

Taiga BRAHM¹ & Tobias JENERT (St. Gallen)

Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung

Zusammenfassung

Kompetenzorientierung ist ein wichtiges aktuelles Ziel bei der Studienprogrammentwicklung. Allerdings ist die Umsetzung in der Praxis mit zwei wesentlichen Herausforderungen verbunden: So ist zum einen der Wechsel von disziplinären Inhalten hin zu Kompetenzen wenig intuitiv; zum anderen wird die Formulierung so genannter Learning Outcomes als administrative Übung betrachtet. An der Universität St. Gallen wurde ein systematischer Prozess für die Qualitätsentwicklung der Studienprogramme eingeführt. Im Beitrag wird dieser Prozess im Hinblick auf die Kompetenzorientierung reflektiert. Es erscheint wesentlich, den Programmen möglichst viel Freiraum auf ihrem Weg zur Kompetenzorientierung zu überlassen und sie auf diese Weise zu unterstützen.

Schlüsselwörter

Kompetenzorientierung, Studiengang, Studienprogramm, Veränderungsprozess, Hochschulentwicklung

Challenges of competency orientation in the process of developing study programs

Abstract

Competency orientation is an important goal for the development of study programmes. However, in practice, the implementation usually faces two major challenges. First, the shift from discipline-oriented content to competences is not very intuitive, and second, the formulation of so-called learning outcomes is often seen as an administrative hassle. At the University of St. Gallen, a systematic process for the development of study programmes was introduced. This paper examines this process in the context of competency orientation. It seems crucial to allow the programmes as much freedom as possible in their efforts to implement competency orientation. Thus, higher education development can support the programmes.

Keywords

competency, study programme, change process, higher education development

¹ E-Mail: taiga.brahm@unisg.ch

1 Problemstellung: Studienprogrammentwicklung und Kompetenzorientierung – notwendiges Übel oder produktives Zugpferd?

Im Rahmen der Qualitätsentwicklung von Studienprogrammen (vgl. JENERT & EULER, 2009) stellt die Kompetenzorientierung ein wesentliches Ziel dar (ERTEL & WEHR, 2007). Kompetenzorientierung besagt, dass Studierende sich nicht nur das Wissen der Fachdisziplin aneignen, sondern dieses auch im konkreten Handeln anwenden können. Mit der kompetenzorientierten Ausrichtung werden verschiedene Ziele angestrebt:

- Studierende sollen eine bessere Vorstellung davon haben, welche Handlungsfelder sie mit dem Studiengang bewältigen können.
- Über die Ausweisung konkreter Lernergebnisse (so genannter Learning Outcomes) sollen Studierende ihren eigenen Studienpfad besser planen und Lehrveranstaltungen besser miteinander verbinden können.
- Eine stärkere Bezugnahme auf mögliche Beschäftigungsfelder soll Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern die Ergebnisse eines Studienprogramms verdeutlichen.

Allerdings kann – einerseits in der Literatur, andererseits aufgrund der Erfahrung der Autorin und des Autors in verschiedenen Programmentwicklungsprozessen an der Universität St. Gallen – festgestellt werden, dass die Potenziale von Kompetenzorientierung für die Qualitätsentwicklung des Studiums i. d. R. nicht erkannt werden. So wird beispielsweise die Formulierung von Lernergebnissen (Learning Outcomes) auf Studiengangsebene oft eher als administrative Übung umgesetzt, so dass die genannten Ziele nicht erreicht werden.

Im vorliegenden Werkstattbericht werden zunächst zwei wesentliche Herausforderungen der Kompetenzorientierung diskutiert. Im zweiten Schritt wird das an der Universität St. Gallen umgesetzte Programmentwicklungsmodell an einem Fallbeispiel illustriert.

2 Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studiengangsentwicklung

An der Universität St. Gallen wurden seit 2011 vier Programmentwicklungsprozesse umgesetzt. Zusätzlich durchlaufen alle 17 Studienprogramme einen Prozess der Formulierung von Kompetenzzielen. Im Rahmen dieser begleiteten Prozesse arbeitete das Team Hochschulentwicklung (HSE) insbesondere mit den Studiengangsverantwortlichen und den Lehrenden zusammen. Für beide Gruppen scheinen sich im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung Herausforderungen zu stellen.

Die Studiengangsverantwortlichen verfügen i. d. R. über den disziplinären Hintergrund des jeweiligen Studiengangs, z. B. eine Politikwissenschaftlerin/ein Politikwissenschaftler für den Studiengang „International Affairs“. Sie werden im Rah-

men der Studienprogrammentwicklung mit dem Kompetenzkonstrukt konfrontiert. Dieses wird beispielsweise über Kompetenzbereiche und Handlungsdimensionen differenziert (z. B. EULER & HAHN, 2007), so dass folgende 9-Felder-Matrix entsteht (vgl. Tabelle 1).

Handlungsdimensionen Kompetenzbereiche	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen
Sachkompetenz			
Sozialkompetenz			
Selbstkompetenz			

Tab. 1: Kompetenzmatrix (Quelle: EULER & HAHN, 2007)

Diese Art der Operationalisierung von Handlungskompetenzen bietet verschiedene Vorteile: Es wird verdeutlicht, dass Studierende neben spezifischen Fachkompetenzen auch überfachliche Kompetenzen entwickeln sollen. Gleichzeitig wird über die Handlungsdimensionen verdeutlicht, dass eine Kompetenz über das Wissen um einen bestimmten Inhalt hinausgeht. Letztlich kann die Matrix einem Studiengangsverantwortlichen aufzeigen, in welchen Bereichen das Programm „blinde Flecken“ aufweist, d. h., welche Kompetenzen bzw. Bereiche unterrepräsentiert sind.

Obwohl die Matrix eingängig und nachvollziehbar scheint, stellt das Ausfüllen im konkreten Fall eine Herausforderung dar. Insbesondere der Wechsel von (disziplinären) Inhalten zu Kompetenzen i. S. v. Lernergebnissen ist häufig nur schwer nachvollziehbar. So ist es beispielsweise für einen Bachelor-Studiengang in Betriebswirtschaftslehre relativ einfach, die Fachkompetenzen entlang der betriebswirtschaftlichen Inhalte zu beschreiben, z. B. Rechnungswesen, Marketing, Produktion, Marketing. Sozial- und Selbstkompetenzen verbleiben dagegen häufig auf einem eher abstrakten Niveau, z. B. Teamarbeit, Methodenwissen. Der Versuch, bei den verschiedenen Kompetenzen zusätzlich zwischen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu unterscheiden, führt häufig zu einer Überforderung der Beteiligten. Trotz der genannten Vorteile der Matrix konnte sie in den durchgeführten Programmentwicklungsprozessen an der Universität St. Gallen vielfach nicht genutzt werden, da das Kompetenzkonstrukt als komplex und (verglichen zu Fachinhalten) als wenig praktikabel für die Programmgestaltung wahrgenommen wurde.

Mit diesen Schwierigkeiten verknüpft ist auch die zweite Herausforderung, die insbesondere Lehrende betrifft: Da die Lehrenden normalerweise in ihrer eigenen Fachkultur sozialisiert sind, fokussieren auch sie tendenziell die Inhalte des jeweils eigenen Faches. Entsprechend fällt es schwer, den Sprung von einer inhaltsorientierten hin zu einer kompetenzorientierten Sichtweise zu schaffen. Fragt man z. B. einen Lehrenden der Volkswirtschaftslehre, welche Kompetenzen die Studierenden nach dem Besuch der Veranstaltung entwickeln haben sollen, werden vorwiegend

Inhalte bzw. Methoden genannt (z. B. „Allmende-Güter“, „Marktanalyse“). Werden Lernergebnisse, z. B. von Seiten der Hochschulleitung, gefordert, so orientiert man sich vielfach an bereits bestehenden Formulierungen (z. B. SCHERMUTZKI, 2007). Es entsteht damit lediglich eine administrative Übung. Die Orientierung der Lehrenden an Inhalten bleibt bestehen; Kompetenzorientierung stellt sich dann als reine Programmatik dar, die kaum Einfluss auf die Lehrpraxis hat.

Nachdem diese Herausforderungen diskutiert wurden, stellt sich die Frage, inwieweit mit einem Entwicklungsprozess eine stärkere Kompetenzorientierung der Studiengänge erreicht werden kann. Im Folgenden wird das Programmentwicklungsmodell der Universität St. Gallen vorgestellt und anhand eines Fallbeispiels illustriert.

3 Kompetenzorientierung im Programmentwicklungsmodells

3.1 Das Programmentwicklungsmodell an der Universität St. Gallen

Ziel der Studienprogrammentwicklung an der Universität St. Gallen ist die Verbesserung der Qualität der Studienprogramme als Einheit (JENERT, 2011).

Die Programmentwicklung an der Universität St. Gallen baut auf einem vierphasigen Vorgehensmodell auf, das in Abbildung 2 dargestellt ist.

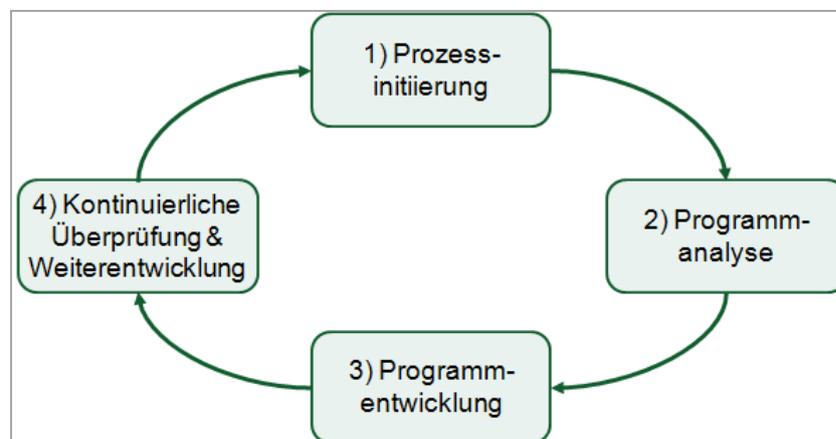


Abb. 1: Allgemeines Vorgehensmodell zur Programmentwicklung
(Quelle: MEIER et al., 2011, S. 9)

Prozessinitiiierung. Zu Beginn werden mit den beteiligten Personen (i. d. R. die Studiengangsverantwortlichen sowie das Team HSE) die Ziele des Entwicklungsprozesses konkretisiert. Je nach Bedarfslage im Studienprogramm sind unterschiedliche Schwerpunkte möglich. Im Hinblick auf die Kompetenzorientierung wurden bereits folgende Ziele in Entwicklungsprozessen verfolgt:

- Überprüfung und ggf. Weiterentwicklung der (bereits definierten) Learning Outcomes (erwartete Lernergebnisse) des Programms;

- Abstimmung der verschiedenen Module im Hinblick auf die Learning Outcomes;
- Überprüfung der Passung von Learning Outcomes, Zielen, Formaten und Methoden der einzelnen Veranstaltungen und Prüfungsformen (im Sinne des „constructive alignment“ (BIGGS, 2003)).

Ein weiterer Teil der Prozessinitiierung besteht in der Abstimmung der Prozessmodalitäten (Art der Kommunikation, Häufigkeit von Austausch und persönlichen Treffen etc.).

Fall: Seit 08/2011 arbeitet das Team HSE mit einem damals neu etablierten Master-Programm zusammen, das die Schnittstelle zwischen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften besetzen will. Die Zusammenarbeit begann mit Start des Studiengangs; Leistungen und Modi der Zusammenarbeit wurden in einer Kooperationsvereinbarung geregelt, wobei der HSE eine Beratungs- und Moderationsfunktion zukommt. Herausforderungen des Programms sind vor allem das Finden einer gemeinsamen Identität zwischen den beteiligten Disziplinen (BWL, Soziologie, Philosophie) sowie die Definition eines „Marktes“. Statt klassischer Kompetenzmodelle wurde in zwei Konferenzen mit den verantwortlichen Lehrenden der beteiligten Fächer u. a. folgende Fragen diskutiert: (a) Welchen „Markt“ wollen wir besetzen, d. h., welche (Arbeits-)Perspektiven bieten wir unseren Studierenden konkret? (b) Wie grenzen wir uns von anderen Masterprogrammen der Universität ab? Auf dieser Basis wurden Programmziele festgelegt. Die Ziele wurden federführend von den Programmverantwortlichen definiert und mit den Lehrenden diskutiert.

Programmanalyse. In dieser zweiten Phase wird das Programm in seiner bestehenden Struktur auf Basis von Dokumenten und Interviews analysiert. Hiermit wird ein Überblick über den Status quo des Programms und über dessen Entwicklung gewonnen. Gleichzeitig werden alle relevanten Anspruchsgruppen in den Prozess eingebunden. Neben Programmverantwortlichen, Lehrenden und Studierenden sind Absolventinnen/Absolventen und potentielle Arbeitgeber/innen relevante Stakeholder/innen mit Blick auf die Anwendbarkeit der im Studium entwickelten Kompetenzen. Auch die Hochschulleitung kann hier eine Rolle spielen, wenn es darum geht, ein spezifisches Programmprofil zu entwickeln, das sich von anderen Studienangeboten abhebt.

Fall: Zentrale Herausforderung des Programms war ein tendenziell zu geringes Bewerber/innen-Aufkommen. Entsprechend konzentrierte man sich auf die Studierenden als Anspruchsgruppe. Durch die Einbindung einer studentischen Vertreterin/eines studentischen Vertreters in die Entwicklungsprozesse wurden wichtige Schwachstellen des Programms deutlich, die vor allem am mangelnden Gegenstandsbezug und der Interdisziplinarität lagen. So lehrten die einzelnen Fächer Inhalte ihrer Disziplin, ohne sich auf gemeinsame Problemstellungen zu beziehen. Da ein Studierendenvertreter diese Kritik vorbrachte, bestand hohe Akzeptanz bei den Lehrenden sowie die Bereitschaft, das Problem zu bearbeiten (wohl mehr, als wenn das Team HSE die Diagnose von außen gestellt hätte).

Programmentwicklung i. e. S. Die dritte Phase stellt den Kern der Programmentwicklung – den eigentlichen Qualitätsentwicklungsprozess – dar. Je nach festgelegten Zielen kann dieser sehr unterschiedlich ausgestaltet werden und verschiedene

Schwerpunkte umfassen, z. B. die Modifikation einzelner Lehrveranstaltungen, die Schaffung von Integrationsgefäßen, die verschiedene Veranstaltungen miteinander verbinden, oder von speziellen Prüfungsformen. Idealtypisch stellen die Learning Outcomes eines Programms den Ausgangspunkt aller didaktischen Entwicklungsaktivitäten dar (ADAMS, 2004).

Fall: Im Master-Programm wurden u. a. bestimmte Handlungsfelder definiert, auf die sich die Lehrveranstaltungen aller Disziplinen beziehen sollten (Branchen sowie Organisationstypen), um ein integratives Element über das Programm hinweg zu schaffen. Gleichzeitig hilft diese Kontexteingrenzung, ein klar definiertes Zielpublikum anzusprechen und mehr Studierende zu gewinnen.

Kontinuierliche Überprüfung und Weiterentwicklung. Wenn die Ziele eines Programmentwicklungs-Zyklus erreicht sind, steht mit der vierten Phase der Übergang in kontinuierliche – ggf. nicht begleitete – Entwicklungsprozesse an. Das heißt, das Studienprogramm sollte auch weiterhin evaluiert und weiterentwickelt werden. Je nach Umfang der Entwicklungsarbeiten kann es periodisch sinnvoll sein, den Zyklus der Programmentwicklung erneut strukturiert zu durchlaufen.

Fall: Die Zusammenarbeit zwischen dem Masterprogramm und dem Team HSE ist mittlerweile ein kontinuierlicher Prozess, der entsprechend formalisiert ist: So moderiert ein Mitglied des Teams die (jedes Semester stattfindende) Lehrendensitzung des Programms. Die Vorbereitung der Sitzung bietet Gelegenheit, aktuelle Herausforderungen der Kompetenzorientierung zu besprechen und Strategien für den Umgang mit den Lehrenden vorzubereiten.

3.2 Überprüfung des Programmentwicklungsmodells im Hinblick auf die Umsetzbarkeit von Kompetenzorientierung

Wie in Abschnitt 2 erwähnt, stellt die Umsetzung von Kompetenzorientierung in der Regel einen bedeutsamen Schritt für die Qualitätsentwicklung von Lehre dar. Um ein Studienprogramm tatsächlich gesamthaft kompetenzorientiert zu gestalten, bedarf es einer ganzen Reihe an (Veränderungs-)Aktivitäten: Zum einen müssen sich die Lehrenden im Programm gemeinsam auf ein Profil zentraler Lernergebnisse verständigen. Dazu ist einerseits der Wechsel von der Inhalts- auf die Lernenden- bzw. Outcome-Perspektive notwendig. Andererseits muss die/der einzelne Lehrende sich nicht nur mit dem eigenen Kurs bzw. den eigenen Kursen befassen, sondern auch mit denen der Kolleginnen und Kollegen. Lehrende sind also gefordert, sich selbst innerhalb des Programms zu verorten und den Beitrag ihrer eigenen Lehre für die Programmziele zu reflektieren und auszuweisen. Die Erfahrung zeigt, dass eine solche Diskussion durchaus widersprüchliche Vorstellungen hinsichtlich der Zielsetzungen eines Studienprogramms zutage fördern und in einen schwierigen Aushandlungsprozess münden kann. Letztlich bedeutet Kompetenzorientierung – soll sie tatsächlich im Lernhandeln der Studierenden wirksam werden – auch eine Abstimmung und ggf. Anpassung der Lehr-/Lern- und Prüfungsmethoden mit Blick auf die ausgehandelten Kompetenzziele.

Diese Herausforderungen stellen Hürden für eine (handlungs-)wirksame Umsetzung der Kompetenzorientierung dar. Häufig zeigen die Lehrenden Widerstände, ggf. notwendige Veränderungen an den eigenen Veranstaltungen umzusetzen.

Dementsprechend erscheint es wichtig, jedem Programm und den involvierten Personen eine möglichst große Autonomie bei der Umsetzung von Entwicklungsprozessen zu ermöglichen. Anstatt also beispielsweise die Systematik eines Kompetenzmodells fest vorzugeben, kann es sinnvoll sein, nur einige Eckpunkte für die Bestimmung von Learning Outcomes abzustecken (siehe Fall). Als Struktur hat sich hier die Formulierung von Fragen bewährt, die dann individuell für das jeweilige Programm beantwortet werden, z. B.: Welche Fähigkeiten sollen unsere Studierenden gegenüber den Absolvierenden anderer Programme auszeichnen? Was sind typische (Arbeits- bzw. Forschungs-)Situationen, in denen sich unsere Studierenden bewähren sollen? Sollen in unserem Programm neben fachlichen auch überfachliche Aspekte angesprochen werden?

Solche Fragen ermöglichen innerhalb eines Programms eine individuelle Diskussion. Aus einer solchen Diskussion kann – mit Unterstützung der HSE – ein Kompetenzprofil erstellt werden.

4 Abschließende Reflexion

Zum Abschluss des Beitrags werden für andere Hochschulen verallgemeinerbare Aspekte der kompetenzorientierten Gestaltung von Studienprogrammen zusammengefasst:

- Ausgangspunkt eines Programmentwicklungsprozesses kann die Diskussion von für die Absolventinnen und Absolventen notwendigen Kompetenzen, so genannten Learning Outcomes, sein. Hierbei ist auf ein dem Programm angemessenes Vorgehen zu achten.
- Ein systematischer Programmentwicklungsprozess kann als zyklischer Prozess mit den vier Phasen Initiierung, Analyse, Entwicklung i. e. S. sowie Überprüfung und Evaluation aufgefasst werden.
- In allen Phasen der Entwicklung sind die wesentlichen Anspruchsgruppen des Studiengangs einzubeziehen.
- Statt fixe (wissenschaftliche) Modelle vorzugeben, hat es sich bewährt, den Studienprogrammen möglichst große Autonomie in Veränderungsprozessen zu gewähren.
- Kompetenzorientierung kann über entsprechende (Leit-/Moderations-) Fragen „organisch“ in die Programmentwicklung Eingang finden.
- Um eine kompetenzorientierte Studiengangsgestaltung zu erreichen und nachhaltig zu implementieren, ist eine kontinuierliche Zusammenarbeit des Programms mit der HSE sinnvoll.

Unter dem Ziel der Kompetenzorientierung können Studienprogramme insgesamt studierendenorientiert gestaltet werden. Allerdings ist es notwendig, die damit verbundenen Herausforderungen im Blick zu behalten. Insbesondere der Übergang von einer inhalts- hin zu einer kompetenzorientierten Modulgestaltung oder auch die Formulierung von Learning Outcomes kann schnell zu einer administrativen Übung verkommen und damit sein (didaktisches) Veränderungspotenzial einbüßen.

Mit einem – beispielsweise durch eine hochschuldidaktische Einheit – moderierten Entwicklungsprozess können die Verantwortlichen bei der kompetenzorientierten Gestaltung ihres Studiengangs unterstützt werden.

5 Literaturverzeichnis

- Adams, S.** (2004). Orientierung an Lernergebnissen (Learning Outcomes) – eine Einführung. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (S. 1-24). Berlin: Raabe Verlag.
- Biggs, J. B.** (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. 2. Auflage. London: Open University Press.
- Ertel, H. & Wehr, S.** (2007). Bolognagerechter Hochschulunterricht. In S. Wehr & H. Ertel (Hrsg.), *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum* (S. 13-30). Bern: Haupt.
- Euler, D. & Hahn, A.** (2007). *Wirtschaftsdidaktik*. 2. Auflage. Bern: Haupt.
- Jenert, T. & Euler, D.** (2009). *Systematische Entwicklung von Studienprogrammen an der HSG. Überlegungen zur Etablierung eines kontinuierlichen Prozesses der Qualitätsentwicklung in Studienprogrammen*. Internes Arbeitspapier. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Jenert, T.** (2011). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit : Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. Dissertation. St. Gallen: Universität St. Gallen.
- Meier, C., Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D.** (2012). *Handbuch zur systematischen Entwicklung von Studienprogrammen an der Universität St. Gallen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Schermutzki, M.** (2007). Lernergebnisse – Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (S. 1-30). Berlin: Raabe Verlag.

Autor/in



Prof. Dr. Taiga BRAHM || Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG) || Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

www.iwp.unisg.ch/Arbeitsbereiche/Hochschulentwicklung.aspx
www.iwp.unisg.ch

taiga.brahm@unisg.ch



Tobias JENERT, M.A. || Universität St. Gallen || Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP HSG) || Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

www.iwp.unisg.ch/Arbeitsbereiche/Hochschulentwicklung.aspx
www.iwp.unisg.ch

tobias.jenert@unisg.ch