intrinsisch motiviert sind, vergewissern sich primär in Bezug auf Sach- und Handlungsangebot und beurteilen so die fachliche Seriosität, Glaubwürdigkeit bzw. Qualität des Lehrenden sowie den damit einhergehenden möglichen Mehrwert der Lehrveranstaltung. Wer über weniger intrinsische Motivation verfügt, schaut auf die Relevanz, die der bzw. die Lehrende der Sache beimisst, und entwickelt auf diese Weise im Optimalfall eine eigene Motivation, die für den weiteren Lernerfolg von entscheidender Bedeutung ist. Studierende, die unsicher sind, weil sie beispielsweise über wenig Vorwis-

---

<sup>104</sup> Das Grundmotiv einer solchen Unterstützung kann im Bild *Hilfe zur Selbsthilfe* näher entfaltet werden, wobei das Spektrum der Unterstützungs- und Interventionsformen vielfältig ist. So kann eine intensive Einzelbegleitung, eine Wiederholung des Lernstoffs, aber auch Provokation oder Überspitzung ein Mittel zur Weiterführung des Lernprozesses darstellen. Vgl. dazu auch die Anregungen und insbesondere das Stufenbild „Schützen – Stützen – Konfrontieren – Provozieren“ in: LOHKEMPER, Gudrun: „Hilft die Bibel wirklich besser leben?“ Lebensqualität, Lebensfreude – einer Frage korrelativer Kompetenz?! In: RU-Notizen 1 (2007), 4–9, hier 5 [künftig zitiert: LOHKEMPER: „Hilft die Bibel wirklich besser leben?“].

<sup>105</sup> Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum 2006, 27.

sen verfügen, prüfen nicht nur die Relevanz der Sache, sondern auch das Beziehungsangebot und die Gestaltung des Lernsettings; das Einlassen auf das Lehr-Lern-Angebot ist dann an das Anforderungsprofil sowie das Maß an Fehlerfreundlichkeit gekoppelt, welche den Lernenden entgegengebracht werden. Fehlt – insbesondere in Seminaren – das notwendige fachliche und/oder menschliche Vertrauen in die Lehrperson, werden Lernende vorsichtig bzw. lassen sich Studierende nur halbherzig auf den Lehr-Lern-Prozess ein. Damit wird deutlich, dass den Lehrenden gerade in der Anfangssequenz des Lehr-Lern-Prozesses eine besondere Funktion zukommt: Indem sie selbst Zeugnis von der sachlichen Auseinandersetzung und ihrer Relevanz geben, indem sie das Beziehungs- und Handlungsgeschehen grundlegen und maßgeblich steuern, beeinflussen sie die Grundentscheidung der Studierenden für oder gegen ein Lehr-Lern-Angebot.

Inwiefern die Lehrenden jedoch *das wichtigste* Lernmittel darstellen, ist anzufragen, können doch auch die Inhalte selbst, andere Studierende oder bestimmte Erfahrungen Lernen ebenso gut begünstigen bzw. bewirken. Zudem ist die Figur angesichts der Individualität der Lehrenden zweifelhaft. Galt in den 1970er Jahren in der Unterrichtsforschung noch die Lehrerpersönlichkeit als entscheidender Faktor, ist dies in den 1980er Jahren bereits relativiert worden. Seitdem wird die Lehrerpersönlichkeit als „eine wichtige Determinante des Unterrichtsgeschehens neben anderen Variablen“<sup>106</sup> ausgewiesen.<sup>107</sup>

Aus dieser Feststellung erwächst im Umkehrschluss die Frage, inwiefern an den katholisch-theologischen Fakultäten und Instituten ausreichend Konse-

---

<sup>106</sup> MERZ, Jürgen: Die Lehrerpersönlichkeit als Variable im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen. Empirische Untersuchung zur Lehrerpersönlichkeit, in: GRÖSCHEL, Hans (Hg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht (Schulpädagogische Aspekte). München 1980, 23–35, hier 34.

<sup>107</sup> Vgl. dazu auch: MAYR, Johannes: Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen, in: TERHART, Ewald / BENNEWITZ, Hedda / ROTHLAND, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster 2011, 125–148. Innerhalb der religionspädagogischen Diskussion vgl.: BIESINGER, Albert / MÜNCH, Julia / SCHWEITZER, Friedrich: Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht. Freiburg i. B. 2008; ENGLERT, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken. München 2013, Teil 1; ZIEBERTZ, Hans-Georg: Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ders. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Unter Mitarbeit von Matthias Bahr, Stefan Heil, Boris Kalbheim, Ulrich Kropač, Andreas Prokopf, Ulrich Riegel, Mirjam Schambeck und Herbert Stettberger. Vollständig überarbeitete Neuauflage. München <sup>2</sup>2012, 206–226.



quenzen aus diesem Faktum gezogen werden. So ist zu fragen, ob die Lehrenden über ein professionelles hochschuldidaktisches Rollen- und Selbstverständnis verfügen und sie in ihrem hochschuldidaktischen Tun genügend Anleitung und Unterstützung finden. Wird hochschuldidaktischen Novizen und Novizinnen beispielsweise professionelle Unterstützung angeboten, sodass sie lernen können, wie gute Lehr-Lern-Angebote eröffnet werden? Zudem wäre zu prüfen, ob bei der Auswahl der Hochschullehrenden an katholisch-theologischen Hochschuleinrichtungen ausreichend Augenmerk auf das hochschuldidaktische Rollen- und Selbstverständnis der Kandidatinnen und Kandidaten gelegt und damit vonseiten der Institution Verantwortung für gute Lehr-Lern-Prozesse übernommen wird.<sup>108</sup>

### 5.4.3 ILLUSION EINER UNBEGRENZTEN HERSTELLBARKEIT VON KOMPETENZ

Parallel zur Herausstellung der tragfähigen Grundaussagen ist jedoch auch auf problembehaftete Aussagen hinzuweisen. Wie in Kapitel 3 und 4 dieser Arbeit herausgestellt wurde, soll in den Studiengängen der Erwerb von Kompetenzen sichergestellt werden. Dieser Zielvision liegt stillschweigend die Annahme einer prinzipiellen Herstellbarkeit von Kompetenzen zugrunde: Lehrende wie Studierende werden in die Pflicht genommen, den für den Erhalt der Wissensgesellschaft benötigten Kompetenzerwerb sicherzustellen.

An dieser Stelle ist deutlich auf die Grenzen dieser Figur einer unbegrenzten Herstellbarkeit von Kompetenz aufmerksam zu machen. Drei Problembereiche sind dabei besonders hervorzuheben:

1. *Lehrveranstaltungen als Produktionsstätten des Kompetenzerwerbs*: Zu beachten ist zunächst, dass Lehre und Lernen keine Automatismen, sondern komplexe Prozesse sind. So müssen von den Lehrenden beispielsweise Lernziele entwickelt und abgewogen, Inhalte nach aktuellem Stand der

---

<sup>108</sup> Bernd Jochen Hilberath kritisiert infolgedessen die gegenwärtige Berufungspraxis, insofern vonseiten der Fakultäten zwar erwartet werde, dass die Hochschullehrenden ihr Fach in Forschung *und* Lehre vertreten, bei der Auswahl der Kandidatinnen und Kandidaten Lehrkompetenz jedoch häufig nur „eine untergeordnete Rolle“ spiele. Während für einige Kommissionsmitglieder die Begabung als Hochschullehrer oder -lehrerin unbedingt zum Profil gehöre, würden andere die wissenschaftliche (akademische) Qualifikation auf die Leistungen der Forschung – abzulesen z. B. an der Länge der Publikationsliste – beschränken. „Wenn es einem Kandidaten nützt oder schadet, wird es entweder herangezogen oder ausgeblendet.“ Vgl. HILBERATH: Lehren und Lernen – Zwei Seiten einer Medaille, 13.

Forschung ausgewählt sowie im Vermittlungsprozess individuelle Ausgangszustände der einzelnen Lernenden sowie die Gruppendynamik berücksichtigt werden. Die Lernenden müssen über Engagement und Eigeninitiative sowie die notwendigen Selbstlern- und Aufnahmefähigkeiten verfügen, damit Lernen gelingen kann. Wie diese dann die Inhalte aufnehmen, einordnen und verarbeiten, ist ebenfalls als individueller Prozess zu begreifen. Theologische Lehr-Lern-Prozesse sind zumal von offenen oder pluralen Zielbestimmungen geprägt. Insofern sind Lehr- und Lernprozesse „nicht bloße Anwendung, sie sind mehr als Vermittlung einer zuvor schon festgestellten ‚Sache‘“<sup>109</sup> (Bernd J. Hilberath). Zudem ist ein Mindestmaß an Vertrauen zwischen Lernenden und Lehrenden notwendige Voraussetzung für gelingende Lehr-Lern-Prozesse. Vor einer nahezu technischen Vorstellung einer einfachen Herstellbarkeit gewünschter Lernergebnisse ist somit zu warnen; für das Gelingen von Lehr-Lern-Prozessen müssen viele Faktoren zusammenspielen.

2. Fehlende Berücksichtigung von Grenzen einer Selbstentwicklung: Mit Arno Anzenbacher ist auf Gestalt und Grenzen einer Leistungsfähigkeit hinzuweisen: Sie ist eben „kein egalitäres Merkmal, kein für jedermann verfügbares Gut, sondern hängt von Voraussetzungen ab, von natürlichen und sozialen Ausgangslagen, von biographischen Konstellationen und von sozialen Voraussetzungen [...]. Darum lässt sich auch die je größere oder geringere Leistung nicht einfachhin als Verdienst oder Verschulden der individuellen Verantwortung zuordnen, wobei gerade eine christliche Sozialethik nicht bestreiten wird, dass es auch diese Verantwortung gibt; aber sie ist zumeist verschränkt mit Voraussetzungen, für die der einzelne gerade nicht verantwortlich gemacht werden kann.“<sup>110</sup> Zudem können gerade beim Kompetenzerwerb Entwicklungen im Bereich der Persönlichkeitsbildung erforderlich sein, die – wie der Bildungswissenschaftler Jochen Krautz anmahnt – nicht „einfach kompensierbar“<sup>111</sup> sind. Beispielsweise gehört viel an persönlicher Reifung dazu, offen und unbefangen mit anderen Menschen ins Gespräch zu kommen – eine

---

<sup>109</sup> HILBERATH: Lehren und Lernen – Zwei Seiten einer Medaille, 16.

<sup>110</sup> ANZENBACHER, Arno: Christliche Sozialethik. Einführung und Prinzipien (UTB 8155). Paderborn u. a. 1998, 217.

<sup>111</sup> Vgl. hier und zum gesamten Abschnitt: KRAUTZ, Jochen: Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenzkonzeptz [sic!], in: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3 (2007), 211–227, hier 212.

Grundvoraussetzung, um beispielsweise Wissen in andere Bereiche zu kommunizieren. Dass Persönlichkeitsbildung als geradezu technisch machbar erhofft werde, könne – so Krautz – als Ausfluss eines grassierenden Kompetenzbegriffs gedeutet werden, der suggeriere: Persönlichkeit sei herstellbar, Personalität sei machbar und verfügbar durch Instruktion.

3. Fehlende Differenz zwischen Modellierung von Kompetenz und konkretem Kompetenzerwerb: Genährt wird das Bild einer Herstellbarkeit von Kompetenz insbesondere durch ein unzureichendes Verständnis kompetenztheoretischer Modelle. Nach einer Modellierung von Kompetenz könnten – so vermutlich die implizite Idee – Lernprogramme entwickelt werden, die dann automatisch zum Kompetenzerwerb führen. In dieser Gedankenfigur werden jedoch zwei verschiedene Ebenen vermischt. Zur Klärung ist es hilfreich, sich zunächst mit Gerhard Heursen drei Abstraktionsebenen des Kompetenzkonstrukts<sup>112</sup> zu vergegenwärtigen:
  - a) Konzepte, wie das des Biologen White, beschreiben *Kompetenz als Merkmal der Gattung Mensch*. Demnach verfügt der Mensch über die allen anderen Fähigkeiten zugrunde liegende Disposition, überhaupt spezielle Fähigkeiten zu erwerben, bzw. die Motivation zur Entwicklung von Kompetenz durch seinen Trieb zu Handlungsfähigkeit. (1. Abstraktionsebene)
  - b) Andere Konzepte treffen hingegen Aussagen über die *Kompetenz eines epistemischen Subjekts* und beschreiben damit eine hypothetische Größe und idealisierte Kompetenzstruktur der Gattung Mensch, die von der tatsächlichen, individuellen Entfaltung der Kompetenz im Individualsubjekt abstrahiert. Dabei sind unterschiedliche Bezugsgrößen wie die nähere Beschreibung der Kompetenz eines Individuums, einer Gruppe oder von Institutionen möglich. (2. Abstraktionsebene)
  - c) Davon zu unterscheiden ist schließlich die Ebene *individueller Kompetenz*, bei der das *Kompetenzpotenzial des konkreten Subjekts und die faktische individuelle Kompetenzentwicklung* in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Betrachtung rücken. (3. Abstraktionsebene)

---

<sup>112</sup> Vgl. HEURSEN: Art. Kompetenz – Performanz, 473.

In Bezug auf die derzeitige Problematik ist die Unterscheidung zwischen der zweiten und dritten Abstraktionsebene – also von epistemischem und konkretem Subjekt – entscheidend. Heursen verdeutlicht: „Die Kompetenzen auf der Ebene des konkreten Subjektes sind gegenüber der in der Kompetenzstruktur des epistemischen Subjektes angelegten Vielfalt der Möglichkeiten einer Einschränkung unterworfen, insofern im empirischen Einzelfall kein Subjekt über die gesamte Bandbreite erwerbbarer Kompetenzen verfügt. Denn die vielfältigen Bedingungen der Individualgenese legen die in der Gattung prinzipiell angelegten Möglichkeiten auf eine bestimmte Ausformung fest und schränken sie damit ein. Gleichzeitig sind die Kompetenzen des konkreten Subjektes veränderbar. Das macht sie anfälliger gegenüber Einflussfaktoren und prinzipiell reversibel.“<sup>113</sup> Zwischen den Kompetenzklassen bestehe nur insofern ein Verhältnis, als dass „jeweils die konkretere Kompetenz die abstraktere voraussetzt“<sup>114</sup>. Insofern können Modellierungen dazu dienen, Dispositionen zu identifizieren und Stufungen zu klären. Eine konkrete kompetenzorientierte Didaktik muss ihren Ausgangs- und Zielpunkt auf der Ebene individueller Kompetenz, eben in Abhängigkeit zu der jeweiligen Lerngruppe und der einzelnen Lernenden finden.

Vor der Vorstellung einer unbegrenzten Herstellung von Kompetenz ist damit deutlich zu warnen.

#### **5.4.4 HOHER PROFESSIONALISIERUNGSANSPRUCH – DRUCK STETIGER ENTWICKLUNG**

Des Weiteren ist auf den Duktus eines stetigen Kompetenzerwerbs aufmerksam zu machen. Wer in der Wissensgesellschaft bestehen will, müsse – so heißt es in den Dokumenten – notwendigerweise die anvisierten Kompetenzen und Fähigkeiten erwerben.<sup>115</sup>

Diese Figur zieht drei problematische Folgewirkungen nach sich:

1. *Dauerhafte Selbstanpassung*: Von den Studierenden wird erwartet, dass sie sich immer wieder neu auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und der

---

<sup>113</sup> HEURSEN: Art. Kompetenz – Performanz, 473.

<sup>114</sup> HEURSEN: Art. Kompetenz – Performanz, 473f.

<sup>115</sup> Siehe u. a. Abschnitt 3.2.2 dieser Arbeit.

Wissensgesellschaft einstellen. Infolge solcher Ansagen können Studierende in einen Strudel einer permanenten Selbstanpassung geraten.<sup>116</sup> Jede und jeder einzelne wird genötigt, sich als eigenes „Kompetenzsteigerungszentrum“<sup>117</sup> (*Roland Reichenbach*) zu verstehen, das lebenslang aktiv sein muss. Geißler und Orthey markieren diesen auferlegten Zwang zur dauernden Selbstevaluation und der daran anschließenden Weiterentwicklung mit Blick auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft daher zu Recht als Einschränkung der Freiheit des Individuums und als dem Menschen unwürdig.<sup>118</sup>

2. *Uneingeschränkte Bringschuld*: Höhne macht zudem auf die damit einhergehende Zuschreibung von Verantwortung aufmerksam. So werde die Verantwortung für die eigene wie gesellschaftliche Zukunft bis zum einzelnen Individuum durchgereicht.<sup>119</sup> Die ‚Kompetenzsubjekte‘ hätten „eine Bringschuld, die bei Nicht-Erfüllung die Zuschreibung von ‚Verantwortungslosigkeit‘ zur Folge hat“<sup>120</sup>. Im Rahmen einer „dauernden Selbstevaluation“<sup>121</sup> würden insbesondere nicht genutzte Möglichkeiten immer zuerst als Verfehlungen des Individuums gewertet. Ptak spricht in diesem Zusammenhang von der „neoliberalen[n] Formel [...] der ‚Selbstverantwortung‘ der Individuen“<sup>122</sup>. Verschärft wird dieser Druck durch die Ausblendung der sozialen Umstände. Das Soziale komme – so formuliert es Höhne – entweder als Einschränkung individueller Möglichkeiten, als Hemmschuh für die ‚freie‘ individuelle Entwicklung oder als radikale Kontingenz im Sinne schicksalhafter Risiken zur Darstellung.<sup>123</sup> Die Entgegensetzung von sozialem Außen und Subjekt werde schließlich in der Figur der polykontexturalen Subjektivität auf-

<sup>116</sup> In der Diskussion der Kompetenzorientierung in der Berufsbildung ist diese Figur umfassend diskutiert worden; die zentralen Argumente treffen dabei auch auf den Hochschulbereich zu.

<sup>117</sup> REICHENBACH, Roland: Tugend und Kompetenz, Wahrheit und Humbug, in: Zeitschrift für Erziehung und Schule 3 (2007), 195–202, hier 199f.

<sup>118</sup> Vgl. GEISSLER/ORTHEY: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre, 72.

<sup>119</sup> HÖHNE: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer, 38.

<sup>120</sup> HÖHNE, Thomas: Zu Risiken und Nebenwirkungen des Kompetenzbegriffs..., in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3 (2007), 203–210, hier 208 [künftig zitiert: HÖHNE: Zu Risiken und Nebenwirkungen des Kompetenzbegriffs].

<sup>121</sup> HÖHNE: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer, 41.

<sup>122</sup> PTAK: Bildung als Produktionsfaktor, 107.

<sup>123</sup> Vgl. HÖHNE: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer, 39.

gehoben: Mit der viel genannten Flexibilität werde die Fähigkeit beschrieben, auf unterschiedliche Kontexte adäquat zu reagieren, ohne die Kontexte selbst zu problematisieren.<sup>124</sup> Tendenziell wird damit – in den Worten Höhnes – „ein Raum möglichen und sozial erwünschten Handelns“<sup>125</sup> konstruiert, in welchem den Subjekten permanent potenzielle Fähigkeiten zugeschrieben werden. „Widersprüche und ‚Dysfunktionalitäten‘, die biographisch in jedem Subjekt selbst [...] immer angelegt sind“<sup>126</sup>, werden hingegen nicht berücksichtigt.

3. *Gefahr einer Defizitorientierung*: Insbesondere wenn die gewünschte Zielfigur *Kompetenz* nicht näher bestimmt ist, besteht die Gefahr einer zunehmenden Defizitorientierung. Studierende nehmen wahr, dass sie selbst im Vergleich mit anderen über nicht so viel Wissen, weniger Fertigkeiten und/oder nicht solch gewinnbringende Haltungen verfügen. Der Fokus wird immer mehr auf die Defizite der eigenen Kompetenzentwicklung gerichtet. Orthey spricht in diesem Zusammenhang von der Kompetenzentwicklung als „ein[em] permanente[n] Kompensationsvorhaben, das immer – und zunehmend mehr und häufiger – formulierten Kompetenzansprüchen hinterherhastet“<sup>127</sup>.

Dieser hohe Druck einer stetigen Entwicklung und Professionalisierung bleibt dabei nicht auf die Studierenden beschränkt. Auch die Lehrenden werden in die Pflicht einer dauerhaften Selbstevaluation des eigenen Tuns genommen. Besonders drastisch zeigt sich der Professionalisierungsdruck mit Blick auf die Statusgruppe der Professoren und Professorinnen: Im Sinne einer stetigen Professionalisierung sollen sie nicht nur exzellente Lehrende, sondern auch exzellent Forschende sein, über Expertise in der Selbstverwaltung der Hochschulen verfügen sowie ihren gesellschaftlichen Aufgaben als Kommunikatoren von Wissen nachkommen.

Einem solch übersteigerten Kompetenzanspruch ist bewusst entgegenzusteuern. So ist Zeit zur Entwicklung einzufordern und einzuräumen. Und mehr

---

<sup>124</sup> Vgl. HÖHNE: Zu Risiken und Nebenwirkungen des Kompetenzbegriffs, 206; ders.: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer, 35f. Ähnlich zu lesen bei: ORTHEY: Der Trend zur Kompetenz, 8.

<sup>125</sup> HÖHNE: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer, 41.

<sup>126</sup> HÖHNE: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer, 37.

<sup>127</sup> ORTHEY: Der Trend zur Kompetenz, 11.

noch: Es gilt, eine gesunde, befreiende Haltung zu dieser Druckkulissee zu entwickeln – im Sinne

- einer Übernahme von Verantwortung für die eigene Weiterentwicklung (entgegen einer grundsätzlichen Verweigerung oder einer stetigen Kompensierung),
- bei gleichzeitiger Reflexion ihrer Grenzen bzw. einer Bestimmung des aktuellen Maßes und einer möglichen Intensität durch Berücksichtigung individueller Dispositionen, sozialer Bedingungsfaktoren sowie der strukturellen Rahmenbedingungen – quasi im Geiste des eschatologischen Spannungsfeldes von „schon und noch nicht“<sup>128</sup>,
- im Bewusstsein des bisher Erreichten, anknüpfend an die eigenen Fähigkeiten und
- im solidarischen Miteinander statt ausgrenzendem Vergleich und Wettbewerb.

#### 5.4.5 NEUE DIDAKTISCHE HERAUSFORDERUNGEN

Mit der Leitfigur des Kompetenzerwerbs gehen neue didaktische Herausforderungen einher, auf die jedoch nur z. T. in den Dokumenten aufmerksam gemacht wird.

Durch den Einbezug von Handlungen werden, wie in den Dokumenten zur Lehrerbildung angedeutet wird, neue Methoden wie der Einsatz von Simulationen, Videografie und Trainings notwendig.<sup>129</sup> Des Weiteren sind – wie in den Akkreditierungspapieren anklingt – neue Prüfungsverfahren einzuführen, um beispielsweise notwendige Haltungen überprüfen zu können, und ggf. neue Lerninhalte wie Fertigkeiten und Haltungen zu berücksichtigen. Dazu ist deutlich geworden, dass mitunter didaktische Konzepte neu zu formulieren sind, wenn beispielsweise aktives Wissen angebahnt und von daher Wissensbestände mit Situationen in Beziehung gesetzt werden müssen.<sup>130</sup>

Daneben ist auf weitere didaktische Herausforderungen aufmerksam zu machen. Gerade didaktische Ansätze wie Simulationen o. ä. können das Moment des Scheiterns beinhalten. Auch eine solche Erfahrung kann, wenn sie gut begleitet wird, einen wichtigen Lernprozess beinhalten. Jedoch wird deutlich,

---

<sup>128</sup> In Anlehnung an: LOHKEMPER: „Hilft die Bibel wirklich besser leben?“, 5.

<sup>129</sup> Siehe Abschnitt 3.3.3 dieser Arbeit.

<sup>130</sup> Siehe Abschnitte 3.3.4, 3.2.1 sowie 5.3.1 dieser Arbeit.

dass im Umgang mit solchen Momenten didaktische Fähigkeiten besonders gefragt sind.

Des Weiteren regt Orthey an, künftig „inkompetenzkompensierende Kompetenzen“ zu berücksichtigen. Die zentrale Figur der Zukunft sei, Inkompetenz kompetent zu kompensieren: „Das heißt vor allem, dass ich mit meiner Inkompetenz kompetent zurechtkommen muss.“<sup>131</sup> Diese beinhalte beispielsweise Fähigkeiten, mit Nichtwissen zurechtkommen und dennoch anschlussfähige und problemorientierte Handlungen zu aktualisieren bzw. zu ermöglichen. Statt also immer allem notwendigen Wissen hinterherzujagen, sei es manchmal effektiver, den Umgang mit Nichtwissen zu erproben und die Unsicherheit des Nichtwissens einzubinden. Nicht zuletzt macht die Diskussion solcher Lehr-Lern-Figuren deutlich, dass mit dem Kompetenzerwerb neue didaktische Herausforderungen auf die Lehrenden zukommen.

#### 5.4.6 DEFIZITÄRES VERSTÄNDNIS VON LEHRKOMPETENZ

In den Dokumenten des Bologna-Prozesses wird auf die wichtige Bedeutung von Lehrkompetenz hingewiesen. Da die Lehrenden – wie bereits aufgezeigt – als das „wichtigste Lernmittel“ angesehen werden, ist vonseiten der Hochschulen auf die Sicherstellung der Lehrkompetenz zu achten.<sup>132</sup>

Diese Figur ist natürlich grundsätzlich zu begrüßen, jedoch wird der Begriff *Lehrkompetenz* nicht wissenschaftlich untermauert, sondern schlicht festgestellt, „dass Lehrkräfte über ein vollständiges Wissen und ebensolche Kenntnisse zu dem von ihnen unterrichteten Fach [...] sowie über die Fähigkeiten und Erfahrungen, die für die effektive Wissensvermittlung an die Studierenden in verschiedenen Lehrkontexten nötig sind“<sup>133</sup>, verfügen sollen. Anhand dieser Ausführungen zeigt sich, dass in den Bologna-Dokumenten nicht von einer stringenten Umsetzung des neuen kompetenzorientierten Lehr- und Lern-Ansatzes gesprochen werden kann. In der Logik der Bologna-Dokumente müssten die Dozierenden eigentlich auch über Fähigkeiten verfügen, den Studierenden Fertigkeiten und fachspezifische Kompetenzen zu vermitteln; hier steht aber nur der Erwerb von Wissen und nicht der Erwerb von

---

<sup>131</sup> ORTHEY: Der Trend zur Kompetenz, 11.

<sup>132</sup> Siehe Abschnitt 3.2.3 dieser Arbeit.

<sup>133</sup> Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum 2006, 27.



Kompetenzen im Vordergrund. Die Vorgabe, dass Lehrkräfte über „vollständiges Wissen“ verfügen sollen, evoziert zudem die kritische Rückfrage, ob dieses überhaupt in einem Lehrgebiet erreicht werden kann.

Gerade angesichts der neuen didaktischen Herausforderungen ist demnach die Frage nach Lehrkompetenz noch einmal gezielt vor dem Hintergrund des Kompetenzerwerbs der Studierenden aufzugreifen und zu eruieren, welche Fähigkeiten von den Lehrenden mitgebracht bzw. entwickelt werden müssen, um theologische Lehr-Lern-Prozesse kompetenzorientiert gestalten, begleiten und evaluieren zu können.<sup>134</sup>

#### **5.4.7 WIRKSAMKEIT KOMPETENZORIENTIERTER LEHRE ALS QUALITÄTSKRITERIUM?! – ANSTOß ZUR ENTWICKLUNG EINES THEOLOGIEDIDAKTISCHEN KRITERIENRASTERS ALS BASIS FÜR QUALITÄTSSICHERUNGSPROZESSE**

Die Analyse der Akkreditierungsdokumente hat aufgezeigt, dass Verfahren der Qualitätssicherung kompetenzorientierter Lehre zunehmend in den Mittelpunkt gerückt werden. Neben der gewünschten Zielorientierung werden insbesondere Effektivität und Wirksamkeit als Qualitätskriterien von Studium und Lehre hervorgehoben.<sup>135</sup>

Aus der Verantwortung heraus, Studierenden gute Lehr-Lern-Prozesse zu eröffnen, ist zunächst die Grundfigur einer Qualitätssicherung und -entwicklung zu begrüßen und als Fragestellung für die Theologie aufzunehmen. Sie setzt zunächst eine Reflexion in Gang, wie Qualität von Studium und Lehre in theologiedidaktischer Perspektive bestimmt werden kann. So ist zu klären, an welchen Kriterien theologische Studiengänge und theologische Lehr-Lern-Prozesse künftig gemessen werden sollen. Die Erstellung eines solchen Kriterienrasters bietet die Möglichkeit, sinnvolle Instrumente und Verfahren zu

---

<sup>134</sup> In der allgemeinen Hochschuldidaktik wird aktuell beispielsweise ein fachübergreifendes Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz diskutiert, das Lehr-Lern-Philosophie, hochschuldidaktische Handlungsstrategien, Kontextwissen, formales Lehr-Lern-Wissen und metakognitive Strategien integriert. Vgl. TRAUTWEIN, Caroline / MERKT, Marianne: Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender, in: Beiträge zur Hochschulforschung 35/3 (2013), 50–72.

<sup>135</sup> Siehe Abschnitt 3.3.4 dieser Arbeit.

bestimmen sowie begründet auf mögliche Vorgaben zu reagieren und ggf. andere treffendere Kriterien oder Verfahren ins Spiel zu bringen.<sup>136</sup>

So ist beispielsweise auch mit Blick auf das Kriterium Effektivität/Wirksamkeit genau auszuloten, inwieweit dies Geltung beanspruchen kann. Angesichts dessen, dass Studiengänge eben keine Produktionsstätten von Bildung sind, ist das Kriterium zu relativieren bzw. zu konkretisieren. So erscheint es lohnenswert, verschiedene Lehrkonzepte, die das gleiche Ziel verfolgen, beispielsweise mittels vergleichender empirischer Bildungsforschung zu untersuchen, um herauszustellen, ob sich ein Konzept als tragfähiger und/oder effektiver erweist oder aber sich je nach Voraussetzungen der Studierenden mal das eine und mal das andere als gewinnbringend erweist. Die Vorgaben fördern damit eine wissenschaftliche Perspektive auf theologische Lehr-Lern-Prozesse.

## **5.5 RESÜMEE: DIE BILDUNGSPOLITISCHE KOMPETENZFORDERUNG – EINE QUALITÄTSSOFFENSIVE FÜR STUDIUM UND LEHRE MIT GRAVIERENDEN MÄNGELN**

Die vorangegangene Diskussion macht deutlich, dass die bildungspolitische Kompetenzforderung und die mit ihr verbundene Lernzielorientierung für den Hochschulbereich nicht eindeutig als Fluch oder Segen einzuordnen sind. Sie sind treffender sowohl als Reforminitiative mit bereichernden Impulsen als auch als Reformkonglomerat mit gravierenden Defiziten wahrzunehmen.

Auf der Basis der vorangegangenen Diskussion können dabei aktuell folgende bereichernden Impulse, Problemherde und Herausforderungen in Bezug auf die bildungspolitischen Reformvorgaben herausgestellt werden:

---

<sup>136</sup> Vgl. dazu bereits: WEIER, Wolfgang: Qualität und Qualitätsentwicklung theologischer Studiengänge. Evaluierungsprozesse im Kontext kirchlicher und universitärer Anforderungen aus praktisch-theologischer Perspektive (Kommunikative Theologie – interdisziplinär 2). Münster 2004. Weier weist auf die Notwendigkeit einer „Teilnahme theologischer Studien an gemeinsamen Qualitätsentwicklungs- bzw. Qualitätssicherungsprogrammen“ hin, um „gegen das Vorurteil, Theologie sei so etwas wie ein ‚geschützter Sonderbereich‘ innerhalb der Universität“, anzusteuern. Zugleich fragt er aber auch, inwiefern „ein theologisches Verständnis von Qualität kompatibel mit einem stark effizienzorientierten Qualitätsbegriff“ ist. Vgl. WEIERER: Chancen und Herausforderungen des Bologna-Prozesses, 143 und 145.

### **Bereichernde Impulse Lernzielorientierung**

- Anstoß einer theologiedidaktisch fundierten Grundlegung theologischer Studienprogramme; Fokus auf (theologische) Lernentwicklung der Studierenden insgesamt; Vergegenwärtigung und Klärung der Ziel- und Leitperspektiven theologischer Studiengänge, Berücksichtigung der verschiedenen Zieldimensionen von Studiengängen im 21. Jahrhundert (wiss. Befähigung, Beschäftigungsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftliche Teilhabe);
- Stärkung der curricularen Struktur – insbesondere durch lernzielorientierte Entwicklung von Modulstrukturen und Prüfungen, Anstoß zur Entwicklung differenzierter Modulstrukturen, Anregung eines neuen Zusammenspiels theologischer Fächer; Betonung von Kohärenz und Anschlussfähigkeit als Kriterien der Curriculumsentwicklung;
- Erhöhung der Transparenz theologischer Studienprogramme für Studierende und Lehrende, Offenlegung des intentionalen Gehalts von theologischen Studienangeboten;
- Anstoß einer Verantwortungsübernahme aufseiten der Hochschulen für Qualität in Studium und Lehre sowie Vergegenwärtigung der zentralen Funktion von Lehrenden für Lehr-Lern-Prozesse.

### **Bereichernde Impulse Kompetenzorientierung**

- Vorgabe eines Leitbegriffs mit hochschuldidaktischem Potenzial, Ansatz einer fachspezifischen Ausgestaltung der Kompetenzorientierung, Eröffnung von konzeptionellem Spielraum;
- Profilierung theologischer Studienprogramme durch Einbezug verschiedener Kompetenzfiguren (u. a. Modellierung theologischer oder fachspezifischer Handlungskompetenz, Modellierung beruflicher Handlungskompetenz für verschiedene berufliche Handlungsfelder von Theologinnen und Theologen / Wahrnehmung und Einbezug der konkreten beruflichen Wirklichkeit, Reflexion von Fachkompetenz neben fachbezogener Sozial- und Selbstkompetenz, Modellierung von Forschungskompetenz); Aufdeckung von (,heimlichen') Voraussetzungen/Dispositionen für Studienerfolg;
- Einbezug komplexer und langfristiger Lernziele; Betonung von Wissen und Fertigkeiten (als zentrale Dispositionen von Kompetenz); Anregung aktiven Wissens sowie eines souveränen Umgangs mit Wissen; Förderung einer handlungsorientierten Lehre und des Praxistransfers;

- Zutrauen in Entwicklungsfähigkeit der Studierenden sowie Appell an deren Eigenverantwortlichkeit als gute Basis für Kompetenzerwerb.

### **Problemherde Lernzielorientierung**

- Gefahr curricularer Überfrachtung von Studiengängen und Modulen,
- hohes Maß an Normativität, Ausblendung individueller Interessen und Lernziele,
- Tendenz einer ökonomischen Engführung von Studienprogrammen und Lernzielen.

### **Problemherde Kompetenzorientierung**

- defizitäres Fundament der Kompetenzorientierung, fehlende hochschuldidaktische Grundlegung, unzureichende Begründungslinien mit subjektiv bzw. bildungstheoretischen Defiziten, mitunter Verschleierung ökonomischer Interessen,
- Tendenz einer ökonomischen Engführung des Kompetenzbegriffs, fehlende Berücksichtigung zentraler Dispositionen von Kompetenz wie Haltungen und Erfahrungen, defizitäres Verständnis von Lehrkompetenz; z. T. sinnfreie und überbordende Vorgaben mit Stichworten wie Innovationskompetenz und generische Kompetenzen,
- latente Illusion einer unbegrenzten Herstellbarkeit von Kompetenz und damit verbunden ökonomische Perspektive auf Bildungsprozesse, fehlende Berücksichtigung von Grenzen einer Selbstentwicklung, fehlende Differenz zwischen Modellierung von Kompetenz und konkretem Kompetenzerwerb,
- Gefahr einer Defizitorientierung sowie zermürender Kulisse stetiger Kompetenzentwicklung durch übersteigerten Professionalisierungsanspruch,
- Gefahr einer risikobehafteten, vorschnellen Umsetzung.

### **Herausforderungen Lernzielorientierung**

- notwendige Selbstverpflichtung der Lehrenden auf das Curriculum und die damit verbundenen Zielvorgaben,
- fachliche Operationalisierung und Verankerung übergeordneter Leitdimensionen von Studienprogrammen im Curriculum,
- zunehmende Spezialisierung von Studienprogrammen bei konstant bleibendem Lehrdeputat.

### **Herausforderungen Kompetenzorientierung**

- neue didaktische Herausforderungen (Einbezug neuer Lehr- und Prüfungsmethoden, Berücksichtigung neuer, ggf. nicht kognitiver Lernziele, angemessener Umgang mit Defiziten und dem Moment des Scheiterns),
- Entwicklung eines theologiedidaktischen Kriterienrasters als Basis für Qualitätssicherungsprozesse.

Bereits nach dieser ersten Zusammenschau wird ersichtlich, dass der bildungspolitische Ruf nach Kompetenzen nicht als hochschuldidaktische Begründung und nicht als Fundament einer Kompetenzorientierung in Anspruch genommen werden sollte. Vielmehr ist – angesichts der inzwischen vermehrt zu beobachteten Interpretation des Bologna-Prozesses als „Reform der Lehre“ – ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass der erhobene Qualitätsanspruch im Falle der Kompetenzorientierung durch die mangelnde Qualität der Grundlegung ad absurdum geführt wird.

Gleichwohl können die obigen Impulse Anregungen für die Gestaltung von Studium und Lehre bieten. Dazu sollten die vorgetragenen Argumente jedoch zunächst im Diskurs erhärtet werden; zugleich können so ggf. weitere Aspekte identifiziert werden, die aus theologiedidaktischer Perspektive bereichernd oder auch problematisch sind. Wegweisend wäre dabei auch ein Dialog über die Theologie hinaus – hinein in die anderen Wissenschaften. Vielleicht kann die hier vorgetragene fachspezifische Diskussion Anstoß für andere wissenschaftliche Fächer sein, aus ihrer jeweiligen Fachperspektive eine kritische Diskussion der bildungspolitischen Kompetenzforderung zu suchen, damit im gegenseitigen Wechsel sich neue Perspektiven auf die Reformvorgaben eröffnen. Auf diese Weise würden immer differenziertere Handlungsoptionen mit Blick auf eine Umsetzung bzw. Flankierung der bildungspolitischen Kompetenzforderung ersichtlich.

## 6. JENSEITS VON PESSIMISMUS UND REFORMÜBERSCHWANG – HANDLUNGSOPTIONEN ZUR BILDUNGSPOLITISCHEN KOMPETENZFORDERUNG

Zum Schluss dieser Arbeit soll der Bogen zurück in die Praxis geschlagen werden. Welche förderlichen Handlungsoptionen legen sich auf der Basis des bisher Erarbeiteten nahe?

➤ DER KERN DES GANZEN: QUALIFIZIERTE LEHR-LERN-ANGEBOTE FÜR STUDIERENDE

Als Resultat der bildungspolitischen Steuerungsimpulse sind derzeit bei wissenschaftlichem Personal zwei typische Haltungen zu beobachten, warum an einer Reform von Lehre und Studium gearbeitet wird: Zum einen erwächst die Motivation der Sorge sonst zu erwartender Schwierigkeiten bei Akkreditierungsverfahren, zum anderen wurzelt sie in der Hoffnung, dass sich der Ausweis von Lehrkompetenz oder hochschuldidaktischen Engagements mittel- bis langfristig in Berufungs- oder Besoldungsverfahren auszahlt.

Im Bemühen, die Vorgaben zu erfüllen oder sich mit hochschuldidaktischem Engagement zu schmücken, geraten die Studierenden und ihre Bildungsprozesse leicht aus dem Blick. Wenn die Motivation, sich für Studium und Lehre einzusetzen, jedoch aus einer didaktischen Verantwortung für die Lernenden, aus einer christlichen Verantwortung für das Gegenüber sowie aus einer Leidenschaft für die Theologie und ihrer Relevanz erwächst, wird der Blick frei für die studentischen Subjekte, denen ein fachspezifisches Bildungsangebot eröffnet werden darf.

Es lohnt sich daher, die Frage nach einer Reform von Studium und Lehre in der Theologie akzentuiert mit Blick auf die Bildungsprozesse der Studierenden aufzunehmen: Welche curricularen Designs, welche Handlungen der Lehrenden sowie welche Verfahrens-, Kommunikations- und Evaluationsstrukturen auf Hochschul-, Fakultäts- und Institutsebene unterstützen die anzuzielenden Bildungsprozesse der Studierenden? Ganz konkret können dazu die Lehrenden ihr didaktisches Handeln in den Blick nehmen und überlegen, ob und

wenn ja, wozu sie Studierende befähigen wollen. Welches Bildungspotenzial hält das jeweilige Fach bereit? Was sind notwendige Dispositionen (Wissen, Fertigkeiten, Haltungen, Erfahrungen), die zum Erreichen der Ziele notwendig sind? Welche didaktischen Handlungsstrategien helfen, das Lernen von (jungen) Erwachsenen zu unterstützen? Auch die gegenwärtigen curricularen Strukturen können vor diesem Hintergrund analysiert werden. Zu fragen wäre beispielsweise, ob am Profil der Studiengänge ein christlich-theologisches Verständnis von Persönlichkeitsbildung, beruflicher Beschäftigungsfähigkeit, demokratischer Teilhabe und wissenschaftlicher Befähigung deutlich wird. Werden Ziele berücksichtigt, die angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Situation von besonderer Relevanz sind, die „den Kontexten heutiger Erfahrungswirklichkeit“<sup>1</sup> (*Eckhardt Fuchs*) Rechnung tragen? Wird Raum eröffnet, damit die Studierenden ihre theologischen Fragen und Interessen entwickeln und verfolgen können? Fördern die curricularen Strukturen (Moduldesign, Prüfungssystem) eine aktive Auseinandersetzung der Studierenden? Um die Lehr-Lern-Praxis vor Ort zu verbessern, kann zudem überlegt werden, wie curriculare Strukturen entwickelt und kommuniziert werden und wie hochschuldidaktische Expertise gewährleistet bzw. unterstützt wird. Durch eine solche Ausrichtung wird die Frage nach Qualität in Studium und Lehre gewinnbringend akzentuiert.

➤ AUSWEIS DER DEFIZITE DER BILDUNGSPOLITISCHEN  
KOMPETENZFORDERUNG

Die bildungspolitische Kompetenzforderung im Hochschulbereich ist argumentativ in den größeren Rahmen einer Professionalisierung der Hochschullehre eingebettet und mit Stichworten wie *Qualität in der Lehre* oder *Reform der Lehre* verknüpft. Wer auf die Unzulänglichkeit der Vorgaben hinweisen will, hat es folglich schwer, denn wer ist schon gegen Qualität von Studium und Lehre?

Wem provokatives Verhalten liegt, mag sich vielleicht gegen Qualität in Studium und Lehre aussprechen, läuft dabei jedoch Gefahr, sich selbst ins Abseits zu stellen. Wer auf andere Weise auf die Unzulänglichkeit der Vorgaben aufmerksam machen will, hat die Möglichkeit, zunächst das gemeinsame Grund-

---

<sup>1</sup> FUCHS: Entmystifizierung und Internationalisierung, 148 (in Anlehnung an Oelkers).

anliegen herausstellen, um dann aber eine Konkretisierung der Qualitätsmaßstäbe einzufordern. In einer Diskussion, was Qualität in Studium und Lehre ausmacht, können sowohl die positiven Ansätze gewürdigt, als auch der defizitäre Charakter der bildungspolitischen Vorgaben herausgestellt werden. Vonseiten der Theologie sind neben der fehlenden hochschuldidaktischen Grundlegung und Begriffsklärung besonders zur Sprache zu bringen: die latente Illusion einer unbegrenzten Herstellbarkeit von Kompetenz, die fehlende Berücksichtigung von Haltungen und Erfahrungen als wichtige Faktoren des Kompetenzerwerbs sowie die Gefahr einer Defizitorientierung.

Auf die Unzulänglichkeit der Vorgaben ist auch in Akkreditierungsverfahren hinzuweisen, wenn unangemessene Auflagen zur Umsetzung der Kompetenzforderung gemacht werden. Hochschuldidaktische Lösungen, die ggf. von den Vorgaben abweichen, können selbstbewusst in die Verfahren eingebracht werden, wenn sie plausibel zur Qualität von Studium und Lehre beitragen. Auf Akkreditierungsvorgaben, die große Neuerungen beinhalten (aktuell beispielsweise die Einführung hochschulinterner Qualitätssicherung), kann vielleicht angemessener mit Entwicklungsplänen reagiert werden, die eine tragfähige Umsetzung konkretisieren, um einer vorschnellen, unausgereiften Implementierung vorzubeugen und stetige Nachjustierungen zu verhindern.

➤ EINBRINGEN THEOLOGIE- UND HOCHSCHULDIDAKTISCHER DENKMUSTER – WAHRNEHMUNG VON MEHRDIMENSIONALITÄT

Gegenwärtig ist eine Dominanz bildungsökonomischer Denkmuster im Hochschulbereich zu konstatieren. Wer mehr tun will, als diese Veränderungen zu beklagen, dem eröffnet sich die Möglichkeit, andere Denkweisen aktiv in die Debatte einzubringen. Gerade im Zusammenhang mit der propagierten Reform der Lehre können unterschiedliche Verständnisweisen aufgedeckt und illustriert werden, wie in der nachfolgenden Tabelle ersichtlich wird:

STICHWORT	BILDUNGSÖKONOMISCHE DENKMUSTER	HOCHSCHULDIDAKTISCHE DENKMUSTER
<i>Hochschule</i>	Quell von Innovation, Produktionsstätte von Humankapital	Lernort
<i>Reform der Lehre</i>	Steigerung der Bildungsproduktion	Hochschuldidaktische Reflexion von Curricula & Lehre
<i>Studium</i>	Qualifikationsprozess	Bildungs- und Qualifikationsprozess



STICHWORT	BILDUNGSÖKONOMISCHE DENKMUSTER	HOCHSCHULDIDAKTISCHE DENKMUSTER
<i>Studierende</i>	Humankapital der Wissensgesellschaft	(zumeist junge) Erwachsene
<i>Rolle der Lehrenden</i>	Verantwortliche für Kompetenz-Erwerb	Angebot, Begleitung und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen
<i>Instrumente zur Qualitätssicherung</i>	Kontrolle, Monitoring, Zielvereinbarungen	Evaluation, Diagnose, Feedback
<i>Learning Outcome</i>	Herstellung gewünschter Zielvorgaben, Ergebnis-Steuerung	Lernziel- und Studierenden-Orientierung
<i>Kompetenz</i>	adäquate Handlung in globalisierten Lebenswelten zum Erhalt der Wissensgesellschaft	z. B. Trias von Selbst-/Sach-/Sozialkompetenz; souveräne, selbstbestimmte Handlung in globalisierten Lebenswelten

**Tabelle 19: Gegenüberstellung bildungsökonomischer und hochschuldidaktischer Denkmuster**

Auf diese Weise kann nicht nur der Dominanz entgegengesteuert, sondern können die bildungsökonomischen Denkmuster auch aufgebrochen und infrage gestellt werden; es wird eine adäquatere, vielschichtigere Sicht auf Studium und Lehre möglich.

Wenn es darüber hinaus gelingt, Potenzial und Grenzen der ökonomischen Sichtweise differenziert auszuloten und parallel weitere (theologische, bildungs- und wissenschaftstheoretische etc.) Sichtweisen als gleichberechtigte Perspektiven ins Gespräch zu bringen, kann die Hochschule als Ort mit multipler Funktion wahrgenommen werden: als Ort des Lernens und des Forschens, der Ausbildung und der Bildung, als Schnittstelle mit verschiedener Interessen (Studierende, Personal, Staat, Gesellschaft, Wirtschaft). Ausgehend von dieser Mehrdimensionalität können die Hochschule und mit ihr Studium und Lehre dann gestaltet, gelebt und erlebt werden. Letztlich spiegelt sich ein solch differenzierter Umgang auch in der Curriculumsentwicklung, wenn die verschiedenen Zielperspektiven abgewogen und differenzierte Profile mit Blick auf Persönlichkeitsentwicklung, wissenschaftlicher Befähigung, beruflicher Beschäftigungsfähigkeit und gesellschaftlichem Engagement bestimmt werden.

➤ REHABILITATION DER KOMPETENZORIENTIERUNG – ARBEIT AN  
EINER THEOLOGIEDIDAKTISCHEN KONTURIERUNG

Eine Umsetzung der Kompetenzorientierung kann – das ist schon mehrfach in dieser Arbeit deutlich geworden – nur bedingt auf der Basis der bildungspolitischen Vorgaben erfolgen. Wer am Stichwort *Kompetenzorientierung* weiter festhalten will, muss folglich eine hochschul- bzw. theologiedidaktische Profilierung vorantreiben.

Das Bemühen um eine theologiedidaktische Konturierung der Kompetenzorientierung kann dabei auf verschiedenen Ebenen Ausdruck finden. Es beginnt schon mit einer schärferen Trennung zwischen Lernziel- und Kompetenzorientierung und einer Aufstellung, was kompetenzorientierte Lehre bzw. Studienprogramme umfasst (und was nicht). An welchen Kriterien müssen sich kompetenzorientierte Lehre bzw. Studienprogramme jeweils messen lassen?<sup>2</sup> Zur weiteren Rehabilitation ist eine gewissenhafte Begründung der Kompetenzorientierung im Hochschulbereich erforderlich. Bislang wird die Neuausrichtung zumeist pragmatisch durch die bildungspolitischen Vorgaben legitimiert oder aber herausgestellt, dass die Neuerungen die hochschuldidaktische Reflexion befruchten. Müsste nicht vielmehr das Potenzial mit Blick auf die Studierenden herausgestellt werden? Zu fragen ist, ob und wenn ja, wie die Kompetenzorientierung in eine Theorie theologischer Bildungsprozesse einzubetten ist. Kann beispielsweise eine Passung mit einem theologischen Subjektanspruch herausgestellt werden? Wenn eine solche Grundlegung dabei auch eine Reflexion von Grenzen beinhaltet und zeigt, wo mögliche blinde Flecken einer Kompetenzorientierung im Hochschulbereich liegen, sowie die geäußerten Vorbehalte berücksichtigt, wird das Fundament für den weiteren Ausbau der Kompetenzforschung gelegt.

Auf der Basis der vorherigen Analysen lassen sich bereits erste Aspekte für eine solche Grundlegung benennen: Kompetenzorientierte Lehre kann einen Beitrag leisten, damit sich junge Erwachsene in dieser Welt zunehmend als mündige Subjekte erfahren, und sie anleiten, selbstbewusst christlich-theologische Denk- und Handlungsmuster ins Gespräch zu bringen. Mit dem Aufbau von Handlungskompetenz kann dabei auch der Sehnsucht nach begründeter Handlung in einer globalisierten Lebenswelt Rechnung getragen werden;

---

<sup>2</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang auch SCHAPER: HRK-Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre.

Handlungsfähigkeit kann als befreiendes Moment erlebt werden. Durch den Rückgriff auf den Kompetenzbegriff wird dabei ein vielschichtiger Blick auf das Subjekt und seine Lernprozesse möglich, da (1.) kognitive, soziale und personale Fähigkeiten und deren Zusammenspiel sowie (2.) Wissen, Fertigkeiten, Haltungen und Erfahrungen berücksichtigt werden. Gerade im deutschen Bildungssystem, in dem Bildungserfolg und Herkunft so eng aneinander gekoppelt sind, bietet ein umfassender Dispositionsansatz eine Möglichkeit, transparentere Lehr-Lern-Prozesse zu etablieren, bei denen die Studierenden auch neue Haltungen erproben und neue Erfahrungen sammeln können. Darüber hinaus korrespondiert der stärkere Praxisbezug mit theologischen Denkbewegungen im Sinne des „Praxis-Theorie-Praxis-Zirkels“<sup>3</sup> (Bernd J. Hilberath) und befördert theologische Reflexionen, die auch über das Studium hinaus Denken und Handeln bereichern.

➤ PERSPEKTIVEN ZUM AUSBAU DER KOMPETENZFORSCHUNG<sup>4</sup>

Durch eine solche Grundlegung erhält nicht zuletzt auch der weitere Ausbau der Kompetenzforschung neue Legitimation, wobei aufgrund dieser Arbeit folgende Ansätze und Optionen in den Fokus rücken:

- Die fachspezifische Formulierung von Kompetenz(en) und der Ansatz eines fachspezifischen Kompetenzerwerbs sind zunächst dem Ansatz der Schlüsselkompetenzen vorzuziehen, damit das spezifische Potenzial theologischer Bildungsprozesse zur Geltung kommen kann.
- Zu überprüfen ist, ob in Abhängigkeit der zu leistenden Grundlegung die oft zitierte Kompetenzdefinition von Weinert eine tragfähige Definition für den Hochschulbereich darstellt oder ggf. eine Definition gewinnbringender ist, die Handlungskompetenz offener und weniger als Problemlösung interpretiert und bei der die individuellen Fähigkeiten der Studierenden stärker in den Mittelpunkt gestellt werden.
- Als besonders reizvoll erscheint eine kompetenztheoretische Entfaltung theologischer Disziplinen, da mithilfe eines breiten Dispositionsansatzes (Wissen, Fertigkeiten, Haltungen) mögliche ‚heimliche‘ Lernziele aufge-

<sup>3</sup> HILBERATH: Lehren und Lernen – Zwei Seiten einer Medaille, 18.

<sup>4</sup> Siehe dazu insgesamt Kap. 2 dieser Arbeit.

deckt, Profile der jeweiligen theologischen Fächer bzw. Sektionen konturiert, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgestellt und auf dieser Basis beispielsweise curriculare Strukturen überdacht werden können.

- Einen weiteren Ansatzpunkt stellt die Modellierung<sup>5</sup> verschiedener Kompetenzfiguren im Rahmen einer fachlichen Operationalisierung der verschiedenen Zieloptionen eines Studiums dar: Kann beispielsweise theologische Handlungskompetenz näher bestimmt werden? Was beinhaltet berufliche Handlungskompetenz in den jeweiligen Berufsfeldern (Schule, Gemeinde, Wissenschaft, aber auch darüber hinaus)? Wie lässt sich Forschungskompetenz in der Theologie näher bestimmen? Aufgrund der vorhergehenden Analysen erscheint es dabei ratsam, (1.) Kompetenzentwicklung in einer Langzeitperspektive zu verstehen (berufliche Handlungskompetenz benötigt beispielsweise auch ein Maß an Praxiserfahrung), (2.) Lern- und Anforderungsperspektive zu berücksichtigen<sup>6</sup>, (3.) neben Fachkompetenz auch die Aspekte fachbezogener Sozial- und Selbstkompetenz näher zu bestimmen sowie (4.) eine Kombination von empirischen, normativen sowie induktiven und deduktiven Modellierungsstrategien zu wählen, sodass auch die konkrete Praxis (z. B. in Schulen, Hochschulen, Gemeinden) analysiert wird. Vor Ort wären beispielsweise Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Beschäftigte im pastoralen Dienst, in der Erwachsenenbildung, in der Wissenschaft etc. zu beobachten und typische Tätigkeiten, Probleme und Herausforderungen zu beschreiben.
- Fragen rund um eine kompetenzorientierte Didaktik bilden ein weiteres wichtiges Forschungsfeld. Zentrale Bedeutung kommt dabei der Figur des individuellen Kompetenzerwerbs zu. Können für theologische Studienprogramme kompetenzorientierte Lehr-Lern-Konzepte entwickelt werden, die sowohl dezidierte Anforderungen umfassen als auch das individuelle Potenzial der jeweiligen Studierenden offenlegen und fördern? Darüber hinaus ist zu fragen, wie selbstbestimmtes Handeln im Studium berücksichtigt und unterstützt werden kann. Können Lehr-

---

<sup>5</sup> Vgl. dazu auch SCHAPER: Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung.

<sup>6</sup> Vgl. CLEMENT, Ute: Kompetenz – Erkenntnisinteresse und Perspektive, in: dies. / PIOTROWSKI, Anke (Hg.): Kompetenz zwischen Potenzial und Standard. Stuttgart 2008, 11–26.

Lern-Settings eröffnet werden, in denen Studierende Handlungen einüben und erproben können? Welche ‚Ernstfall‘-Situationen müssten behandelt werden? Können Möglichkeiten eröffnet werden, dass Studierende selbst Handlungskontexte auswählen oder einbringen können? Wie kann die Komplexität der Situationen bestimmt und damit in Angemessenheit zur jeweiligen Studienphase ausgewählt werden? Reizvoll erscheint auch ein näherer Blick auf die Anforderungen an die Lehrenden, die aus dem neuen Ziel *Kompetenzerwerb* erwachsen: Welche unterschiedlichen didaktischen Handlungsstrategien können helfen, um den Aufbau und die Entwicklung von Wissen, Haltungen und Fertigkeiten bei den Studierenden zu unterstützen? Welche Bedingungen stellen sich an den Wissenserwerb, wenn das Wissen handlungsleitend werden und in der Praxis abrufbar sein soll (Reflexion des Primats situativen Wissens)? Wie ist mit potenziellen ‚Inkompetenzen‘ umzugehen? Umgekehrt ist auch zu analysieren, welche Lernhaltung bzw. Bereitschaft bei den Lernenden notwendig ist, damit der Kompetenzerwerb gelingen kann. Wie können Eigeninitiative, Motivation, Selbstreflexion und Ausdauer gefördert werden? Gerade dieser Forschungsbereich kann wichtige Grundlagen zur Entwicklung von theologiedidaktischen Fort- und Weiterbildungsangeboten liefern.

Der Ausbau theologiedidaktischer Kompetenzforschung obliegt dabei nicht nur der Religionspädagogik. Theologiedidaktische Forschung kann auch quer zu den Sektionen durchgeführt und etabliert werden. In der allgemeinen Hochschuldidaktik werden solche Optionen und Ansätze, wie Dozierende ihre eigene Lehre bzw. das eigene Fach beforschen, aktuell unter dem Stichwort *Scholarship of Teaching and Learning*<sup>7</sup> beschrieben. Wenn auf diese Weise theologiedidaktische Reflexion betrieben wird und in den jeweiligen theologischen Disziplinen ein Diskurs über Lehre entsteht, eröffnen sich spannende Perspektiven für eine verbesserte theologiedidaktische Lehr-Lern-Praxis.

---

<sup>7</sup> Vgl. HUBER, Ludwig u.a. (Hg.): *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 125). Bielefeld 2014; darin insbesondere: REIS, Oliver: „Was können meine Reli-Studierenden wirklich?“ Kompetenzdiagnostik als Element der Wirkungsforschung theologischer Lehre, 175–201.

➤ UMSICHTIGE PERSONAL- UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG ZUR PROFILIERUNG VON STUDIUM UND LEHRE

Wenn eine Profilierung von Studium und Lehre in der Theologie in Angriff genommen wird, hilft eine ökonomische Perspektive, um die verschiedenen Stellschrauben wahrzunehmen, die Qualität beeinflussen. Auf Hochschulebene werden dabei sowohl die verschiedenen Organisationseinheiten (Hochschule, Fakultäten, Institute) als auch die einzelnen Lehrenden als Verantwortungsträger identifiziert. In Abgrenzung zu den Implementierungs- und Steuerungsprozessen des Bologna-Prozesses sei jedoch ein umsichtiger Entwicklungsprozess empfohlen.

Um den problematischen Druckmechanismen einer stetigen Profilierung vorzubeugen, empfiehlt es sich, sich zunächst die gegenwärtigen Rahmenbedingungen des Hochschulsystems zu vergegenwärtigen. Folgende Grenzen sind mit Blick auf eine Profilierung von Studium und Lehre zu berücksichtigen:

- Die theologiedidaktische Forschung steckt quasi noch in den Kinderschuhen, sodass mitunter wissenschaftliche Grundlagen fehlen, um klare Umsetzungsleitlinien zu formulieren. Der Wissenschaftsrat denkt daher auch über den Aufbau fachspezifischer hochschuldidaktischer Zentren nach, um die Forschung voranzutreiben.<sup>8</sup>
- Zu entwickeln und erproben sind ebenso Strategien und Methoden, um die verschiedenen Professionalisierungsprozesse adäquat zu begleiten. Zur Entwicklung von Lehrkompetenz legen sich klassische Formate aus

---

<sup>8</sup> „Die Fachzentren erstellen die disziplinären Referenzkonzepte unter breiter Beteiligung der Fachbereiche, der Wissenschaftler und der Fachgesellschaften bzw. Fakultätentage. Die disziplinären Referenzkonzepte sollen die zentralen Studieninhalte und die grundlegenden Kompetenzen darlegen, die ein Studium des jeweiligen Faches vermittelt, ohne die Profilbildung der Studienangebote zu beeinträchtigen. Eine Differenzierung nach Studienstufen ist dabei notwendig. [...] Die wissenschaftliche Grundlegung und Erstellung dieser Konzepte soll in den Disziplinen eine Verständigung darüber befördern, was das je eigene Studienangebot auszeichnet. Die Referenzkonzepte nehmen die Kompetenzorientierung der Gestaltung von Studienangeboten auf und sind Ausdruck der disziplinären Verantwortung für Studium und Lehre. Sie dienen als Orientierungsmarke für die Hochschulen, die ebenfalls gehalten sind, Inhalte und vermittelte Kompetenzen ihrer Studienangebote zu klären und offen zu legen. Sie orientieren sich an den Leitlinien des nationalen Qualifikationsrahmens und übersetzen dessen Kompetenzstufen für die jeweiligen Disziplinen.“ WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin 04.07.2008, 70–73, hier 72f. Online abrufbar unter: [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1) [zuletzt eingesehen 06.01.2022].

der Erwachsenenbildung nahe (Fort- und Weiterbildungen, Supervision, Mentoring-Programme), für professionelle Organisationsentwicklung müssen jedoch erst Strategien und Methoden ausgelotet werden, die auch die Besonderheiten des jeweiligen Fachs in den Blick nehmen. Strukturen zur Ausbildung und Beschäftigung von hochschul(fach)didaktischem Fachpersonal werden aktuell erst implementiert.

- Nicht zuletzt sind die Grenzen der Lehrenden zu berücksichtigen. Professorinnen und Professoren werden mit vielfältigen Ansprüchen konfrontiert (Exzellenz in Forschung und Lehre, Akquise von Drittmitteln, akademische Selbstverwaltung in ökonomischem Fahrwasser, Personalentwicklung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Netzwerkpflge, Kommunikation wissenschaftlicher Ergebnisse in die Öffentlichkeit etc.), wobei in allen Bereichen professionelles Handeln erwartet wird. Auch die wissenschaftlichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind mit vielfältigen Aufgaben betraut (Qualifikationsprozesse [Promotion/Habilitation], Lehrstuhlaufgaben, Netzwerkbildung, akademische Selbstverwaltung etc.); parallel befinden sie sich in einer Phase zentraler Weichenstellungen in Bezug auf ihren beruflichen und privaten Werdegang. Oftmals arbeitet diese Personengruppe dabei nur auf befristeten Teilzeitstellen.

Angesichts dieser Rahmenbedingungen besteht die Herausforderung darin, geschützte Räume für die Entwicklung von hochschuldidaktischer Expertise im Fach zu eröffnen. Nach einer Bestandsaufnahme von Stärken und Problemherden könnten sowohl Lehrende als auch Fakultäten bei Bedarf beispielsweise Entwicklungspläne erstellen, um die Qualität der Lehr-Lern-Praxis Stück für Stück zu verbessern.

Innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft entwickelt sich aktuell ein neues Bewusstsein für Studium und Lehre. Daher ist jetzt die Zeit, die Frage nach Qualität in Studium und Lehre aufzunehmen. Jetzt ist die Zeit, sich von einem statischen Verständnis von Studium und Lehre zu lösen und das Profil theologischer Bildungsprozesse im Kontext heutiger Erfahrungswirklichkeit herauszuarbeiten. Jetzt ist die Zeit, die Studierenden und ihre Lernprozesse in den Blick zu nehmen, in Theorie und Praxis Perspektiven auf theologische Lehr-Lern-Prozesse zu schärfen. Jetzt ist die Zeit, eine Weiterentwicklung mit

wissenschaftlichem Fundament im solidarischen Miteinander und unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Grenzen zu realisieren. Ob es gelingt, hängt letztlich von den Lehrenden an Instituten und Fakultäten und gelingenden Rahmenbedingungen ab. Wenn sie Energie für hochschuldidaktische Profilierung aufbringen (können), ist ein wichtiger Schritt getan, damit (nicht nur) theologische Studiengänge zu einem Ort werden, an dem (junge) Menschen strukturiert der Entwicklung ihrer Kompetenz(en) nachgehen können. Sind Sie, bist Du dabei?





## 7. VERZEICHNIS

### 7.1 QUELLEN

ADAM, Stephen: Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing ‚learning outcomes‘ at the local, national and international levels. Erstellt für das UK Bologna Seminar vom 1.–2. Juli 2004 in Edinburgh. Online abrufbar unter: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Learning\\_Outcomes\\_Edinburgh\\_2004/76/8/040620LEARNING\\_OUTCOMES-Adams\\_577768.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Learning_Outcomes_Edinburgh_2004/76/8/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams_577768.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022] – *Kurztitel*: ADAM: Using Learning Outcomes.

AGENTUR FÜR QUALITÄTSSICHERUNG DURCH AKKREDITIERUNG VON STUDIENGÄNGEN (AQAS): Leitfaden zur Erstellung eines Akkreditierungsantrags. Beschluss der Akkreditierungskommission vom 17.05.2011 i. d. F. vom 14.05.2013. Online abrufbar unter: [www.aqas.de/downloads/AQAS-Leitfaden.pdf](http://www.aqas.de/downloads/AQAS-Leitfaden.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.09.2014; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt]. Aktuell ist das Dokument online abrufbar unter: <https://de.scribd.com/document/361396603/AQAS-Leitfaden> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022] – *Kurztitel*: AQAS: Leitfaden.

AGENTUR FÜR QUALITÄTSSICHERUNG UND AKKREDITIERUNG KANONISCHER STUDIENGÄNGE IN DEUTSCHLAND E. V. (AKAST): Leitfaden für die Programmakkreditierung i. d. F. v. 21.03.2014. Online abrufbar unter: [www.akast.info/LinkClick.aspx?fileticket=s2jL7pp8fjI%3d&tabid=62&language=de-DE](http://www.akast.info/LinkClick.aspx?fileticket=s2jL7pp8fjI%3d&tabid=62&language=de-DE) [zuletzt eingesehen: 02.09.2014; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt] – *Kurztitel*: AKAST: Leitfaden.

AKKREDITIERUNGS-, CERTIFIZIERUNGS- UND QUALITÄTSSICHERUNGS-INSTITUT (ACQUIN): Leitfaden für Verfahren der Programmakkreditierung. Online abrufbar unter: [www.acquin.org/doku\\_serv/LeitfadenProgrammakkreditierung.pdf](http://www.acquin.org/doku_serv/LeitfadenProgrammakkreditierung.pdf) [zuletzt eingesehen: 02.09.2014; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt]. Aktuell ist das Dokument abrufbar unter: <https://www.uni-hildesheim.de/qm/processmanagement/download.php?fileID=1149> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022] – *Kurztitel*: ACQUIN: Leitfaden Programmakkreditierung.

Leitfaden für Verfahren der Systemakkreditierung. Online abrufbar unter: [www.acquin.org/doku\\_serv/LeitfadenSystemakkreditierung.pdf](http://www.acquin.org/doku_serv/LeitfadenSystemakkreditierung.pdf) [zuletzt eingesehen: 08.09.2014; Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt]. Aktuell ist das Dokument abrufbar unter: <https://docplayer.org/43136450-Leitfaden-fuer-verfahren-der-systemakkreditierung.html> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].

AKKREDITIERUNGSAGENTUR FÜR STUDIENGÄNGE IM BEREICH GESUNDHEIT UND SOZIALES (AHPGS): Antrag auf Programmakkreditierung (pdf-Version). Hinweise zur Erstellung des Akkreditierungsantrags und Gliederung. Online abrufbar unter: [http://ahpgs.de/wp-content/uploads/2011/04/Antragsgliederung\\_Mai14.pdf](http://ahpgs.de/wp-content/uploads/2011/04/Antragsgliederung_Mai14.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022] – *Kurztitel*: AHPGS: Antrag auf Programmakkreditierung.

- AKKREDITIERUNGSRAT – STIFTUNG ZUR AKKREDITIERUNG VON STUDIENGÄNGEN IN DEUTSCHLAND:
- Auflistung der aktuell akkreditierten Agenturen. Online abrufbar unter: <https://www.akkreditierungsrat.de/index.php/de/akkreditierungssystem/agenturen/agenturen> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- Informationen über den Akkreditierungsrat. Online abrufbar unter: <http://www.akkreditierungsrat.de> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- FAQs zum Themenfeld *Akkreditierung*. Online abrufbar unter: [www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=faq&L=0](http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=faq&L=0) [zuletzt eingesehen: 02.09.2014; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt].
- Mindestanforderungen an Schlüsselkompetenzen. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 20. Juni 2005.
- Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013 (Drs. AR 20/2013). Online abrufbar unter: [http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR\\_Regeln\\_Studiengaenge\\_aktuell.pdf](http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022] – *Kurztitel*: AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung.
- Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 12.02.2010, zuletzt geändert am 03.06.2013 (Drs. AR 48/2013), 7. Online abrufbar unter: [http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR\\_Auslegung\\_Laendergemeinsame\\_Strukturvorgaben\\_aktuell.pdf](http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Auslegung_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben_aktuell.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022] – *Kurztitel*: AKKREDITIERUNGSRAT: Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG e.V. (ABWF): Darstellung zum Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Online abrufbar unter: <https://www.abwf.de/abwf/> [zuletzt eingesehen: 23.12.2021].
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet am 22.03.2011. Online abrufbar unter: [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der\\_deutsche\\_qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_lernen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=1) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022] – *Kurztitel*: AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen.
- BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORK: A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, published by Ministry of Science, Technology and Innovation (Copenhagen/Denmark), February 2005, 193–197. Online abrufbar unter: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG\\_Frameworks\\_qualification/71/0/050218\\_QF\\_EHEA\\_580710.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022] – *Kurztitel*: A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Webaufttritt inklusive Leitbild. Online abrufbar unter: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitbild.pdf> [zuletzt eingesehen: 23.12.2021].
- BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF):
- 48 Staaten – 1 gemeinsame Perspektive. Europäische Hochschulminister vereinbaren in Jerewan noch engere Kooperation / Weißrussland als neuer Partner aufgenommen.

Pressemitteilung 066/2015 vom 15.05.2015. Online abrufbar unter: <https://www.bmbf.de/de/48-staaten-1-gemeinsame-perspektive-982.html> [zuletzt eingesehen: 22.12.2020; Aktualisierung im Januar 2022 misslingt. Zitationsbeleg aber auch zu finden unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/48-staaten-1-gemeinsame-perspektive.html> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

Ausführungen zum Bologna-Prozess. Online abrufbar unter: <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/bologna-prozess/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform.html> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

Ausführungen zum Bundesinstitut für Berufsbildung bzw. zur Beruflichen Bildung. Online abrufbar unter: [https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/home\\_node.html](https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/home_node.html) sowie [https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/berufliche-bildung/foerderinitiativen-und-program-ur-staerkung-der-berufsbildung/foerderinitiativen-und-program-ur-staerkung-der-berufsbildung\\_node.html](https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/berufliche-bildung/foerderinitiativen-und-program-ur-staerkung-der-berufsbildung/foerderinitiativen-und-program-ur-staerkung-der-berufsbildung_node.html) [zuletzt eingesehen: 23.12.2021].

Ausführungen zum „Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre)“. Online abrufbar unter: <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/qualitat-von-hochschullehre-und-studienbedingungen-verbessern-1764.php> [zuletzt eingesehen: 29.12.2021].

Ausführungen zur europäischen Bildungszusammenarbeit. Homepage des EU-Büros des BMBF. Online abrufbar unter: <https://www.eubuero.de/bildung.htm> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022]

Ausführungen zum Kopenhagen-Prozess. Online abrufbar unter: [www.bmbf.de/de/3322.php](http://www.bmbf.de/de/3322.php) [zuletzt eingesehen am 26.08.2014; Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt]; vgl. ersatzweise die Informationen des EU-Büros des BMBF. Online abrufbar unter: <https://www.eubuero.de/et-2020.htm> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

Ausführungen zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Online abrufbar unter: [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/home/home\\_node.html](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/home/home_node.html) [zuletzt eingesehen: 05.01.2022].

Berichte über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland ab 2007. Online abrufbar unter: <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/bologna-prozess/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform.html> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG / KULTUSMINISTERKONFERENZ: Informationen zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Online abrufbar unter: [https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/der-dqr\\_node.html;jsessionid=5AABE76C958276110B4699953868A4D0.live092](https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/der-dqr_node.html;jsessionid=5AABE76C958276110B4699953868A4D0.live092) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].

DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ:

Kirchliche Anforderungen an die Modularisierung des Studiums der Katholischen Theologie (Theologisches Vollstudium) im Rahmen des Bologna-Prozesses vom 8. März 2006 in der Fassung vom 21. Juni 2016, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 105). Online abrufbar unter: [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/ee38c0897a6593663a8d3f5fec5df84b/DBK\\_11105.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/ee38c0897a6593663a8d3f5fec5df84b/DBK_11105.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021] – *Kurztitel*: Kirchliche Anforderungen an die Modularisierung des Studiums der Katholischen Theologie 2016.

Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung vom 23. September 2010, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die Deutschen Bischöfe 93). Bonn

2011. Online abrufbar unter: [https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB\\_093.pdf](https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB_093.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021] – *Kurztitel*: Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung 2011.

Rahmenordnung für die Priesterbildung. Nach Überarbeitung der Fassung vom 01. Dezember 1988 verabschiedet von der Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz am 12. März 2003. Approbiert durch Dekret der Kongregation für das Katholische Bildungswesen vom 5. Juni 2003. Datum des Inkrafttretens 1. Januar 2004, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 73). Bonn 2003. Online abrufbar unter: [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/43ed21f7c7dad22699d533fd16d59f9c/DBK\\_1173.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/43ed21f7c7dad22699d533fd16d59f9c/DBK_1173.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021] – *Kurztitel*: Rahmenordnung für die Priesterbildung 2003.

Dublin Descriptors. Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group. 23.03.2004. Online abrufbar unter: <https://www.vitae.ac.uk/policy/dublin-descriptors-for-doctorate-mar-2004-vitae.pdf/@@download/file/Dublin-descriptors-for-doctorate-Mar-2004-Vitae.pdf> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022]. Deutsche Übersetzung war online abrufbar unter: [www.fibaa.org/uploads/media/Dublin-Descriptors-Deut\\_03.pdf](http://www.fibaa.org/uploads/media/Dublin-Descriptors-Deut_03.pdf) [zuletzt eingesehen: 02.09.2010; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt] – *Kurztitel*: Dublin Descriptors.

#### EHEA MINISTERIAL CONFERENCE:

„Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung“. Kommuniqué von London, 18.05.2007. Online abrufbar unter: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007\\_London/70/0/2007\\_London\\_Communique\\_German\\_588700.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/70/0/2007_London_Communique_German_588700.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022] – *Kurztitel*: Londoner Kommuniqué 2007.

„Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum“ vom 19.05.2001. Prager Kommuniqué. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna\\_Dokumente/Prag\\_kommunique\\_2001.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Prag_kommunique_2001.pdf) [zuletzt eingesehen: 30.12.2021] – *Kurztitel*: Prager Kommuniqué 2001.

„Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt“. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna\\_Dokumente/Leuven\\_communique\\_2009.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Leuven_communique_2009.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022] – *Kurztitel*: Leuvenener Kommuniqué 2009.

Bologna-Process XX Anniversary 1999–2019. Online abrufbar unter: <http://bolognaprocess2019.it/> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

„Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“. Berliner Kommuniqué vom 19.09.2003. Online abrufbar unter: [http://ehea.info/media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/28/6/2003\\_Berlin\\_Communique\\_German\\_577286.pdf](http://ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/6/2003_Berlin_Communique_German_577286.pdf) [zuletzt eingesehen: 30.12.2021] – *Kurztitel*: Berliner Kommuniqué 2003.

„Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen“. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister.

- Bergen, 19.-20. Mai 2005. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna\\_Dokumente/Bergen\\_kommunique\\_2005.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bergen_kommunique_2005.pdf) [zuletzt eingesehen: 30.12.2021] – *Kurztitel*: Bergener Kommuniqué 2005.
- „Der Europäische Hochschulraum“. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister in Bologna vom 19.06.1999. Online abrufbar unter: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/04/1/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_German\\_553041.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/04/1/1999_Bologna_Declaration_German_553041.pdf) [zuletzt eingesehen: 30.12.2021] – *Kurztitel*: Bologna-Erklärung 1999.
- Draft guidelines for BFUG peer support 2018–2020. Online abrufbar unter: [http://www.ehea.info/Upload/BFUG\\_AU\\_CH\\_63\\_8b\\_BICG\\_Guidelines.pdf](http://www.ehea.info/Upload/BFUG_AU_CH_63_8b_BICG_Guidelines.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].
- „Mobilität für besseres Lernen.“ Mobilitätsstrategie 2020 für den Europäischen Hochschulraum (EHR). Bukarest 2012. Online abrufbar unter: [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2012\\_mobiltaetsstrategie2020.pdf.download.pdf/2012\\_mobiltaetsstrategie2020.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2012_mobiltaetsstrategie2020.pdf.download.pdf/2012_mobiltaetsstrategie2020.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].
- „Unser Potenzial bestmöglich nutzen: den Europäischen Hochschulraum konsolidieren.“ Bukarester Kommuniqué. Bukarest 2012. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna\\_Dokumente/Bukarest\\_Kommunique\\_2012.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bukarest_Kommunique_2012.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022] – *Kurztitel*: Bukarester Kommuniqué 2012.
- Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum vom 12.03.2010. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna\\_Dokumente/Budapest\\_Wien\\_erklaerung\\_2010.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Budapest_Wien_erklaerung_2010.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022] – *Kurztitel*: Erklärung von Budapest und Wien 2010.
- Jubiläumsveranstaltung „Bologna beyond 2020: Fundamental values of the EHEA“. Informationen online abrufbar unter: <http://bolognaprocess2019.it/> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].
- Offizielle Homepage der Plenarkonferenz zum Bologna-Prozess. Online abrufbar unter: <http://www.ehea.info/> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].
- Paris Communiqué. May 25th 2018. Online abrufbar unter: [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021] – *Kurztitel*: Pariser Kommuniqué 2018. Sowie die dazugehörigen Anhänge I–IV. Online abrufbar unter: <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].
- Rome Ministerial Communiqué. 19. November 2020. Online abrufbar unter: [http://www.ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique.pdf](http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf) [zuletzt eingesehen: 20.12.2021] – *Kurztitel*: Rome Ministerial Communiqué 2020. Sowie die dazugehörigen Anhänge: Statement on Academic Freedom (Annex I). Online abrufbar unter: [https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG\\_Annex-I-Communique\\_Statement\\_Academic\\_freedom.pdf](https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Annex-I-Communique_Statement_Academic_freedom.pdf); Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA (Annex II). Online abrufbar unter: [https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG\\_Annex-II-Communique\\_PaGs\\_SocialDimension.pdf](https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Annex-II-Communique_PaGs_SocialDimension.pdf); Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher

Education Learning and Teaching in the EHEA (Annex III). Online abrufbar unter: [https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG\\_Annex-III-Communique\\_Recommendations\\_for\\_Learning\\_and\\_Teaching.pdf](https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Annex-III-Communique_Recommendations_for_Learning_and_Teaching.pdf) [alle zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

Yerevan Communiqué 2015. Online abrufbar unter: [http://ehea.info/media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal\\_613707.pdf](http://ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf) [zuletzt eingesehen: 22.12.2021].

EU-KOMMISSION, GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR: Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Kurzzusammenfassung/Leaflet. Luxemburg 2008.

EUROPEAN COMMISSION / EACEA / EURYDICE: The European Higher Education Area in 2020. Bologna Process Implementation Report (Publications Office of the European Union), Brüssel 2020. Online abrufbar unter: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report_en) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

EUROPÄISCHER RAT:

Schlussfolgerungen des Vorsitzes vom 23. und 24. März 2000, Lissabon. Online abrufbar unter: [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm) [zuletzt eingesehen: 06.01.2022] – *Kurztitel*: EUROPÄISCHER RAT: Lissabon-Agenda 2000.

Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region (Lissabon-Abkommen) vom 11.04.1997. Online abrufbar unter: <https://rm.coe.int/168007f2e5> [zuletzt eingesehen: 30.12.2021], abgedruckt in: Bologna-Reader der HRK, 254–280 – *Kurztitel*: EUROPÄISCHER RAT: Lissabon-Abkommen 1997.

EUROPÄISCHES PARLAMENT / EUROPÄISCHER RAT:

Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Amtsblatt der Europäischen Union C111, 6.5.2008). Online abrufbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022] – *Kurztitel*: EUROP. PARLAMENT/EUROP. RAT: Empfehlung zur Einrichtung des EQR.

Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (Amtsblatt der Europäischen Union L 394/10; 2006/962/EG). Online abrufbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

EVALUATIONSAGENTUR BADEN-WÜRTTEMBERG (EVALAG): Leitfaden für Hochschulen zur Erstellung der Selbstdokumentation (Stand: 15.01.2014), in: dies.: Leitfaden für das Verfahren der Programmakkreditierung. Beschluss des Stiftungsrates vom 07.02.2014, 16–26 (Anlage 2). Online abrufbar unter: [www.evalag.de/dedievl/projekt01/media/pdf/akk/pakk/evalag\\_leitfaden\\_programmakkreditierung.pdf](http://www.evalag.de/dedievl/projekt01/media/pdf/akk/pakk/evalag_leitfaden_programmakkreditierung.pdf) [zuletzt eingesehen: 02.09.2014; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt] – *Kurztitel*: EVALAG: Leitfaden.

- GONZÁLEZ, Julia / WAGENAAR, Robert: Tuning methodology, in: dies. (Hg.): Universities' Contribution to the Bologna-Process. An Introduction. Bilbao <sup>2</sup>2008 (Tuning Project General Brochure). Online abrufbar unter: [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH\\_BROCHURE\\_FOR\\_WEBSITE.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf) [zuletzt eingesehen: 06.01.2022].
- GONZÁLEZ, Julia / WAGENAAR, Robert (Hg.): Universities' Contribution to the Bologna-Process. An Introduction. Bilbao <sup>2</sup>2008 (Tuning Project General Brochure). Online abrufbar unter: [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH\\_BROCHURE\\_FOR\\_WEBSITE.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf) [zuletzt eingesehen: 06.01.2022] – *Kurztitel*: GONZÁLEZ/WAGENAAR (Hg.): Universities' Contribution to the Bologna-Process.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ:
- Bestandsaufnahme und Perspektiven der Umsetzung des Bologna-Prozesses. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2011, 5. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_03\\_10-Bestandsaufnahme-Bologna-Prozess.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_03_10-Bestandsaufnahme-Bologna-Prozess.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021].
- Bologna-Reader der HRK. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen (Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004). Bonn <sup>5</sup>2006 – *Kurztitel*: Bologna-Reader der HRK.
- Erläuterungen zum Diploma Supplement. Online abrufbar unter: <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/diploma-supplement/> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- Erläuterungen zur Europäischen Bildungspolitik. Online abrufbar unter: <https://www.hrk.de/themen/internationales/internationalisierung-in-lehre-und-forschung/europaeische-hochschulpolitik/> [zuletzt eingesehen: 06.01.2022].
- Europäische Studienreform. Empfehlung der 15. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz Karlsruhe, 19.11.2013, insbesondere 15–17. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/Empfehlung\\_Europaeische\\_Studienreform\\_19112013.pdf](https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Europaeische_Studienreform_19112013.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021].
- Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Statistiken zur Hochschulpolitik). Bonn, beginnend ab 2005. Online abrufbar unter: <https://www.hrk.de/publikationen/gesamtliste-hrk-publikationen/> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].
- Stellungnahme des 103. HRK-Senats vom 13.2.2007 zum Europäischen Qualifikationsrahmen und zur bevorstehenden Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsrahmens. Online abrufbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/stellungnahme-zum-europaeischen-qualifikationsrahmen-und-zur-bevorstehenden-erarbeitung-eines-nationa/> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- Zum Bologna-Prozess nach 2010. Entschließung der 5. (a.o.) Mitgliederversammlung am 27.01.2009. Online abrufbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/zum-bologna-prozess-nach-2010/> [zuletzt eingesehen: 21.12.2021] – *Kurztitel*: HRK: Zum Bologna-Prozess nach 2010.
- JOINT QUALITY INITIATIVE (JQI) – Verzeichnis der erstellten Dokumente. Online abrufbar unter: [http://archive.ehea.info/folder?year\\_selected=4&issued\\_by=349](http://archive.ehea.info/folder?year_selected=4&issued_by=349) [zuletzt eingesehen: 23.05.2018; Aktualisierung im Januar 2022 fehlgeschlagen].
- KLIEME, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise (Bildungsreform 1), hg. v. Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin 22003.



Online abrufbar unter: [http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise\\_Bildungsstandards.pdf](http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise_Bildungsstandards.pdf) [zuletzt eingesehen: 28.12.2021] – *Kurztitel*: KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards.

Kompetenzorientierung in den Geistes- und Kulturwissenschaften. Eine gemeinsame Stellungnahme des Allgemeinen Fakultätentags, des Evangelisch-Theologischen Fakultätentags, des Katholisch-Theologischen Fakultätentags und des Philosophischen Fakultätentags. Online abrufbar unter: [http://kthf.de/wp-content/uploads/2015/10/Stellungnahme\\_Kompetenzorientierung-2016-1.pdf](http://kthf.de/wp-content/uploads/2015/10/Stellungnahme_Kompetenzorientierung-2016-1.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021] – *Kurztitel*: Stellungnahme „Kompetenzorientierung in den Geistes- und Kulturwissenschaften“ 2016.

KULTUSMINISTERKONFERENZ / SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND:

10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_06\\_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022] – *Kurztitel*: KMK: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland.

Ausführungen zum gemeinsam mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft initiierten *Wettbewerb exzellente Lehre*. Online abrufbar unter: <http://www.exzellentelehre.de/> [zuletzt eingesehen: 05.01.2022].

Ausführungen zum Kopenhagen-Prozess auf der Homepage der KMK. Online abrufbar unter: <https://www.kmk.org/themen/internationales/eu-zusammenarbeit/kopenhagen-prozess.html> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

Ausführungen zur Lehrerbildung auf der Homepage der KMK. Online abrufbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].

Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“ vom 18.09.2008. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_09\\_18-Ueberpruefung-Qualifikationsrahmen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Ueberpruefung-Qualifikationsrahmen.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022] – *Kurztitel*: KMK: Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität.

Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz), hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München/Neuwied 2005. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf) [zuletzt eingesehen: 28.12.2021] – *Kurztitel*: Bildungsstandards der KMK. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung.

Eckpunkte für die Studienstruktur in Studiengängen mit Katholischer oder Evangelischer Theologie/Religion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007. Anlage IV zur NS 320. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_12\\_13-Eckpunkte-Studienstruktur-Theologie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Eckpunkte-Studienstruktur-Theologie.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022] – *Kurztitel*: KMK: Eckpunkte Studienstruktur Katholische Theologie.

- Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000). Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- Gemeinsamer Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) vom 1. Mai 2013. Online abrufbar unter: [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/gemeinsamer\\_beschluss\\_der\\_kmk\\_-f\\_der\\_wmk\\_und\\_des\\_bmwi\\_zum\\_dqr.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/gemeinsamer_beschluss_der_kmk_-f_der_wmk_und_des_bmwi_zum_dqr.pdf?__blob=publicationFile&v=1) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland (Konstanzer Beschluss). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1997/1997\\_10\\_24-Konstanzer-Beschluss.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf) [zuletzt eingesehen: 28.12.2021].
- Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, hg. v. Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung). Bonn 2007. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf) [zuletzt eingesehen: 23.12.2021] – *Kurztitel*: KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2007.
- Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, hg. v. Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung und Sport). Berlin 2011. Online abrufbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23\\_GEP-Handreichung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf) [zuletzt eingesehen: 17.07.2014; eine Aktualisierung des Links im Dezember 2021 misslingt] – *Kurztitel*: KMK: Handreichung Rahmenlehrpläne Berufsschule 2011.
- Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_12\\_06-Vorbereitungsdienst.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008. Online abrufbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16\\_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) [zuletzt eingesehen: 29.08.2014; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt].
- Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008

- i. d. Fassung vom 09.10.2014. Online abrufbar unter: <https://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Gesetze-und-Vorgaben-Lehramt-in-NRW.pdf> [zuletzt eingesehen: 04.01.2022] – *Kurztitel*: KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen in der Lehrerbildung.
- Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022] – *Kurztitel*: KMK: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung.
- Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1–4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. Online abrufbar unter: <https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Musterrechtsverordnung.pdf> [zuletzt eingesehen: 20.12.2021] – *Kurztitel*: KMK: Musterrechtsverordnung.
- Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 22.04.2005 beschlossen. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022] – *Kurztitel*: KMK: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse 2005.
- Qualitätssicherung in der Lehre. Beschluss vom 22.09.2005. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_09\\_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen, in: dies.: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022] – *Kurztitel*: KMK: Rahmenvorgaben Leistungspunktsysteme und Modularisierung.
- Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Online noch abrufbar unter: [https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente\\_zur\\_bologna-reform/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022] – *Kurztitel*: KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.
- Vereinbarungen über Bildungsstandards – Übersicht und Einzelbeschlüsse. Online abrufbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c1262> [zuletzt eingesehen: 28.12.2021].

- LOKHOFF, Jenneke u. a. (Hg.): A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes. Bilbao/Groningen/The Hague 2010. Online abrufbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/299450575\\_A\\_guide\\_to\\_formulating\\_degree\\_programme\\_profiles\\_Including\\_programme\\_competences\\_and\\_programme\\_learning\\_outcomes](https://www.researchgate.net/publication/299450575_A_guide_to_formulating_degree_programme_profiles_Including_programme_competences_and_programme_learning_outcomes) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022] – *Kurztitel*: LOKHOFF u. a. (Hg.): A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Kernlehrpläne NRW (u. a. für das Fach Katholische Religionslehre). Online abrufbar im Lehrplannavigator unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/> [zuletzt eingesehen: 28.12.2021].
- NOORDA, Sijbolt / SCOTT, Peter / VUKASOVIC, Martina (Hg.): BOLOGNA PROCESS BEYOND 2020: Fundamental values of the EHEA. PROCEEDINGS. Bologna, June 24–25 | 2019 (Bologna Process 20 Anniversary 1999–2019). Bologna 2020. Online abrufbar unter: <http://bolognaprocess2019.it/wp-content/uploads/2020/07/bologna-process-beyond-2020.pdf> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND / BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.): Zweiter Bericht zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses von KMK und BMBF unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs und Sozialpartnern, 17. Online abrufbar unter: [https://web.archive.org/web/20120522194756/http://www.htw-dresden.de/fileadmin/userfiles/htw/docs/Bologna/nationaler\\_bericht\\_bologna\\_2007.pdf](https://web.archive.org/web/20120522194756/http://www.htw-dresden.de/fileadmin/userfiles/htw/docs/Bologna/nationaler_bericht_bologna_2007.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009–2012. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_00\\_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_00_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- Sorbonne-Erklärung (Sorbonne Joint Declaration). Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung in Paris vom 25.05.1998. Online abrufbar unter: [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/06-06\\_Sorbonne\\_Erklaerung.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/06-06_Sorbonne_Erklaerung.pdf) [zuletzt eingesehen: 30.12.2021] – *Kurztitel*: Sorbonne-Erklärung 1998.
- Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. Deutsche Übersetzung der „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“, hg. v. Jörn ALPHEI u. Barbara MICHALK (HRK: Beiträge zur Hochschulpolitik 9), Bonn 2006. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2006-09\\_Standards\\_Leitlinien\\_QS.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2006-09_Standards_Leitlinien_QS.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022] – *Kurztitel*: Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum 2006.
- Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), hg. v. d. Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2015), Bonn 2015. Online abrufbar unter: [https://www.hrk.de/uploads/media/ESG\\_German\\_and\\_English\\_2015.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].

- TERHART, Ewald (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel 2000.
- THE EUROPEAN CONSORTIUM FOR ACCREDITATION IN HIGHER EDUCATION (ECA): Informationen zur „Joint Quality Initiative: The Origin of the Dublin Descriptors“. Online abrufbar unter: <https://ecahe.eu/joitr-quality-initiative-a-short-history/> [zuletzt eingesehen: 03.01.2022].
- TUNING SUBJECT AREA GROUP OF EDUCATION: Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. Bilbao 2009. Online abrufbar unter: [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education\\_brochure.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022] – *Kurztitel:* TUNING SUBJECT AREA GROUP OF EDUCATION: Reference Points.
- VILLA, Aurelia u.a.: Competences in the teaching and learning process, in: GONZÁLEZ, Julia / WAGENAAR, Robert (Hg.): Universities' Contribution to the Bologna-Process. An Introduction. Bilbao <sup>2</sup>2008 (Tuning Project General Brochure), 25–54. Online abrufbar unter: [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH\\_BROCHURE\\_FOR\\_WEBSITE.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf) [zuletzt eingesehen: 06.01.2022] – *Kurztitel:* VILLA u.a.: Competences in the teaching and learning process.
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin 04.07.2008, 70–73, hier 72f. Online abrufbar unter: [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1) [zuletzt eingesehen: 06.01.2022].
- ZENTRALE EVALUATIONS- UND AKKREDITIERUNGSAGENTUR HANNOVER (ZEvA): Bewertungsaspekte für die Studiengänge. Online abrufbar unter: [www.zeva.org/de/programmakkreditierung/antragsstellung/](http://www.zeva.org/de/programmakkreditierung/antragsstellung/) [zuletzt eingesehen: 03.09.2014; eine Aktualisierung des Links im Januar 2022 misslingt] – *Kurztitel:* ZEvA: Bewertungsaspekte.

## 7.2 WEITERFÜHRENDE LITERATUR UND LINKS

- ADAM, Stephen: Orientierung an Lernergebnissen (Learning outcomes) – eine Einführung. Überlegungen zu Wesen, Funktion und Position von Lernergebnissen bei der Schaffung des Europäischen Hochschulraums, in: BENZ, Winfried / KOHLER, Jürgen / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Stuttgart 2004–2010, 1. Auflage, Beitrag D 1.6 (12. Ergänzungslieferung im September 2006).
- ADAMEIT, Hartmut u. a. (Hg.): Grundkurs Verhaltensmodifikation. Ein handlungsorientiertes einführendes Arbeitsbuch für Lehrer und Erzieher. Weinheim/Basel <sup>3</sup>1983.
- ADELSBERGER, Heimo / EHLERS, Ulf-Daniel / SCHNECKENBERG, Dirk: Stepping up the Ladder. Competence Development Through E-Learning?! In: LUCA, Joseph (Hg.): Proceedings of ED-Media 2008. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications: June 30 – July 4, 2008, Vienna/Austria, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Wien 2008, 4068–4075.

- AEBLI, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart 122003.
- ANZENBACHER, Arno: Bildung und Bildungspolitik, in: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften 40 (1999), 12–37 – *Kurztitel*: ANZENBACHER: Bildung und Bildungspolitik.
- ANZENBACHER, Arno: Christliche Sozialethik. Einführung und Prinzipien (UTB 8155). Paderborn u. a. 1998.
- ARNOLD, Rolf / SCHÜSSLER, Ingeborg: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung, in: FRANKE, Guido (Hg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung). Bielefeld 2001, 52–74 – *Kurztitel*: ARNOLD/SCHÜSSLER: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung.
- ARNOLD, Rolf: Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenpädagogischen Perspektivwechsel, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 25/49 (2002), 26–38.
- Art. competens, competentia sowie competent, in: Johann Heinrich Zedlers Großes vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste VI (1733), Sp. 869f.
- Art. competentia, in: Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch (1951), Sp. 1347.
- Art. competentia, in: Mittellateinisches Wörterbuch bis zum ausgehenden 13. Jahrhundert II (1999), Sp.1055.
- Art. Curriculum, in: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis (2008), 78f; Art. Lernziel, in: Wörterbuch Pädagogik (2007), 401f.
- Art. Handlungsorientierter Unterricht, in: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis (2008), 188f.
- Art. Handlungsorientierter Unterricht, in: Wörterbuch Pädagogik (2007), 277f.
- Art. kompetent, in: KLUGE, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, bearb. v. Elmar SEEBOLD, 24. durchgeseh. u. erw. Aufl., Berlin 2002. Online abrufbar unter: [https://dbis.uni-regensburg.de/detail.php?bib\\_id=ulbms&titel\\_id=2019](https://dbis.uni-regensburg.de/detail.php?bib_id=ulbms&titel_id=2019) [zuletzt eingesehen: 08.06.2020].
- Art. Kompetenz, in: Conversations-Lexicon oder kurz gefaßtes Handwörterbuch für die in der gesellschaftlichen Unterhaltung aus den Wissenschaften und Künsten vorkommenden Gegenstände mit beständiger Rücksicht auf die Ereignisse der älteren und neueren Zeit. Nachträge I (1809), Sp. 234.
- Art. Kompetenz, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie IV (1976), Sp. 918–933.
- Art. Lernziel, in: Wörterbuch Pädagogik (2007), 401f.
- ASH, Mitchell G.: Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien 1999.

- AUFERKORTE-MICHAELIS, Nicole / RUSCHIN, Sylvia: Studiengänge konzipieren im Zeichen der Studienreform, in: BECKER, Patrick (Hg.): Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2). Münster 2011, 128–138 – *Kurztitel*: AUFERKORTE-MICHAELIS/RUSCHIN: Studiengänge konzipieren im Zeichen der Studienreform.
- BAAR, Robert B. / TAGG, John: Shift from Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduated Education, in: Changes Magazine (November 1995), 13–15.
- BAITSCH, Christof: Lernen im Prozess der Arbeit – ein psychologischer Blick auf den Kompetenzbegriff, in: QUEM-Bulletin 1 (1996), 6–8.
- BARTOSCH, Ulrich: Die „Dublin Descriptors“ (DH) und der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (QR DH). Eine vergleichende Einschätzung der Deskriptoren beider Instrumente, erstellt für die Steuerungsgruppe „Planung Selbstzertifizierung NQR“, vorgelegt am 17.06.2008; abgedruckt in: KULTUSMINISTERKONFERENZ: Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“ vom 18.09.2008, Anhang Nr. 2, 20–28. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_09\\_18-Ueberpruefung-Qualifikationsrahmen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Ueberpruefung-Qualifikationsrahmen.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- BECKER, Gary Stanley: Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis – with Special Reference to Education. Chicago <sup>3</sup>2008.
- BECKER, Patrick: Das Grundanliegen der Studienreform, in: ders. (Hg.): Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2). Münster 2011, 94–107 – *Kurztitel*: BECKER: Das Grundanliegen der Studienreform.
- BECKER, Patrick (Hg.): Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2). Münster 2011 – *Kurztitel*: BECKER (Hg.): Studienreform in der Theologie.
- BECKER, Patrick: Vorwort, in: ders. (Hg.): Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2). Münster 2011, 7–9 – *Kurztitel*: BECKER: Vorwort „Studienreform in der Theologie“.
- BEHSE, Georg: Art. Kompetenz. VI. Sprach-Kompetenz und kommunikative Kompetenz, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie IV (1976), Sp. 923–933.
- BELL, Daniel: The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. London 1974.
- BENZ, Winfried / KOHLER, Jürgen / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 2. Auflage, Stuttgart 2004–2010.
- BERGAN, Sjur: Der Bologna-Prozess – Sicht des Europarats, in: BENZ, Winfried / KOHLER, Jürgen / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 2. Auflage, Stuttgart 2004–2010, B 3.1 (29. Ergänzungslieferung im August 2010).

- BIESINGER, Albert / MÜNCH, Julia / SCHWEITZER, Friedrich: Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht. Freiburg i. B. 2008.
- BIGGS, John / TANG, Catherine: Teaching for Quality Learning at University (The Society for Research into Higher Education). Buckingham <sup>4</sup>2011.
- BLOOM, Benjamin S. (Hg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Übersetzt von Eugen Fünér und Ralf Horn mit einem Nachwort von Rudolf Messner (Beltz Studienbuch). Weinheim/Basel <sup>5</sup>1973.
- BOCK, Florian / HANDSCHUH, Christian / HENKELMANN, Andreas (Hg.): Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“ (Theologie und Hochschuldidaktik 6). Münster 2015.
- BOHLINGER, Sandra: Die Rolle von Qualifikationen und Kompetenzen in der europäischen Bildungspolitik, in: Der pädagogische Blick 17/3 (2009), 168–181 – *Kurztitel*: BOHLINGER: Die Rolle von Qualifikationen und Kompetenzen.
- BOHLINGER, Sandra: Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens, in: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 42/3 und 43/1 (2007/2008), 112–130 – *Kurztitel*: BOHLINGER: Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens.
- BOHLINGER, Sandra: Qualifikationsrahmen und Lernergebnisorientierung: Globale Trends und Herausforderungen für den europäischen Bildungsraum, in: Bildung und Erziehung 63/2 (2010), 15–173 – *Kurztitel*: BOHLINGER: Qualifikationsrahmen und Lernergebnisorientierung.
- BOHMEYER, Axel: Sozialethische Anfragen an die Wissensgesellschaft, in: FILIPOVIĆ, Alexander / KUNZE, Axel Bernd (Hg.): Wissensgesellschaft. Herausforderungen für die christliche Sozialethik (Bamberger Theologisches Forum 6). Münster 2003, 57–66 – *Kurztitel*: BOHMEYER: Sozialethische Anfragen an die Wissensgesellschaft.
- BRANDT, Peter: Vorbemerkungen, in: GNAHS, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld 2010, 9f.
- BRÖDEL, Rainer: Relationierungen zur Kompetenzdebatte, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 25/49 (2002), 39–47 – *Kurztitel*: BRÖDEL: Relationierungen zur Kompetenzdebatte.
- BRUCKMANN, Florian / REIS, Oliver / SCHEIDLER, Monika (Hg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven (Theologie und Hochschuldidaktik 3). Münster 2011 – *Kurztitel*: Bruckmann/REIS/SCHEIDLER (Hg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie.
- BURKE, Andree u. a. (Hg.): Theologiestudium im digitalen Zeitalter. Stuttgart 2020.
- CENDON, Eva / PRAGER, Katharina: Lernergebnisse als (neues) Thema an Universitäten. Erfahrungen und Herausforderungen anhand des europäischen Projektes HE\_LeO, in: MARKOWITSCH, Jörg (Hg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung (Studies in Lifelong Learning 3). Wien 2009, 49–67.
- CHOMSKY, Noam: Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge/Massachusetts <sup>8</sup>1972 [dt.: Aspekte der Syntax-Theorie. Aus dem Amerikanischen übers. v. Ewald LANG u. a. (Suhrkamp Taschenbücher Theorie). Frankfurt a. M. 1972].



- CHOMSKY, Noam: Syntactic structures. Berlin u. a. <sup>2</sup>2002 [dt.: Strukturen der Syntax. Aus dem Amerikanischen übers. v. Klaus-Peter LANGE (Janua linguarum Ser. minor 182). The Hague 1973].
- CLEMENT, Ute: Kompetenz – Erkenntnisinteresse und Perspektive, in: dies. / PIOTROWSKI, Anke (Hg.): Kompetenz zwischen Potenzial und Standard. Stuttgart 2008, 11–26.
- CLEMENT, Ute: Praxisbeispiele: Europäischer Qualifikationsrahmen, in: dies. / PIOTROWSKI, Anke (Hg.): Kompetenz zwischen Potenzial und Standard. Stuttgart 2008, 130–136 – *Kurztitel*: CLEMENT: Praxisbeispiele: Europäischer Qualifikationsrahmen.
- DAUSNER, René / ENXING, Julia (Hg.): Impulse für eine kompetenzorientierte Didaktik der Systematischen Theologie (Theologie und Hochschuldidaktik 5). Münster 2014.
- DEHNBOSTEL, Peter / NESS, Harry / OVERWIEN, Bernd: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung (Die GEW diskutiert). Frankfurt a. M. 2009 – *Kurztitel*: DEHNBOSTEL/NESS/OVERWIEN: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR).
- DÖRIG, Roman: Handlungsorientierter Unterricht – Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive. Stuttgart/Berlin 2003.
- DRESSLER, Bernhard: Religionspädagogik zwischen Bildungstheorie und Kompetenzdidaktik, in: Theologische Literaturzeitung 135/5 (2010), 511–526.
- DUVE, Detlev u. a.: Anders lernen an der Uni. Analyse bestehender Hochschulrealität, Konzept, Praxis neuer Hochschulrealität. Ein hochschuldidaktisches Kolloquium am Lehrstuhl für Christliche Sozialwissenschaft im August 1987. Würzburg 1987.
- ENGLERT, Rudolf: Bildungsstandards für ‚Religion‘. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Religionspädagogische Beiträge 53 (2004), 21–32.
- ENGLERT, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken. München 2013.
- ENGLERT, Rudolf: Ziele religionspädagogischen Handelns, in: BITTER, Gottfried u.a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München <sup>2</sup>2009, 53–58.
- ERLEI, Mathias / LESCHKE, Martin / SAUERLAND, Dirk: Neue Institutionenökonomik. Stuttgart <sup>2</sup>2007, 69187.
- ERPENBECK, John / ROSENSTIEL, Lutz von (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarb. u. erw. Auflage. Stuttgart 2007 – *Kurztitel*: ERPENBECK/ROSENSTIEL (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung.
- ERPENBECK, John / ROSENSTIEL, Lutz von: Einführung, in: dies. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarb. u. erw. Auflage. Stuttgart 2007, XVII–XLVI – *Kurztitel*: ERPENBECK/ROSENSTIEL: Einführung Handbuch Kompetenzmessung.
- ERPENBECK, John / ROSENSTIEL, Lutz von: Vorbemerkung zur 2. Auflage, in: dies. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der

betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarb. u. erw. Auflage. Stuttgart 2007, XI–XV – *Kurztitel*: ERPENBECK/ROSENSTIEL: Vorbemerkung zur 2. Auflage Handbuch Kompetenzmessung.

- ERPENBECK, John / SAUER, Johannes: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, in: Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Mit Beitr. v. Gerhard BOSCH u. a., hg. v. d. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. Münster u. a. 2000, 289–355.
- ERPENBECK, John: Wissensmanagement als Kompetenzmanagement, in: FRANKE, Guido (Hg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung). Bielefeld 2001, 102–120.
- FEINDT, Andreas u.a.: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, in: dies. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts). Münster 2009, 9–19.
- FILIPOVIĆ, Alexander / KUNZE, Axel Bernd (Hg.): Wissensgesellschaft. Herausforderungen für die christliche Sozialethik (Bamberger Theologisches Forum 6). Münster 2003.
- FUCHS, Eckhardt: Entmystifizierung und Internationalisierung: Anmerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte, in: PONGRATZ, Ludwig A. / REICHENBACH, Roland / WIMMER, Michael (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007, 136–154 – *Kurztitel*: FUCHS: Entmystifizierung und Internationalisierung.
- FUNIOK, Rüdiger: Art. Kommunikation. III. Theologisch-ethisch, in: LThK (<sup>3</sup>1997), Sp. 215f.
- GABEL, Michael: Die Situation der Katholischen Theologie in Deutschland, in: BECKER, Patrick (Hg.): Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2). Münster 2011, 34–50 – *Kurztitel*: GABEL: Die Situation der Katholischen Theologie in Deutschland.
- GALDA, Maria: Wie misst man Qualität? Neue Herausforderungen für Katholisch-Theologische Fakultäten, in: Herder-Korrespondenz 63/4 (2009), 206–210.
- GEHMLICH, Volker: Das Diploma Supplement – Ein Kernelement des Bologna-Prozesses, in: HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hg.): Diploma Supplement. Funktion – Inhalte – Umsetzung (Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2005). Bonn 2005, 8–22.
- GEISSLER, Karlheinz A. / ORTHEY, Frank Michael: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49 (2002), 69–79 – *Kurztitel*: GEISSLER/ORTHEY: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre.
- GIERCKE-UNGERMANN, Annett / HANDSCHUH, Christian (Hg.): Digitale Lehre in der Theologie. Chancen, Risiken und Nebenwirkungen (Theologie und Hochschuldidaktik Bd. 11). Münster 2020.
- GIERCKE-UNGERMANN, Annett / HÜBENTHAL, Sandra (Hg.): Orks in der Gelehrtenwerkstatt? Bibelwissenschaftliche Lehrformate und Lernumgebungen neu modelliert (Theologie und Hochschuldidaktik 7). Münster 2016.

- GNAHS, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld 2010 – *Kurztitel*: GNAHS: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente.
- GÖHLICH, Michael / WULF, Christoph / ZIRFAS, Jörg: Pädagogische Zugänge zum Lernen – Eine Einleitung, in: dies. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel 2007, 7–19.
- GOMBERT, Tobias / KAULISCH, Marc / NEIS, Matthias: „Ich bin so frei“ – Zur bildungs- und gesellschaftstheoretischen Kritik der Wissensgesellschaft, in: Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft 5/121 (2001), 19–23.
- GRIGAT, Felix: Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens, in: Forschung und Lehre 4 (2010), 250–253 – *Kurztitel*: GRIGAT: Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind.
- GROOTINGS, Peter: Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich? In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung 1 (1994), 5–8.
- GRUBER, Hans / MANDL, Heinz: Expertise und Erfahrung, in: GRUBER, Hans / ZIEGLER, Albert (Hg.): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen 1996, 18–34.
- GRUBER, Hans / ZIEGLER, Albert: Expertise als Domäne psychologischer Forschung, in: dies. (Hg.): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen 1996, 7–16 – *Kurztitel*: GRUBER/ZIEGLER: Expertise als Domäne psychologischer Forschung.
- GRÜMME, Bernhard: Zwischen allen Stühlen? Die Religionspädagogik im Kontext der gegenwärtigen Bildungsdebatte, in: HUNZE, Guido / MÜLLER, Klaus (Hg.): TheoLiteracy. Impulse zu Studienreform – Fachdidaktik – Lehramt in der Theologie (Theologie und Praxis B 17). Münster 2003, 11–29.
- GRUSCHKA, Andreas: Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben, in: PONGRATZ, Ludwig A. / REICHENBACH, Roland / WIMMER, Michael (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007, 9–29.
- GUDJONS, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit (Erziehung und Unterrichten in der Schule). Sechste. überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn 2001.
- HAASE, Constanze: Schluss mit dem „Bulemielernen“. Student Ben Stotz diskutiert mit Berlins Bildungssenator und HRK-Präsidentin im III. Humboldt-Streitgespräch, in: Humboldt. Die Zeitung der Humboldt-Universität zu Berlin 54/8 (2009/2010) vom 17.06.2010. Online abrufbar unter: [www.hu-berlin.de/pr/medien/publikationen/humboldt/2009/201006/humboldt\\_201006.pdf](http://www.hu-berlin.de/pr/medien/publikationen/humboldt/2009/201006/humboldt_201006.pdf) [zuletzt eingesehen: 17.09.2014; eine Aktualisierung im Januar 2022 misslingt].
- HABERMAS, Jürgen / LUHMANN, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – was leistet die Systemforschung (Theorie-Diskussion). Frankfurt a. M. <sup>10</sup>1990.
- HABERMAS, Jürgen: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 422). Frankfurt a. M. 2001.
- HABERMAS, Jürgen: Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz (zuerst 1974), in: ders. (Hg.): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1176). Frankfurt a. M. 2006 (Nachdruck), 187–225.

- HAHN, Johan G.: Art. Kommunikation. I. Sozialwissenschaftlich, in: LThK (<sup>3</sup>1997), Sp. 213f.
- HANF, Georg / REULING, Jochen: „Qualifikationsrahmen“ – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6 (2001), 49–54 – *Kurztitel*: HANF/REULING: Qualifikationsrahmen.
- HANF, Georg: Vom Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen, in: Bildung und Erziehung 63/2 (2010), 175–192 – *Kurztitel*: HANF: Vom Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen.
- HECKHAUSEN, Heinz: Art. Kompetenz. V. Motivationspsychologie, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie IV (1976), Sp. 922f.
- HEIDENREICH, Martin: Die Debatte um die Wissensgesellschaft, in: BÖSCHEN, Stefan / SCHULZ-SCHAEFFER, Ingo (Hg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Opladen 2003, 25–54 – *Kurztitel*: HEIDENREICH: Die Debatte um die Wissensgesellschaft.
- HELMKE, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet (Unterricht verbessern – Schule entwickeln). Bobingen <sup>5</sup>2014.
- HERMANN, Fritz: Brisante Wörter. Zur lexikographischen Behandlung parteisprachlicher Wörter und Wendungen in Wörterbüchern der deutschen Gegenwartssprache, in: WIEGAND, Herbert Ernst (Hg.): Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie II. Hildesheim 1982, 87–108.
- HERMANN, Fritz: Schlüssel-, Schlag- und Fahnenwörter. Zu Begrifflichkeit und Theorie der lexikalischen „politischen Semantik“. Heidelberg/Mannheim 1994.
- HERMS, Eilert: „Was heißt ‚theologische Kompetenz?‘“, in: ders (Hg.): Theorie für die Praxis. Beiträge zur Theologie. München 1982, 35–49.
- HEURSEN, Gerd: Art. Kompetenz – Performanz, in: LENZEN, Dieter / MOLLENHAUER, Klaus (Hg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband 1), Stuttgart 1983, 472–478 – *Kurztitel*: HEURSEN: Art. Kompetenz – Performanz.
- HILBERATH, Bernd Jochen: Lehren und Lernen – Zwei Seiten einer Medaille, in: SCHEIDLER, Monika / REIS, Oliver / WILDT, Johannes: Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie (Quaestiones disputatae 197). Freiburg 2002, 13–26 – *Kurztitel*: HILBERATH: Lehren und Lernen – Zwei Seiten einer Medaille.
- HILPERT, Konrad: Was kommt nach? Beobachtungen über Theologiestudierende heute, in: Herder-Korrespondenz 66/5 (2012), 243–248.
- HÖHNE, Thomas: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit, in: PONGRATZ, Ludwig A. / REICHENBACH, Roland / WIMMER, Michael (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007, 30–43 – *Kurztitel*: HÖHNE: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer.

- HÖHNE, Thomas: Zu Risiken und Nebenwirkungen des Kompetenzbegriffs, in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3 (2007), 203–210 – *Kurztitel*: HÖHNE: Zu Risiken und Nebenwirkungen des Kompetenzbegriffs.
- HOPBACH, Achim: Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, in: BENZ, Winfried / KOHLER, Jürgen / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 1. Auflage, Stuttgart 2004–2010, D 1.5 (6. Ergänzungslieferung im Juli 2005) – *Kurztitel*: HOPBACH: Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse.
- HORNUFF, Daniel: Geisteswissenschaften entspannt Euch! In: DIE ZEIT, Nr. 35/2017, 24.08.2017, 2. Online abrufbar unter: <https://www.zeit.de/2017/35/geisteswissenschaften-universitaeten-akademiker-studenten/komplettansicht> [zuletzt eingesehen: 20.12.2021].
- HUBER, Ludwig u.a. (Hg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen (Blickpunkt Hochschuldidaktik 125). Bielefeld 2014.
- HÜNERMANN, Peter: Mit Differenzen vertraut. Der Weg der Theologie in Europa, in: Herder Korrespondenz Spezial [Glauben denken. Theologie heute – eine Bestandsaufnahme] (Februar 2008), 13–17.
- HUNZE, Guido / MÜLLER, Klaus (Hg.): TheoLiteracy. Impulse zu Studienreform – Fachdidaktik – Lehramt in der Theologie (Theologie und Praxis B 17). Münster 2003.
- HUSEMANN, Rudolf: Erwachsenenbildung im Transformationsprozess, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92/4 (1996), 380–399.
- IRLE, Katja: Professor Reiser macht nicht mehr mit, in: Frankfurter Rundschau, 01.04.2009. Online abrufbar unter: <http://www.fr.de/wissen/professor-reiser-macht-nicht-mehr-11476579.html> [zuletzt eingesehen: 21.12.2021] – *Kurztitel*: IRLE: Professor Reiser macht nicht mehr mit.
- KADE, Jochen / SEITTER, Wolfgang: Lebenslanges Lernen, in: GÖHLICH, Michael / WULF, Christoph / ZIRFAS, Jörg (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens (Beltz-Bibliothek). Weinheim 2007, 133–141 – *Kurztitel*: KADE/SEITTER: Lebenslanges Lernen.
- KAISER, Hansruedi: Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der Konkreten Kompetenzen. Mit einem Beitrag von Gertrud Hundenborn und Roland Brühe. Bern 2005 – *Kurztitel*: KAISER: Wirksame Ausbildungen entwerfen. Modell der Konkreten Kompetenzen.
- KAPPELHOFF, Peter: Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie. Berlin 2004.
- KEHM, Barbara M.: Regulierung und De-Regulierung in Europa, in: SIMONIS, Georg / WALTER, Thomas (Hg.): LernOrt Universität. Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia. Wiesbaden 2006, 67–94.
- KLÄDEN, Tobias: Bologna, Module, Credit Points... Was bedeutet die Reform der theologischen Studiengänge für die pastorale Ausbildung? In: Diakonia 39/2 (2008), 135–140.
- KLÄDEN, Tobias: Praktische Herausforderungen an die Praktische Theologie. Ein Plädoyer für eine verstärkte Subjektorientierung in der Didaktik (nicht nur) der Praktischen Theologie,

- in: REIS, Oliver / SCHEIDLER, Monika (Hg.): Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? (Theologie und Hochschuldidaktik 1). Münster 2008, 207–221.
- KLINGENBERG, Eberhard: Art. Kompetenz. I. Der K.-Begriff im römischen, gemeinen und kanonischen Recht, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie IV (1976), Sp. 918f – *Kurztitel*: KLINGENBERG: Art. Kompetenz. I. Der K.-Begriff im römischen, gemeinen und kanonischen Recht.
- KOHLER, Jürgen: Bologna, der Europäische Hochschulraum und die Folgen – nach der Konferenz von Budapest und Wien, in: BENZ, Winfried / ders. / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 2. Auflage, Stuttgart 2004–2010, Beitrag A 1.1 (29. Ergänzungslieferung im August 2010) – *Kurztitel*: KOHLER: Bologna, der Europäische Hochschulraum und die Folgen.
- KOHLER, Jürgen: Europäische Qualifikationsrahmen und ihre Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme. European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) – Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF-EHEA), in: BENZ, Winfried / ders. / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 1. Auflage, Stuttgart 2004–2010, D 1.4 (14. Ergänzungslieferung im März 2007) – *Kurztitel*: KOHLER: Europäische Qualifikationsrahmen und ihre Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme.
- KOMMISSION „CURRICULA IN THEOLOGIE“ DES WESTDEUTSCHEN FAKULTÄTENTAGES DURCH ERICH FEIFEL (Hg.): Studium Katholische Theologie, 6 Bde. Zürich 1973–1980.
- KÖRNER, Wolfgang: Die Akteure im Bologna-Prozess. Auf den Spuren Humboldts oder im Griff von McKinsey? In: BENZ, Winfried / KOHLER, Jürgen / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 2. Auflage, Stuttgart 2004–2010, B 1.5 (30. Ergänzungslieferung im November 2010).
- KRATHWOHL, David R. / BLOOM, Benjamin S. / MASIA, Bertram B.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Übersetzt von Helmut Dreesmann (Beltz Studienbuch). Weinheim/Basel 1978.
- KRAUTZ, Jochen: Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenzkonzeptz [sic!], in: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3 (2007), 211–227.
- KRIESI, Irene: Art. Humankapital, in: Wörterbuch der Sozialpolitik, hg. v. Erwin CARIGIET, Ueli MÄDER u. Jean-Michel BONVIN. Zürich 2003, 140. Online abrufbar unter: <https://studylib.de/doc/2023617/w%C3%B6rterbuch-der-sozialpolitik> [zuletzt eingesehen: 23.12.2021].
- KUNZE, Axel Bernd: Wissensgesellschaft in der aktuellen gesellschaftspolitischen Debatte, in: FILIPOVIĆ, Alexander / ders. (Hg.): Wissensgesellschaft. Herausforderungen für die christliche Sozialethik (Bamberger Theologisches Forum 6). Münster 2003, 13–24.
- KÜNZEL, Rainer: 10 Jahre Akkreditierung in Deutschland – Eine (system-)kritische Rückschau, in: BENZ, Winfried / KOHLER, Jürgen / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 2. Auflage,

Stuttgart 2004–2010, B 1.4 (Ergänzungslieferung im November 2009) – *Kurztitel*: KÜNZEL: 10 Jahre Akkreditierung in Deutschland – Eine (system-)kritische Rückschau.

KÜRZINGER, Kathrin S. / ZIMMERMANN, Barbara: Lernziele und Kompetenzen in aktuellen Konzepten zur Studieneingangsphase in Evangelischer und Katholischer Theologie vor dem Hintergrund des Constructive Alignments – Vergleichende Analyse und curriculare Perspektiven, in: BRIEDEN, Norbert / REIS, Oliver (Hg.): Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung. Der Einstieg ins Theologiestudium als hochschuldidaktische Herausforderung (Theologie und Hochschuldidaktik 8). Münster 2018, 73–110.

LAU, Markus / NEUMANN, Nils (Hg.): Das biblische Methodenseminar. Kreative Impulse für Lehrende. Göttingen 2015.

LOHKEMPER, Gudrun: „Hilft die Bibel wirklich besser leben?“ Lebensqualität, Lebensfreude – einer Frage korrelativer Kompetenz?! In: RU-Notizen 1 (2007), 4–9 – *Kurztitel*: LOHKEMPER: „Hilft die Bibel wirklich besser leben?“.

LOHMANN, Ingrid: Zur Vorgeschichte des Europäischen Qualifikationsrahmens und zum Stand der Diskussion über seine nationale Umsetzung – Eine skeptische Zwischenbilanz, in: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 22/42 (2011), 41–54.

LÖWISCH, Dieter-Jürgen: Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung (WBG-Bibliothek). Darmstadt 2000 – *Kurztitel*: LÖWISCH: Kompetentes Handeln.

LÜCK, Helmut E.: Geschichte der Psychologie. Strömungen, Schulen, Entwicklungen (Grundriss der Psychologie 1; Kohlhammer-Urban-Taschenbücher 550). Vierte, überarb. Auflage. Darmstadt 2009.

LUTHER, Henning: Hochschuldidaktik der Theologie: historische und systematische Vorkläarungen (Hochschuldidaktische Materialien 77). Hamburg 1980.

MAAG MERKI, Katharina: Art. Kompetenz, in: Handwörterbuch Erziehungswissenschaft (2009), 492–506 – *Kurztitel*: MAAG MERKI: Art. Kompetenz.

MAASSEN, Oliver: Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland. Mit einem Vorwort von Arbeitgeberpräsident Dr. Dieter Hundt. Frankfurt a. M. 2004.

MAGER, Robert Frank: Lernziele und Unterricht (Beltz-Bibliothek 2). Nach d. 2. überarb. Neuausgabe 1977. Weinheim 1978 [engl.: Preparing Objectives for Programmed Instruction] – *Kurztitel*: MAGER: Lernziele und Unterricht.

MARKOWITSCH, Jörg / LUOMI-MESSERER, Karin: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens, in: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 42/3 (2007) und 43/1 (2008), 39–67 – *Kurztitel*: MARKOWITSCH/LUOMI-MESSERER: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren.

MARZANO, Robert J.: Designing a new taxonomy of educational objectives (Experts in assessment). Thousand Oaks 2001.

MAYER-LANTERMANN, Katrin: Rechtsfragen der Akkreditierung von Studiengängen, in: BECKER, Patrick (Hg.): Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2). Münster 2011, 151–173.

- MAYR, Johannes: Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen, in: TERHART, Ewald / BENNEWITZ, Hedda / ROTHLAND, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster 2011, 125–148.
- MCCCELLAND, David C.: Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”, in: American Psychologist 28/1 (1973), 1–14 – *Kurztitel*: MCCCELLAND: Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”.
- MEIREIS, Thorsten: Theologiestudium im Kontext (Arbeiten zur praktischen Theologie 11; Univ., Diss. 1994). Berlin u. a. 1997.
- MEIXNER, Johanna / MÜLLER, Klaus: Angewandter Konstruktivismus. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf (Berichte aus der Pädagogik). Aachen 2004.
- MERZ, Jürgen: Die Lehrerpersönlichkeit als Variable im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen. Empirische Untersuchung zur Lehrerpersönlichkeit, in: GRÖSCHEL, Hans (Hg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht (Schulpädagogische Aspekte). München 1980, 23–35.
- METTE, Norbert: Zum Stand der Entwicklung von Bildungsstandards im Religionsunterricht, in: ELSENBAST, Volker / FISCHER, Dietlind (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007, 24–28, hier 25. Online abrufbar unter: [https://comenius.de/wp-content/uploads/alte-downloads/biblioinfothek/open\\_access\\_pdfs/Stellungnahmen\\_und\\_Kommentare\\_zu\\_Grundlegende\\_Kompetenzen\\_religioeser\\_Bildung.pdf](https://comenius.de/wp-content/uploads/alte-downloads/biblioinfothek/open_access_pdfs/Stellungnahmen_und_Kommentare_zu_Grundlegende_Kompetenzen_religioeser_Bildung.pdf) [zuletzt eingesehen: 28.12.2021].
- MITTELSTRASS, Jürgen: Alle Veränderung beginnt im Kopf. Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft, in: Universitas 44 (2000), 728–738.
- MÖLLER, Christine: Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz, in: GUDJONS, Herbert / WINKEL, Rainer (Hg.): Didaktische Theorien. Mit Beiträgen von Wolfgang Klafki, Wolfgang Schulz, Felix von Cube, Christine Möller, Rainer Winkel und Herwig Blankertz (PB Buch 01). Hamburg <sup>9</sup>1997, 75–92.
- MULDER, Martin: Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. Einführung zur Sonderausgabe über Kompetenz, in: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 40/1 (2007), 5–24.
- MÜLLER, Klaus: Die größte Studienreform seit Humboldt. Katholische Theologie im Bologna-Prozess, in: Herder Korrespondenz Spezial [Glauben denken. Theologie heute – eine Bestandsaufnahme] (Februar 2008), 6–10 – *Kurztitel*: MÜLLER: Die größte Studienreform seit Humboldt.
- MÜLLER, Klaus: Kompetenzbildung im theologischen Lehramtsstudium. Ein wissenschaftstheoretischer Zwischenruf, in: HUNZE, Guido / ders. (Hg.): TheoLiteracy. Impulse zu Studienreform – Fachdidaktik – Lehramt in der Theologie (Theologie und Praxis B 17). Münster 2003, 31–50 – *Kurztitel*: MÜLLER: Kompetenzbildung im theologischen Lehramtsstudium.
- MÜLLER-RUCKWITT, Anne: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff (Bibliotheca Academica: Pädagogik 6). Würzburg 2008 – *Kurztitel*: MÜLLER-RUCKWITT: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen.



- MÜNCH, Joachim: Bildungspolitik. Grundlagen – Entwicklungen (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 28). Baltmannsweiler 2002.
- MÜNCH, Richard: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. (edition suhrkamp 2560). Frankfurt a. M. 2009 – *Kurztitel*: MÜNCH: Globale Eliten, lokale Autoritäten.
- MÜSKENS, Wolfgang / GIERKE, Willi / HANFT, Anke: Der DQR aus der Sicht der Hochschulen unter Berücksichtigung der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen, in: DEHNBOSTEL, Peter / NESS, Harry / OVERWIEN, Bernd: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung (Die GEW diskutiert). Frankfurt a. M. 2009, Anhang 103–129.
- ORTHEY, Frank Michael: Der Trend zur Kompetenz. Begriffsentwicklung und Perspektiven, in: Supervision 1 (2002), 7–13 – *Kurztitel*: ORTHEY: Der Trend zur Kompetenz.
- PALETSCHEK, Sylvia: Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in: Historische Anthropologie 10 (2002), 183205.
- PANAGL, Oswald (Hg.): Fahnenwörter der Politik. Kontinuitäten und Brüche. Wien 1998.
- PONGRATZ, Ludwig A.: Plastikwörter. Notizen zur Bildungsreform, in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3 (2007), 161–170 – *Kurztitel*: PONGRATZ: Plastikwörter. Notizen zur Bildungsreform.
- PORZELT, Burkhard: Modularisierte Lehramtsstudien Religion. Die aktuelle Reform theologischer Lehre im Spiegel konkreter Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen, in: Münchener Theologische Zeitschrift 56 (2005), 355–372.
- PREISSER, Rüdiger: Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, in: BRUCKMANN, Florian / REIS, Oliver / SCHEIDLER, Monika (Hg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkrete – Reflexion – Perspektiven (Theologie und Hochschuldidaktik 3). Münster 2011, 17–36 – *Kurztitel*: PREISSER: Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik.
- PTAK, Ralf: Bildung als Produktionsfaktor: Die schleichende Transformation des Bildungssystems, in: LÖSCH, Bettina / THIMMEL, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch (Politik und Bildung 54). Schwalbach 2010, 101–113 – *Kurztitel*: PTAK: Bildung als Produktionsfaktor.
- PTAK, Ralf: Vom Wert des Wissens. Paradoxien der Wissensgesellschaft, in: Forum Wissenschaft 3 (2008), 27–30.
- RADTKE, Frank-Olaf: Art. Ökonomisierung, in: ANDRESEN, Sabine u. a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 2009, 621–636 – *Kurztitel*: RADTKE: Art. Ökonomisierung.
- RATHJEN, Jan: Der europäische Qualifikationsrahmen – Ziele und aktuelle Entwicklungen, in: KOCH, Manuela / WESTERMANN, Georg (Hg.): Von Kompetenz zu Credits. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium (Harzer wirtschaftswissenschaftliche Schriften). Wiesbaden 2006, 125–130.

- REDECKER, Friedrich von: Art. Kompetenz. III. Der Kompetenz-Begriff im öffentlichen Recht, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie IV (1976), Sp. 920f.
- REICHENBACH, Roland: Tugend und Kompetenz, Wahrheit und Humbug, in: Zeitschrift für Erziehung und Schule 3 (2007), 195–202.
- REIS, Oliver / SCHEIDLER, Monika: Der „Shift from Teaching to Learning“ als Anliegen der Theologiedidaktik, in: ders. / dies. (Hg.): Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? (Theologie und Hochschuldidaktik 1). Münster 2008, 5–18.
- REIS, Oliver: „Was können meine Reli-Studierenden wirklich?“ Kompetenzdiagnostik als Element der Wirkungsforschung theologischer Lehre, in: HUBER, Ludwig u.a. (Hg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen (Blickpunkt Hochschuldidaktik 125). Bielefeld 2014, 175–201.
- REIS, Oliver: Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie, in: ders. / SCHEIDLER, Monika (Hg.): Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? (Theologie und Hochschuldidaktik 1). Münster 2008, 19–38 – *Kurztitel*: REIS: Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie.
- REIS, Oliver: Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung – Lehre ‚von hinten‘ denken, in: BECKER, Patrick (Hg.): Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2). Münster 2011, 108–127 – *Kurztitel*: REIS: Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung.
- REIS, Oliver: Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform (Theologie und Hochschuldidaktik 4). Münster 2014.
- REISER, Marius: Standardisierung auf einem niedrigen Niveau. Warum die Bolognareform ein Irrweg ist und was man besser machen müsste, in: Forschung und Lehre 6 (2009), 420f.
- REISER, Marius: Warum ich meinen Lehrstuhl räume, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 20.01.2009. Online abrufbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/universitaetsreform-warum-ich-meinen-lehrstuhl-raeume-1754332.html> [zuletzt eingesehen: 21.12.2021].
- REISS, Michael: Art. Humanressourcen-Management, in: Lexikon der Betriebswirtschaftslehre (©2008), 294–300.
- REKUS, Jürgen: Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff? In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3 (2007), 155–160 – *Kurztitel*: REKUS: Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff?
- ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover u.a. 1966 – *Kurztitel*: ROTH: Pädagogische Anthropologie I.
- ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover u.a. 1971 – *Kurztitel*: ROTH: Pädagogische Anthropologie II.
- RUH, Ulrich: Theologie: die Landschaft soll bunter werden, in: Herder-Korrespondenz 64/3 (2010), 117–119.

- SAJAK, Clauß Peter: Kompetenzorientierung im Katholischen Religionsunterricht. Referenzen – Modelle – Konsequenzen, in: Seminar. Lehrerbildung und Schule 4 (2011), 95–102.
- SAJAK, Clauß Peter: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Zum aktuellen Stand der Diskussion, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 53 (2010), 42–48.
- SCHAEPER, Hilde / WOLTER, Andrä: Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (2008), 607–625.
- SCHAPER, Niclas: Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung im Rahmen einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik, in: BRUCKMANN, Florian / REIS, Oliver / SCHEIDLER, Monika (Hg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie (Theologie und Hochschuldidaktik 3). Münster 2011, 37–62 – *Kurztitel*: SCHAPER: Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung.
- SCHAPER, Niclas: Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Ausgearbeitet für die HRK unter Mitwirkung von Oliver REIS und Johannes WILDT so wie Eva HORVATH und Elena BENDER. Nexus August 2012. Online abrufbar unter: [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021] – *Kurztitel*: SCHAPER: HRK-Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre.
- SCHEIDLER, Monika / REIS, Oliver (Hg.): Theologie und Hochschuldidaktik, 3 Bde. Münster 2008–2011.
- SCHEIDLER, Monika: Chancen und Grenzen didaktischen Handelns am Beispiel eines religionspädagogischen Proseminars, in: dies. / HILBERATH, Bernd Jochen / WILDT, Johannes (Hg.): Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie (Quaestiones disputatae 197). Freiburg i. B. 2002, 177–194 – *Kurztitel*: SCHEIDLER: Chancen und Grenzen didaktischen Handelns.
- SCHIMANK, Uwe: Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 17.04.2009.
- SCHIRLBAUER, Alfred: Kompetenz statt Bildung? In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3 (2007), 179–183 – *Kurztitel*: SCHIRLBAUER: Kompetenz statt Bildung?
- SCHLICHT, Uwe: Notwendige Reformen machen nicht glücklich – Ein Blick von außen: Studienreform im Zeichen von Bachelor und Master, Exzellenzwettbewerb, Hochschulpakt und Föderalismusreform 2010, in: BENZ, Winfried / KOHLER, Jürgen / LANDFRIED, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 2. Auflage, Stuttgart 2004–2010, B 1.2 (28. Ergänzungslieferung im Juni 2010).
- SCHNECKENBERG, Dirk: eCompetence Development Measures for Faculty in Higher Education. A Comparative International Investigation. Essen 2007. Digitale Publikation online abrufbar unter: [http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-18130/diss\\_schneck.pdf](http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-18130/diss_schneck.pdf) [zuletzt eingesehen: 21.12.2021].
- SCHRÖDER, Bernd / RAHLWES, Björn Uwe: Kompetenzorientierung Pro und Contra, in: BRU: Ein Magazin für die Arbeit mit Berufsschülern 46 (2007), 10f.

- SCHULTZ, Theodore W.: Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research. New York 1971.
- SCHUMACHER, Eva-Maria: Selbststudium initiieren, begleiten und mit dem Kontaktstudium verzahnen; in: BRINKER, Tobina / TREMP, Peter (Hg.): Einführung in die Studiengangsentwicklung (Blickpunkt Hochschuldidaktik 122). Bielefeld 2012, 125–138.
- SCHWEITZER, Friedrich / SCHWÖBEL, Christoph (Hg.): Aufgaben, Gestalt und Zukunft Theologischer Fakultäten. Gütersloh 2007.
- SEEL, Norbert M.: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen (UTB für Wissenschaft: 8198). München/Basel 2000 – *Kurztitel*: SEEL: Psychologie des Lernens.
- SIEBURG, Manfred: Kompetent oder gebildet? In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3 (2007), 184–194 – *Kurztitel*: SIEBURG: Kompetent oder gebildet?
- SLOANE, Peter F. E. / DILGER, Bernadette: The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung, in: bwp Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 8 (2005). Online abrufbar unter: [https://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwpat8.shtml](https://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml) [zuletzt eingesehen: 29.12.2021].
- SLOANE, Peter F. E.: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien (Berichte zur beruflichen Bildung). Bielefeld 2008 – *Kurztitel*: SLOANE: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens.
- STEHR, Nico: Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie. Frankfurt a. M. 2001.
- STRAKA, Gerald A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate, in: Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Mit Beitr. v. Gerhard BOSCH u. a., hg. v. d. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. Münster u. a. 2000, 15–70.
- STROH, Ralf: Art. Kompetenz, in: RGG (42001), Sp. 1538f.
- THOMMEN, Jean-Paul: Art. Human Resources, in: Lexikon der Betriebswirtschaft. Management von A bis Z. Vierte, überarb. und erw. Auflage (2008), 293.
- TRAUTWEIN, Caroline / MERKT, Marianne: Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender, in: Beiträge zur Hochschulforschung 35/3 (2013), 50–72.
- TYLER, Ralph Winfred: Curriculum und Unterricht (Studien zur Lehrforschung 4). Düsseldorf 1973.
- VAN DER BLIJ, M. u.a.: Competentieprofielen: over schillen en knoppen [e-competence profiles]. Digitale Universiteit Utrecht 2002, 4.
- VONKEN, Matthias: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97/4 (2001), 503–522 – *Kurztitel*: VONKEN: Von Bildung zu Kompetenz.

- WALTER, Thomas: Hochschulbildung und Hochschulpolitik in Europa: Das Bologna-Projekt als Prozess einer doppelten Neuordnung, in: SIMONIS, Georg / ders. (Hg.): LernOrt Universität. Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia. Wiesbaden 2006, 95–130.
- WEBLER, Wolff-Dietrich: Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland – ein historisches Beispiel (Beruf: Hochschullehrer/in 2). Bielefeld 2008.
- WEINBERG, Johannes: Zur Kompetenzdebatte in der Erwachsenenpädagogik und die politische Bildung. Manuskript zu einem Vortrag von 2003. Online abrufbar unter: <https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/1108371796.pdf> [zuletzt eingesehen: 21.12.2021].
- WEINERT, Franz E.: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in: RYCHEN, Dominique Simone / SALGANIK, Laura Hersh (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle u. a. 2001, 45–65 – *Kurztitel*: WEINERT: Concept of Competence: A Conceptual Clarification.
- WEINERT, Franz E.: Lebenslanges Lernen. Visionen, Illusionen, Realisationen, in: Blick in die Wissenschaft. Forschungsmagazin der Uni Regensburg 8/11 (1999), 50–55 – *Kurztitel*: WEINERT: Lebenslanges Lernen. Visionen, Illusionen, Realisationen.
- WEINERT, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen (Beltz – Pädagogik), Weinheim/Basel 2002, 17–31.
- WEIRER, Wolfgang: Bologna – und was nun? Zum ‚Aufbau eines Europäischen Hochschulraumes‘ aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive, in: Religionspädagogische Beiträge 54 (2005), 91–103 – *Kurztitel*: WEIRER: Bologna – und was nun?
- WEIRER, Wolfgang: Chancen und Herausforderungen des Bologna-Prozesses für die theologischen Fakultäten und Kirchen, in: Ökumenisches Forum. Grazer Jahrbuch für konkrete Ökumene 32–25 (2009–2013), 141–147 – *Kurztitel*: WEIRER: Chancen und Herausforderungen des Bologna-Prozesses.
- WEIRER, Wolfgang: Qualität und Qualitätsentwicklung theologischer Studiengänge. Evaluierungsprozesse im Kontext kirchlicher und universitärer Anforderungen aus praktisch-theologischer Perspektive (Kommunikative Theologie – interdisziplinär 2). Münster 2004.
- WEIRER, Wolfgang: Theologische Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz als Qualitätsmerkmal des Theologiestudiums, in: Christlich-pädagogische Blätter 117/3 (2004), 146–149.
- WEISS, Egon: Art. Notbedarf, in: Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft Halbbd. 33 (1936), Sp. 1058–1062.
- WELBERS, Ulrich: The Shift from Teaching to Learning. Zur historischen Rekonstruktion eines Paradigmenwechsels, in: ders. / GAUS, Olaf (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Unter Mitarbeit von Bianca Wagner (Festschrift für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag; Blickpunkt Hochschuldidaktik 116). Bielefeld 2005, 357–365.
- WERBICK, Jürgen: Art. Kommunikation. II. Fundamentaltheologisch, in: LThK (1997), Sp. 214f.

- WHITE, Robert W.: Motivation Reconsidered: The Concept of Competence, in: *Psychological Review* 66/5 (1959), 297–333.
- WIARDA, Jan-Martin: Hochschulen – Späte Einsicht, fast von selbst, in: *DIE ZEIT*, 17.05.2010. Online abrufbar unter: <https://www.zeit.de/2010/20/C-Wettbewerbe> [zuletzt eingesehen: 05.01.2022].
- WILDT, Johannes: Theologie lehren lernen. Ein Weiterbildungskonzept in Kooperation zwischen Fach- und Hochschuldidaktik, in: SCHEIDLER, Monika / HILBERATH, Bernd Jochen / ders. (Hg.): *Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie (Quaestiones disputatae 197)*. Freiburg 2002, 27–58.
- WIMMER, Michael: Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer „unzeitgemäßen“ Institution, in: LIESNER, Andrea / SANDERS, Olaf: *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs (Theorie Bilden 1)*. Bielefeld 2005, 19–41.
- WINTER, Martin: Bologna-Reform im Jahr 2010 – ein Zwischenbericht zum Stand der empirischen Hochschulforschung, in: BECKER, Patrick (Hg.): *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2)*. Münster 2011, 10–33 – *Kurztitel*: Winter: Bologna-Reform im Jahr 2010.
- WINTERTON, Jonathan / DELAMARE-LE DEIST, Françoise / STRINGFELLOW, Emma: Typology of knowledge, skills and competences. Clarification of the concept and prototype (Cedfop reference series 64). Luxemburg 2006 – *Kurztitel*: WINTERTON/DELAMARE-LE DEIST/STRINGFELLOW: Typology of knowledge, skills and competences.
- WITTWER, Wolfgang: „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung, in: ders. / KIRCHHOF, Steffen (Hg.): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung (Grundlagen der Weiterbildung)*, München 2003, 13–41 – *Kurztitel*: WITTWER: „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus...“.
- WOLLERSHEIM, Heinz-Werner: *Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt a. M. 1993 – *Kurztitel*: WOLLERSHEIM: *Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung*.
- WOLTER, Stefan: Art. Ökonomie, in: ANDRESEN, Sabine u. a. (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel 2009, 606–620 – *Kurztitel*: WOLTER: Art. Ökonomie.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg: Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ders. (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. Unter Mitarbeit von Matthias Bahr, Stefan Heil, Boris Kalbheim, Ulrich Kropač, Andreas Prokopf, Ulrich Riegel, Mirjam Schambeck und Herbert Stettberger. Vollständig überarbeitete Neuauflage. München 2012, 206–226.

### 7.3 TABELLEN UND ABBILDUNG

Tab. 1: Beispielhafte Lernfeldbeschreibung in der Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der

Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, hg. v. Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung). Bonn 2007, 23. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-Rlp-Berufsschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlp-Berufsschule.pdf) [zuletzt eingesehen: 23.12.2021]. Eigene grafische Aufarbeitung.

Abb.: Übersicht Bologna-Plenarkonferenzen und dazugehörige Leitdokumente. Eigene grafische Aufarbeitung.

Tab. 2: Grafische Darstellung der Grundstruktur des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum (QR EHR). Eigene grafische Aufarbeitung.

Tab. 3: Grafische Darstellung der Grundstruktur des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR). Eigene grafische Aufarbeitung.

Tab. 4: Relevante Qualifikationsrahmen in der Übersicht. Eigene grafische Aufarbeitung.

Tab. 5: Übergeordnete Tabelle des QR DHR zu „Studienstrukturen im Europäischen Hochschulraum“. Vgl. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 22.04.2005 beschlossen, 7 [bzw. 1]. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022]. Eigene grafische Aufarbeitung.

Tab. 6: Deskriptoren des QR DHR. Vgl. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 22.04.2005 beschlossen, 8–12 [bzw. 2–6]. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022]. Eigene grafische Aufarbeitung.

Tab. 7: Zielformulierungen in der Kategorie *Wissen und Verstehen* des QR DHR. Vgl. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 22.04.2005 beschlossen, 8–12 [bzw. 2–6]. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022]. Eigene grafische Aufarbeitung.

Tab. 8: Zielformulierungen in der Kategorie *Können* des QR DHR. Vgl. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 22.04.2005 beschlossen, 8–12 [bzw. 2–6]. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf) [zuletzt eingesehen: 03.01.2022]. Eigene grafische Aufarbeitung.

Tab. 9: Systematik des DQR. Eigene grafische Aufarbeitung.

Tab. 10: Systematik des EQR. Eigene grafische Aufarbeitung.

Tab. 11: Systematik des QR DHR. Eigene grafische Aufarbeitung.

- Tab. 12: Niveaustufe 6 des DQR. Vgl. ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet am 22.03.2011, 7. Online abrufbar unter: [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der\\_deutsche\\_qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_lernen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=1) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022]. Eigene grafische Aufarbeitung.
- Tab. 13: Niveaustufe 7 des DQR. Vgl. ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet am 22.03.2011, 7. Online abrufbar unter: [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der\\_deutsche\\_qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_lernen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=1) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022]. Eigene grafische Aufarbeitung.
- Tab. 14: Niveaustufe 8 des DQR. Vgl. ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet am 22.03.2011, 7. Online abrufbar unter: [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der\\_deutsche\\_qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_lernen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=1) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022]. Eigene grafische Aufarbeitung.
- Tab. 15: Kompetenzmodell in den *Standards für die Lehrerbildung* (Übersicht). Vgl. Kultusministerkonferenz: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014, 7–14. Online abrufbar unter: [https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente\\_zur\\_bologna-reform/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022]. Eigene grafische Aufarbeitung.
- Tab. 16: Kompetenzbereich „Unterrichten“ – Kompetenz 1. Vgl. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014, 7. Online abrufbar unter: [https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente\\_zur\\_bologna-reform/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- Tab. 17: Kompetenzbereich „Unterrichten“ – Kompetenz 2. Vgl. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014, 8. Online abrufbar unter: [https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente\\_zur\\_bologna-reform/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- Tab. 18: Kompetenzbereich „Unterrichten“ – Kompetenz 3. Vgl. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014, 8. Online abrufbar unter: [https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente\\_zur\\_bologna-reform/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [zuletzt eingesehen: 04.01.2022].
- Tab. 19: Gegenüberstellung bildungsökonomischer und hochschuldidaktischer Denkmuster. Eigene grafische Aufarbeitung.



## 7.4 ABKÜRZUNGEN

ACQUIN	Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut
ABWF	Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.
AHPGS	Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales
AKAST	Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung kanonischer Studiengänge in Deutschland e.V.
AQAS	Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen
BFuG	Bologna Follow-up Group
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
ECTS	European Credit Transfer System
EHEA	European Higher Education Area (dt.: EHR)
EHR	Europäischer Hochschulraum
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education (dt.: Europäischen Vereinigung für Qualitätssicherung)
EQR	Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (engl. EQF / EQF LLL – European Qualifications Framework for Lifelong Learning)
EVALAG	Evaluationsagentur Baden-Württemberg
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HRM	Humanressourcen-Management
JQI	Joint Quality Initiative
KMK	Kultusministerkonferenz
NPM	New Public Management
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
QR DHR	Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse
QR EHR	Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (engl. QF EHEA – Framework for Qualifications of the European Higher Education Area)
QUEM	Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management
ZEVA	Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover

# BARBARA ZIMMERMANN

## ZUR PERSON

---

- Jahrgang: 1979 (geb. Weltermann)
- Staatsangehörigkeit: deutsch
- Religion: römisch-katholisch

## AKADEMISCHER WERDEGANG

---

an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

1998 - 2004	Studium: Lehramt für die Sekundarstufen II/I für die Fächer Katholische Religionslehre und Mathematik
2001 - 2004	Hilfskraft & Tutorin; Fachbereiche Erziehungswissenschaft sowie Kath. Theologie
Juli 2004	Erstes Staatsexamen
2004 - 2005	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Mittlere und Neuere Kirchengeschichte
seit 2005	Promotionsstudium im Fach Katholische Theologie
2005 - 2010	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik
seit 2012	Koordinatorin für Hochschuldidaktik an der Kath.-Theol. Fakultät

Münster, 13. Januar 2015

Barbara Zimmermann



## **Eidesstattliche Versicherung**

Hiermit versichere ich, dass die vorgelegte Arbeit mit dem Titel

**MEHR ALS NUR WISSEN! KOMPETENZORIENTIERUNG IM BOLOGNA-PROZESS**

**Analyse, Kritik und Handlungsoptionen aus theologiedidaktischer Perspektive**

– abgesehen von den ausdrücklich bezeichneten Hilfsmitteln – persönlich, selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt wurde, dass die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht sind, dass die vorgelegte Arbeit oder eine ähnliche Arbeit nicht bereits anderweitig als Dissertation eingereicht worden ist, dass die Arbeit nicht schon ganz oder in weiten Teilen veröffentlicht worden ist oder zurzeit veröffentlicht wird.

Zudem erkläre ich, dass dies mein erster Promotionsversuch ist.

Ich versichere, dass ich für die inhaltlich-materielle Erstellung der vorgelegten Arbeit keine fremde Hilfe, insbesondere entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- bzw. Beratungsdiensten (Promotionsberaterinnen/Promotionsberatern oder einer anderen Person), in Anspruch genommen habe sowie keinerlei Dritte von mir unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen für Tätigkeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Arbeit stehen.

Ich erkläre mich einverstanden mit dem Abgleich der Arbeit mit anderen Texten zwecks Auffindung von Übereinstimmungen sowie mit einer zu diesem Zweck vorgenommenen Speicherung der elektronischen Version der Arbeit in einer Datenbank.

Münster, 13. Januar 2015

Barbara Zimmermann

Dies gilt analog für die hier vorliegende Druckfassung mit dem Titel „Mehr als nur Wissen! Kompetenzorientierung im Bologna-Prozess. Eine theologiedidaktische Analyse.“

Münster, 21. Juni 2022

Barbara Zimmermann



# Mehr als nur Wissen! Kompetenzorientierung im Bologna-Prozess

Barbara Zimmermann

„Studium und Lehre sollen kompetenzorientiert sein!“ So lautet eine zentrale Forderung im Bologna-Prozess. Während einige Hochschulangehörige dieser Forderung engagiert nachkommen, warnen andere entschieden davor. Dazu versteht irgendwie jede und jeder etwas anderes unter Kompetenz. Die Lage ist verfahren, ein konstruktiver Dialog fehlt.

Die hier vorliegende theologiedidaktische Studie liefert die bislang fehlende Basis für eine differenzierte Diskussion des bildungspolitischen Rufs nach Kompetenz im deutschen Hochschulraum. Es werden die unterschiedlichen Verwendungszusammenhänge des Kompetenzbegriffs (Alltagssprache, Wissenschaft, Bildungspolitik) freigelegt, nationale und europäische Bologna-Dokumente analysiert. Die abschließende theologiedidaktische Diskussion zeigt auf, welche Chancen und Risiken mit der Kompetenzforderung einhergehen, welche Handlungsoptionen bestehen.

Das Buch richtet sich an alle, die sich mit der Entwicklung des Europäischen Hochschulraums befassen, und eröffnet zugleich einen spannenden Einblick, wie unterschiedlich Bildung und Hochschule im 21. Jahrhundert gedacht werden.

ISBN 978-3-8405-0270-5



9 783840 502705