

Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen

Gabi Reinmann

Der Beitrag entwickelt in kritischer Absicht fünf Thesen zu den Schwachstellen des Kompetenzbegriffs. Der Fokus liegt auf den Lehrkompetenzen in der Wissenschaft. „Dem Kompetenzbegriff ist das genuin Pädagogische abhanden gekommen“, lautet die erste These. Das mindestens als problematisch einzustufende Verhältnis vieler Kompetenzdefinitionen zum Wissen ist Gegenstand der zweiten These. Die dritte These handelt von der tugendethischen Anmutung vieler Kompetenzlisten, die sich bisweilen wie antike Tugendkataloge lesen. Kompetenzmodelle sind in der Regel „unspezifisch für die Profession“ lautet die vierte These. Viele Hochschullehrer/innen sehen das Lernen der Lehre eher als „eine Art Beiwerk“ an. Das beschriebene Dilemma resultiert nicht zuletzt aus den unterschiedlichen Wertigkeiten von Forschung und Lehre. Die fünfte und letzte These ist zugleich die provokanteste: „Ein Verzicht auf den Kompetenzbegriff wäre hochschuldidaktisch“ von Vorteil. Die Autorin konstatiert, dass zwar am Kompetenzparadigma kein Vorbeikommen möglich zu sein scheint, der Begriff jedoch auch neue Ausdeutungen zulässt. Statt Lehrkompetenz in der Hochschullehre, wäre vor allem das Wissen um die Lehre, das Können in der Lehre und die Haltung zur Lehre zu fördern.

Bei diesem Aufsatz handelt es sich um einen Wiederabdruck siehe daher auch: Reinmann, G., Ebner, M. & Schön, S. (Hg.) (2013). Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. Norderstedt: Books on Demand. Online: <http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf>

Einführung: Schwachstellen in der Kompetenzdiskussion

Ich möchte meinen Beitrag mit der beispielhaften Beschreibung einer Situation beginnen – einer Situation, die vom Lehrenden kompetentes Handeln verlangt. Das Beispiel stammt vom Erziehungswissenschaftler Werner Sesink (2011: 447) und lautet so:

„Ein Schüler kommt morgens regelmäßig zu spät zum Unterricht. Worin besteht das Problem? Darin, dass jedes Mal eine Unterrichtsunterbrechung stattfindet? Darin, dass der betreffende Schüler jedes Mal etwas vom Unterricht versäumt? Darin, dass irgendetwas in den Lebensum-

ständen des Schülers ihn hindert, pünktlich zu kommen? Je nachdem, worin der Lehrer seine Hauptaufgabe sieht: Sicherung eines reibungslosen Unterrichtsablaufs, Sorge dafür, dass auch dieser Schüler den Anschluss nicht verliert, oder Eingehen auf die Lebenssituation seines Schülers, werden ganz andere ‚Lösungen‘ nötig. Welcher Lehrer wäre nun ‚kompetent‘? Der trotzdem einen reibungslosen Unterrichtsablauf hinbekommt? Der sicherzustellen vermag, dass der Schüler trotzdem den Anschluss nicht verliert? Oder der auf eine Veränderung der Lebenssituation des Schülers hinwirkt, die es diesem ermöglicht, künftig pünktlich [...] zu erscheinen?“

Nun geht es auf dieser Veranstaltung nicht um Schule und nicht um Kompetenzen von Lehrern an Schulen. Vielmehr geht es um *Lehrkompetenzen im Kontext Wissenschaft* und damit um die Kompetenzen von Hochschullehrern an Universitäten. Aber es ist gar nicht schwer, ein analoges Beispiel zu konstruieren. Ich versuche es einfach mal:

Ein Studierender liefert zum wiederholten Male eine Hausarbeit ab, die inhaltlich wie sprachlich viele Defizite aufweist und die gesetzten Anforderungen gerade noch so erfüllt. Worin besteht das Problem? Darin, dass der Studierende immer noch keinen Zugang zum wissenschaftlichen Schreiben und zur Wissenschaft gefunden hat? Darin, dass mit jeder weiteren schlechten Arbeit das Niveau des Studiengangs und damit der Wert des Abschlusses sinkt? Darin, dass der Studierende die Anforderungen nicht bewältigen und damit die Chancen des Studiums für sich nicht ergreifen kann? Je nachdem, worin der Hochschullehrer seine Hauptaufgabe sieht: Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern, Förderung der Beschäftigungsfähigkeit zukünftiger Professionals oder Begleitung junger Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, werden ganz andere „Lösungen“ nötig. Welcher Hochschullehrer wäre nun „kompetent“? Der nach weiteren Wegen sucht, um auch wenig interessierte Studierende für wissenschaftliches Denken und Schreiben zu begeistern? Der flexibel die Möglichkeit eröffnet, andere Fähigkeiten z.B. in der mündlichen Präsentation einzuüben und einzusetzen, um ein Thema darzustellen? Oder der den Studierenden hilft, sich mit den Gründen auseinanderzusetzen, die ihn daran hindern, seine Studienziele zu erreichen?

Beide Beispiele machen auf den ersten Blick *eine* gravierende Schwachstelle gängiger Kompetenzdefinitionen deutlich: Sie rücken die Problemlösefähigkeit ins Zentrum und suggerieren eine Objektivität von Problemen, die bereits eine Aufforderung zum Handeln wie auch den Sinn des Handelns in sich zu tragen scheinen. Ignoriert wird dabei: Was ein Problem ist, hängt davon ab, was eine Person willens und in der Lage ist, als Problem zu sehen. Das hat dann natürlich auch Einfluss darauf, wie sie es löst.

Die Ignoranz der Problemhoheit beim Individuum ist längst nicht die einzige Schwachstelle, die einem auffällt, wenn man sich etwas länger mit den zahlreichen Texten zum Kompetenzbegriff auseinandersetzt.

Ich möchte nacheinander *mehrere* solcher *Schwachstellen* in der Kompetenzdiskussion durchgehen, auf die ich gestoßen bin. Stellenweise wird es dabei um Kompetenzen generell gehen. Ich werde aber versuchen, den Fokus auf *Lehrkompetenzen in der Wissenschaft* zu legen. Ich formuliere die Schwachstellen als fünf Thesen:

1. Dem Kompetenzbegriff ist das genuin Pädagogische abhandengekommen.
2. Kompetenzdefinitionen haben ein gestörtes Verhältnis zum Wissen.
3. Die Kompetenzdiskussion hat etwas von einer Tugendethik.
4. Kompetenzmodelle für Hochschullehrer sind unspezifisch für die Profession.
5. Ein Verzicht auf den Kompetenzbegriff wäre hochschuldidaktisch vorteilhaft.

Im Folgenden werde ich diese Thesen begründen. Ob die Begründungen und mithin die Thesen etwas taugen, möchte ich zur Diskussion stellen. Eine Dekonstruktion des Kompetenzbegriffs ist nicht mein *primäres* Ziel. Vielmehr ist diese im besten Fall ein *Mittel*, um ein anderes Ziel zu erreichen: nämlich Hochschullehrer besser zu verstehen und wirksamer darin zu unterstützen, ihre Lehre gut zu machen.

1 Erste These

Dem Kompetenzbegriff ist das genuin Pädagogische abhandengekommen.

Diese erste These ist weder neu noch sonderlich spektakulär. Jeder, der nur halbwegs die Kompetenzdiskussion verfolgt, weiß: Es gibt eine pädagogische Kompetenzdefinition aus den 1970er Jahren von Heinrich Roth und dieser verbindet den Kompetenzbegriff mit Handlungsfähigkeit und Mündigkeit (Roth, 1971). In diese Zeit fällt auch der große Einfluss von Jürgen Habermas (1971) auf die Erziehungswissenschaft: Er hat den linguistischen Kompetenzbegriff aufgegriffen, kritisiert und eine eigene Theorie zur kommunikativen Kompetenz erarbeitet. Das mit seiner Theorie verbundene Ideal, dass jeder an gesellschaftlichen Prozessen mitwirken, deren Bedingungen reflektieren und mündig werden sollte, hat die Pädagogik in hohem Maße angesprochen.

Trotz dieser frühen, gewissermaßen genuin pädagogischen, Kompetenzdiskussion ist die gängigste Auffassung von Kompetenz *heute* eine psychologische. Als Referenz dient am häufigsten die Definition von Franz Weinert aus dem Jahre 2001 – also die Bestimmung von Kompetenz eines Psychologen. Weil sie immer wieder bemüht wird und auch in meinem Beitrag vorkommt, soll sie an dieser Stelle nicht fehlen: Weinert versteht unter Kompetenzen „die bei Indivi-

duen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, 27 f.).

Es ist also nicht verwunderlich, dass vor allem Pädagogen den Siegeszug des psychologisch geprägten Kompetenzbegriffs kritisieren und ihre Felle davonschwimmen sehen. Michaela Pfadenhauer und Alexa Kunz (2012: 10) bringen es in einem aktuellem Herausgeberband zur Kompetenzmessung auf den Punkt, wenn sie feststellen, dass der Streit um Kompetenz selbst ein Kompetenzstreit ist: einer um die Zuständigkeit für die Definition von Bildungszielen und Maßnahmen, um diese zu erreichen.

Der neue, also psychologische, Kompetenzbegriff steht im Verdacht, für die schleichende, aber wirksame Ökonomisierung der Bildung mit verantwortlich zu sein. Dieser Vorwurf wird besonders stark im Kontext Schule erhoben (z.B. Gruschka, 2007; Reichenbach, 2007), aber auch im Kontext der Berufsbildung (z.B. Vonken, 2005; Gelhard, 2011). Allerdings steht in diesem Zusammenhang nicht nur der Kompetenzbegriff als solcher im Kreuzfeuer der Kritik, sondern auch der dazugehörige bildungspolitische Hintergrund, der von vielen Autoren als neoliberal bewertet wird (z.B. Höhne, 2007). Diese Facetten der Kritik am Rückzug genuin pädagogischer Momente in der Kompetenzdiskussion möchte ich an dieser Stelle allerdings *nicht* wiederholen.

Vielmehr konzentriere ich mich auf einen *anderen* kritischen Hinweis. Es ist der Hinweis von Werner Sesink, dass das gegenwärtige Kompetenzverständnis – speziell mit Bezug auf Weinert – einer *naturwissenschaftlichen* Sicht auf Kompetenzen, deren Erforschung und Förderung Vorschub leiste. Sesink demonstriert das mit dem eingangs verwendeten Beispiel vom Schüler, der immer wieder zu spät kommt und den Lehrer vor eine Situation stellt, die zum Problem wird, das es zu lösen gilt. Die Problemsicht wie auch mögliche Lösungen aber liegen nach Sesink genau *nicht* schon in der Situation, wie es das psychologische Verständnis von Kompetenz zum Problemlösen nahelegt. Wäre es so, würde man einer „fremden Vernunft“ folgen und nur seine situativ bedingte Pflicht tun anstatt die „Autonomie der eigene Vernunft“ zu nutzen (Sesink, 2011: 448) und sich begründet für ein bestimmtes Handeln zu entscheiden. Es geht Sesink (2011: 444) hier um das Wollen bzw. um die „Willigkeit“ oder noch einmal genauer: um die „Frei-Willigkeit“ der handelnden Person in der Unterrichtssituation.

Die hier angesprochene Gegenüberstellung von Freiheit und Zwang führt zu einem Spannungsfeld, das man als typisch pädagogisch bezeichnen kann. Gesehen wird es speziell im Unterricht als Widerspruch zwischen Vorgaben und Anleitung für Lernende einerseits und Offenheit und Selbststeuerung der Ler-

nenden andererseits. Dieser Widerspruch gehört zu den Antinomien des Lehrens. Antinomien bezeichnen Ziele oder Aspekte, die als gleichwertig bewertet werden, aber nicht gleichzeitig oder in gleicher Stärke umgesetzt werden können (Schlömerkemper, 2006; vgl. auch Reinmann, 2012).

Werner Helsper (2004) hat Antinomien für die Schule ausführlich beschrieben. Man kennt sie aber auch in der Hochschullehre. Elisabeth Wegner und Matthias Nückles (2012) sehen im *Umgang* mit Antinomien eine eigene hochschuldidaktische Fähigkeit. Sie betonen, dass Antinomien des Lehrens in Unterrichtssituationen höchst unterschiedliche Handlungsdilemmata auslösen – und zwar abhängig davon, wie der Lehrende diese wahrnimmt. Lehrende, so Wegner und Nückles (2012: 73 f.), würden widersprüchliche Anforderungen beim Lehren nur dann gut bewältigen, wenn sie die dahinterstehenden Antinomien und Handlungsoptionen kennen, kritisch denken und ihr eigenes Handeln reflektieren können. Diese Erkenntnis kommt dem zumindest nahe, was Sesink (2011) wichtig ist, wenn er sich gegen das Diktat der „fremden Vernunft“ wehrt, das ein naturwissenschaftlich verstandener Kompetenzbegriff impliziert.

Das genuin Pädagogische, das dem Kompetenzbegriff noch in den 1970er Jahren innewohnte, ist also zum einen einem ökonomischen Druck gewichen und hat zum anderen einem naturwissenschaftlichen Verständnis Platz gemacht. Der Wille des Lehrenden und dessen eigene Gründe spielen keine nennenswerte Rolle mehr – so die Kritik.

Wenn es stimmt, dass dem Kompetenzbegriff in diesem Sinne das genuin Pädagogische abhandengekommen ist, dann gilt es, nicht nur die Wahrnehmung des Lehrenden, sondern auch seinen freien Willen wieder mit ins Spiel zu bringen. Mir scheint das gerade für die Hochschullehre ein ganz wesentlicher Punkt zu sein, denn: Die persönliche Autonomie ist speziell für Hochschullehrer ein wichtiges Gut (Heise & Zaepernick-Rothe, 2012: 128). Die bekannte Reaktanz gegenüber hochschuldidaktischen Angeboten und Anforderungen dürfte nicht gerade sinken, wenn genau dieser Aspekt der Frei-Willigkeit und damit verbundenen Selbstorganisation mit einem naturwissenschaftlich gefassten Kompetenzbegriff allzu leichtfertig außen vor gelassen wird.

Das muss übrigens im Umkehrschluss *keineswegs* bedeuten, dass es für Lehrsituationen an Universitäten keine Handlungsrouninen gibt. Natürlich gibt es diese und ein Training derselben ist möglich und entlastend (vgl. Reusser, 2008). Entscheidend ist, dass sich Lehrende in konkreten Situationen für Routinen, aufwändigere Handlungsoptionen oder aber Experimente *begründet* entscheiden und nicht nur irgendeinem antrainierten Reflex unterliegen.

2 Zweite These

Kompetenzdefinitionen haben ein gestörtes Verhältnis zum Wissen.

Zu viel Wissen und zu wenig Können, zu viel Kenntnisvermittlung und zu wenig Förderung von Fähigkeiten – das sind zentrale Argumente *für* die seit Jahren propagierte Kompetenzorientierung (Sesink, 2011: 442). Kompetenz als Begriff steht in der Regel *für* das Können, dafür, dass „träges Wissen“ (Renkl, 1996) überwunden wird, dass Lehren nicht von den Inhalten bzw. vom „Input“ her gedacht wird, sondern ausgehend von dem, was am Ende herauskommt („Output“) bzw. was Lernende letztendlich können (Neuweg, 2010/11: 7). Die Argumentation ist plausibel, denn natürlich muss man sich fragen, was es nützt, wenn man sich als Lehrender auf seine Inhalte fixiert, ohne im Blick zu haben, was Lernende damit anfangen. Und natürlich freut man sich besonders an Studierenden, die konkrete Probleme lösen und nicht nur darüber sprechen können. In diesem Sinne kann niemand *gegen* Kompetenzen sein: nicht gegen die, die man als Lehrender fördert, und nicht gegen die, die der Lehrende selbst braucht, um genau das zu bewerkstelligen. Gleichzeitig aber hat sich gegenüber dem Wissen eine wachsende Abneigung breit gemacht, als wäre es eine naturgesetzliche Notwendigkeit: Wer *für* das Können ist, muss *gegen* das Wissen sein.

Wissen und Wissensvermittlung werden inzwischen reflexartig mit Inputorientierung und Faktenverliebtheit assoziiert (vgl. z.B. Gunia, 2012). Wer seinen Unterricht an Inhalten ausrichtet, gilt als rückständig, als „lehrendenzentriert“ und in instruktivistischen Lehrkonzepten gefangen – auch an der Hochschule (Metz-Göckel, Kamphans & Scholkmann, 2012: 225). Dass man zu solchen Einschätzungen nur kommen kann, wenn man ein sehr eingeschränktes Verständnis von Wissen hat, macht unter anderem Neuweg (2011) deutlich, lässt sich aber auch mit anderen Autoren belegen, die sich mit dem Wissensbegriff ausführlich beschäftigt haben (z.B. Seiler, 2008). Es gibt eben auch beim Lehrenden nicht nur – bildlich mit Neuweg (2011) gesprochen – das „Wissen im Buch“, also das explizit artikulierte, materialisierte, Wissen. Es gibt auch das „Wissen im Kopf“, also das nur dem Einzelnen verfügbare, oft implizite begriffliche, intuitive oder handlungsbezogene Wissen. Eine simple Gegenüberstellung von Wissen und Können ist vor diesem Hintergrund wenig gerechtfertigt.

Nun könnte man an dieser Stelle einwenden, dass das mal wieder akademische Wortspiele sind, wenn denn nicht die Folgen für die Praxis gravierend wären: Wer als Lehrender in der Praxis – und dazu zählt auch die Hochschulpraxis – immer wieder zu hören bekommt: Wissensvermittlung ist inputorientiert, lehrendenzentriert und damit schlecht, während Kompetenzorientierung die Heil bringende Lösung ist, der wird auch irgendwann nach dieser Maxime handeln. Das mögliche Ende drückt Christoph Türcke (2012: 12) besonders pointiert aus: „Wenn Inhalte, Stoffe, Sachen nur noch das Schmieröl für den

Erwerb von Methoden hergeben, nähert sich die dabei antrainierte Kompetenz der von Maschinen an.“ Das Können von Menschen aber, so Türcke, sei stets darauf angewiesen, dass es Inhalte, Sachen oder Stoffe gäbe, einen Fundus also, aus dem man für sein Können auch schöpfen kann.

Den Feldzug gegen das Wissen haben ausnahmsweise nicht Psychologen oder speziell Weinert (2001) mit seiner einflussreichen Kompetenzdefinition ins Rollen gebracht. Zwar taucht der Wissensbegriff in seinem verbreiteten Referenztitel nicht auf. Weinerts Texte zur Kompetenzthematik machen jedoch unmissverständlich deutlich, dass er viel vom Wissen und der Wissensvermittlung gehalten hat und genau nicht der Ansicht war, man könne allein mit der Gestaltung von offenen Lernumgebungen unter Verzicht jedweder Vermittlung von Inhalten wirkungsvoll unterrichten. Das lässt sich auch auf Lehrkompetenzen übertragen: So betonen etwa die Psychologen Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006: 281), dass Wissen und Können zentrale Komponenten der Handlungskompetenz von Lehrenden seien. In Anlehnung an Lee Shulman fächern sie dieses Wissen auf in: allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Wissen über das Fachcurriculum, Wissen über die Psychologie des Lernens, Organisationswissen und bildungstheoretisches Wissen.

Genau dieser Fokus auf das Wissen bei Lehrenden wird nun vor allem von pädagogischer Seite innerhalb der Kompetenzdebatte scharf kritisiert: Speziell Lehrberufe seien zu komplex und die Anforderungen zu kontextgebunden, um dem Wissen einen hohen Stellenwert beimessen zu können (Oser, Heinzer & Salzmann, 2010: 6). Gleichzeitig aber wächst in der Forschung zum Lehrerberuf gerade wieder das Interesse an der Fachkompetenz (Neuweg, 2010/11: 10), was ohne inhaltliches Wissen logisch kaum möglich ist. Dazu kommt, dass selbst pädagogisch motivierte Definitionen von Kompetenz – auch solche von Lehrkompetenz – Wissen oder Kenntnisse in der Regel zusätzlich zu Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, Motiven etc. als *eine* Komponente aufführen und in der Regel immer auch eine „Sachkompetenz“ fordern.

Auf dem durchaus ehrenwerten Weg bei der Suche vom bloßen Kennen zum brauchbaren Können mit Hilfe des Kompetenzbegriffs ist also, um es noch einmal zusammenzufassen, das Verhältnis vor allem zwischen Wissen und Handeln offenbar ernsthaft zerrüttet worden. Einerseits ist das Wissen inhärenter Bestandteil der meisten Kompetenzdefinitionen; andererseits wird das Wissen vom Können ins Abseits gedrängt – mit unübersehbaren Folgen für die Praxis, so die Kritiker dieser Entwicklung.

Wenn es stimmt, dass Kompetenzdefinitionen in diesem Sinne ein gestörtes Verhältnis zum Wissen haben, dann gilt es, das Wissen wieder zu rehabilitieren bzw. die unsägliche Dichotomie zwischen Wissen und Können aufzulösen. Anders als Freiheit und Zwang (*dem* pädagogischen Spannungsfeld) sind Wis-

sen und Können keine Antinomie. Es gibt also gar keinen Grund, das Wissen gegen das Können auszuspielen – auch umgekehrt nicht.

Es ist gerade für Hochschullehrer selbstverständlich, dass sie Experten in ihrem Fach sind, dass sie also sehr viel wissen. Und natürlich ist dieses Fachwissen *eine* entscheidende Komponente für die Lehrtätigkeit – das wird ja nun auch niemand bestreiten. Ein gestörtes Verhältnis zum Wissen in der Kompetenzdebatte dürfte daher ebenso wie die mangelnde Berücksichtigung des freien Willens wenig geeignet sein, um Hochschullehrer für mehr Engagement in Sachen Lehrkompetenzen zu begeistern.

Lehrsituationen an Universitäten sind häufig so, dass man gleichzeitig mehreren Göttern dienen soll: der *Wissenschaft*, da Hochschullehre *in* der Wissenschaft *für* Wissenschaft (BAK, 1970) stattfindet; den *Anschlussystemen*, da Hochschullehre nur wenige Nachwuchswissenschaftler, aber viele Berufstätige für verschiedene Domänen ausbildet; und dem *Individuum*, da Hochschullehre immer auch die Bildung der Persönlichkeit im Blick hat. Im Angesicht dieser Ziele didaktische Entscheidungen zu treffen, setzt keineswegs nur eingeschliffenes Können, sondern umfangreiches Wissen voraus. Nur wer verschiedene Strategien, Methoden und Werkzeuge des Lehrens kennt, kann auch in uneindeutigen Situationen eine geeignete Wahl treffen, Neues erproben sowie Aufwand und Ertrag, Passung und Wirkung didaktischer Maßnahmen kritisch beurteilen und die rechten Folgerungen für das künftige Handeln ziehen.

3 Dritte These

Die Kompetenzdiskussion hat etwas von einer Tugendethik.

Kompetenzlisten – auch die für Hochschullehrer – lesen sich nicht selten wie Tugendkataloge oder wie Hans-Ulrich Dallmann (2009: 13) es formuliert: Sie lassen antike Tugendkataloge mitunter als moralische Unterforderung dastehen. Aufgeführt werden z.B. Planungskompetenz, Analysekompetenz, Vermittlungskompetenz, Medienkompetenz, Motivationskompetenz, Evaluationskompetenz, Prüfungskompetenz, Reflexionskompetenz, Kommunikationskompetenz, Beratungskompetenz, Feedbackkompetenz, Innovationskompetenz, interkulturelle Kompetenz, aber auch Fachwissen, Empathie, Begeisterung, Humor, Flexibilität, Authentizität, Kreativität, Fairness, ja sogar Kompetenzorientierung – also eine Kompetenz zur Orientierung der Lehre an Kompetenzen (z.B. Webler, 2004; Paetz, Ceylan, Fiehn, Schworm & Harteis, 2011, vgl. auch Brall, 2009). Es sind vor allem die Sozial- und Selbst- bzw. Schlüsselkompetenzen oder sogenannten Soft Skills (vgl. Reichenbach, 2007), bei denen die Unterschiede zum Begriff der Tugend, speziell zur Charaktertugend, verschwimmen.

Ähnlich wie Kompetenzen sind Tugenden höchst unterschiedlich definiert – nur dass der Streit um die richtige Definition und Einteilung von Tugenden wesentlich älter ist als der um Kompetenzen. Lässt man die Feinheiten mal beiseite, kann man festhalten, dass Tugenden wie Kompetenzen ein lebenspraktisches Können bezeichnen. Anders als Kompetenzen aber, so Roland Reichenbach (2007: 78), verlange die Tugend vom Einzelnen einen starken Willen und eine „direkte Unbedingtheit, gemäß seiner Einsichten zu handeln“. Das Wollen, das z.B. Sesink beim heutigen Kompetenzverständnis vermisst, ist der Tugend also inhärent. Ähnlich wie Kompetenzen werden auch Tugenden erst in Situationen wirksam, ohne dass sie von bestimmten Voraussetzungen abhängig sind. Tugenden gelten in der Regel als personale Eigenschaften: „Tugendhafte Personen handeln nicht nur tugendhaft, sie sind tugendhaft, auch wenn diese Tugendhaftigkeit wiederum nur in Handlungen aktualisiert wird“ (Dallmann, 2009: 21).

Tugenden wie Kompetenzen erwirbt man nicht, indem man sie vorgetragen bekommt oder Bücher darüber liest. Tugenden, so eine gängige Meinung, muss man einüben, ebenso wie die Entwicklung von Kompetenzen verlangt, dass man sie aktiviert, ausübt, verfeinert etc. Damit Tugenden auch wirklich Persönlichkeitseigenschaften werden, müssen sie zur Gewohnheit werden. Denn wie Kompetenzen sollen sie letztlich flexibel und ohne Zaudern (vgl. Gunia, 2012: 19) zum Einsatz kommen. Speziell für Lehrkompetenzen klingt das plausibel: Zumindest in der unmittelbaren Unterrichtssituation ist nicht viel Zeit zum Nachdenken, bevor man handelt bzw. handeln muss.

Tugenden legen seit jeher die Frage nahe, warum sie überhaupt da sind oder gefordert werden: Braucht man Tugenden, um ein gutes Leben zu haben, was gewissermaßen eigennützig wäre? Oder braucht man Tugenden, um richtig bzw. moralisch handeln zu können, was vor allem für andere nützlich ist? Diese Frage nach dem Wozu schieben wir aktuell bei Kompetenzen elegant beiseite: Es gibt eine defizitäre Situation, eine Diskrepanz zwischen Ist und Soll, ein Problem und *deswegen* brauchen wir Kompetenzen: um Defizite zu beheben, ein Soll zu erfüllen und Probleme zu lösen. Und wenn man noch einen Schritt weiter geht, dann erschöpft sich darin auch das Leben, nämlich, wie Thomas Höhne (2007: 41) es formuliert, im „Meistern, Bewältigen und Problemlösen“. Wer aber bestimmt, ob das auch ein *gutes* Leben ist? Wer legt fest, was ein Defizit ist, worin das Soll liegt und wann ein Problem besteht?

Verwandt mit der Wozu-Frage ist in der Tugendethik der Streit, ob Tugenden immer gut sind bzw. nur als solche bezeichnet werden dürfen, wenn sie ehrbaren Zielen dienen, oder ob man Tugenden auch für schlechte Zwecke verwenden kann (z.B. Seidl, 2012). Mit per se guten Tugenden verbindet man in der Regel christliche Tugenden; man nennt sie auch Kardinal- oder Primärtugenden. Die sogenannten Sekundärtugenden oder bürgerlichen Tugenden dagegen stehen unter dem Verdacht, leicht missbraucht werden zu können. Deren

Ansehen ist denn auch spätestens seit den 1960er Jahren rapide gesunken (vgl. Bollnow, 1963). Interessanterweise ähneln vor allem die Sekundärtugenden den heutigen Kompetenzen, insbesondere den Schlüsselkompetenzen – so auch den Sozial- und Selbstkompetenzen für Hochschullehrer. Dass diese per se gut sind, bezweifelt allerdings kaum jemand; mit anderen Worten: In ihrer fraglos *positiven* Bewertung ähneln sie eher Primär- als Sekundärtugenden.

Die Kompetenzdiskussion gleicht also in etlichen Aspekten einer tugendethischen Diskussion. Dallmann (2009: 1) macht gar eine Familienähnlichkeit zwischen ihnen aus. Ob dies nun vorteilhaft oder ungünstig ist, lässt sich schwer sagen. Es kommt darauf an, ob man in der Auseinandersetzung um Tugenden Erkenntnisse vermutet, die man für das Thema Kompetenzen *nutzen* kann, oder ob man Botschaften in der Auseinandersetzung um Kompetenzen wittert, die man aus der Tugendethik übernimmt, ohne sie als solche kenntlich zu machen.

Nutzen ließen sich aus der Tugend-Diskussion z.B. Erfahrungen zum expliziten Umgang mit Normen, Pflichten und Rechten für die Auseinandersetzung mit Kompetenzen (z.B. Esser, 2004). Dies wäre ein wichtiges Korrektiv zur naturwissenschaftlichen Kompetenzkonzeption. Unterstellen könnte man, dass man heute nur vordergründig ein möglichst wertneutrales Kompetenzverständnis etabliert, gleichzeitig aber einen besonders starken normativen Einfluss ausübt und diesen *nicht* explizit macht.

Nutzen ließen sich Modelle zur Tugendethik, um theoretische Erkenntnisse daraufhin zu prüfen, ob sie einen Beitrag vor allem zu Sozial- und Selbstkompetenzen als personale Eigenschaften von Lehrenden leisten könnten. Dies würde die Diskussion vor allem interdisziplinär beleben. Es liegt aber auch die Vermutung nahe, dass die Kompetenzorientierung eine verkappte Renaissance der Persönlichkeits- oder Charakterbildung ist (Reichenbach, 2007: 69), ohne dass es so genannt wird. Passen würde das zu der latenten Steigerungslogik, die man in der Kompetenzdiskussion beobachten kann, was der Germanist Jürgen Gunia (2012: 6) kurz und treffend so zusammenfasst: „Kompetent zu sein, heißt, kompetenter zu sein als andere.“

Geht man relativ weit in der Tugendlehre zurück, trifft man auf die aristotelische Bestimmung von Tugenden als Mitte zwischen zwei Extremen. Die Suche nach einer Mitte im Sinne eines Ausbalancierens erscheint speziell für Lehrkompetenzen im Umgang mit Antinomien ein interessantes Vorgehen zu sein, das man sich genauer ansehen könnte. Dallmann versucht dies exemplarisch für gängige Sozial- und Selbstkompetenzen: Kommunikativ kompetent wäre dann derjenige, der in der konkreten Situation abschätzen kann, ob es besser ist, zu reden oder zuzuhören, der sich quasi zwischen den Polen Schwätzer und Schweiger flexibel hin und her bewegen kann (Dallmann, 2009: 35). Analog dazu würde derjenige Kritikkompetenz zeigen, der, überspitzt formuliert, vom Querulanten bis zum Mitläufer die ganze Palette möglicher Verhal-

tensweisen beherrscht und situationsangemessen umsetzen kann (Dallmann, 2009: 36). Eine innere Verwandtschaft zwischen der Kompetenzorientierung und der antiken Tugendlehre in diesem Sinne aber ist mit Vorsicht zu genießen: Platon und in wenig abgeschwächter Form auch Aristoteles verfolgten mit ihrer Tugendlehre und -erziehung vor allem *ein* Ziel: Pluralismus durch Homogenisierung zu ersetzen (Dallmann, 2009: 42). Im Kontext der Wissenschaft wäre eine solche Zielsetzung, noch dazu in verdeckter Form, wohl besonders deplatziert.

4 Vierte These

Kompetenzmodelle für Hochschullehrer sind unspezifisch für die Profession.

Wenn Wissenschaftler an der Universität Lehraufgaben übernehmen, tun sie das in der Regel als fachliche Experten und hochschuldidaktische Laien. Die Unterstützung der Hochschullehrer in der Entwicklung ihrer Lehrkompetenzen gleicht entsprechend einer Laienausbildung. Verwunderlich ist es daher nicht, dass es für Hochschullehrer eher eine Art Beiwerk ist, das Lehren zu lernen (Egger, 2012: 35). Aber immerhin: Man fragt sich heute mehr als noch vor einigen Jahren, welche Lehrkompetenzen eigentlich wichtig sind, um Studierenden einen Zugang zur Wissenschaft, eine akademische Basis für den Berufsstart und eine intellektuelle Entwicklung zu ermöglichen (vgl. Rhein, 2010). Das ist in jedem Fall ein Fortschritt.

Als Vorbild für Lehrkompetenzen und dazugehörige Modelle im Kontext Wissenschaft dienen ganz offensichtlich solche, die man aus Theorie und Empirie zum *Lehrerberuf* kennt (vgl. Wildt & Jahnke, 2010; Metz-Göckel et al., 2012). Obschon es eine ganze Reihe von Forschungsrichtungen zum Lehrerberuf gibt, rangieren aktuell vor allem psychologische vorne, nämlich der Persönlichkeitsansatz (Mayr, 2011) und der Experten-Ansatz (Krauss, 2011) – beides Ansätze, die in einem engen Bezug zur Kompetenzorientierung stehen und *nicht* spezifisch für den Lehrerberuf entwickelt worden sind (Tillmann, 2011: 232f.).

Dass man in der beginnenden Auseinandersetzung mit Lehrkompetenzen im Kontext Wissenschaft zunächst einmal auf Kompetenzmodelle für Lehrer an Schulen zurückgreift, ist einerseits naheliegend und entsprechend verständlich – immerhin ist auf den ersten Blick das Ziel das gleiche: Kompetenzentwicklung für wirksames Lehrhandeln. Andererseits mutet es schon etwas seltsam an, dass man dabei vor allem diejenigen Ansätze und Modelle verwendet, die bereits von Forschern zum Lehrerberuf kritisiert werden. Fritz Oser und Mitarbeiter z.B. monieren, dass die psychologische Kompetenzforschung und -messung professionsspezifisch kaum ausdifferenziert seien (Oser et al., 2010: 6). Auch die für das Lehren typischen Antinomien werden in der schulischen Lehrkompetenzde-

batte wenig berücksichtigt, mitunter sogar offen als irrelevant bezeichnet (z.B. Baumert & Kunter, 2006: 478). Wenn man nun Kompetenzmodelle, die schon die Besonderheiten des Lehrens an Schulen zu wenig beachten, dafür verwendet, Lehrkompetenzen an Universitäten zu modellieren, zu untersuchen und zu fördern, wird das Problem sicher nicht kleiner. Was aber ist *professionsspezifisch für das Lehren an Universitäten*?

Das Besondere im universitären Lehren könnte in der Verbindung mit Prüfungen und akademischer Selbstverwaltung liegen. Im Rahmen einer kürzlich beendeten Delphi-Studie mit Experten aus der Hochschuldidaktik hat man diese Annahme zugrunde gelegt. Doch die Trennschärfe zum Lehrerberuf an Schulen erscheint mir zweifelhaft: Denn auch dort wird geprüft und es gibt Aufgaben, die mit Verwaltung oder Schulentwicklung zu tun haben. Resultat der Studie ist ein Kompetenzmodell, das elf Kompetenzen für die Lehre, zehn für Prüfungen und zehn für die akademische Selbstverwaltung zusammenstellt (Paetz et al., 2011): eine lange Liste mit Kompetenzbezeichnungen auf höchst unterschiedlichen Abstraktionsstufen (Trempp, 2012: 24).

Besser nachvollziehen kann ich Hinweise darauf, dass die besondere Herausforderung für Hochschullehre positiv formuliert in der Verknüpfung von Forschung und Lehre liegt (Welbers, 2011: 81 f.) oder negativ ausgedrückt im Konflikt zwischen Forschung und Lehre (Becker, 2012). Dies ist in jedem Fall ein *deutliches* Unterscheidungsmerkmal zur Lehrtätigkeit an Schulen. Wissenschaftler an Universitäten haben qua Amt *beide* Rollen inne: die des Forschenden und die des Lehrenden. Allein durch die Gleichzeitigkeit beider Rollen ergeben sich Chancen, aber auch mögliche Handlungsdilemmata, allein schon deshalb, weil man die verfügbaren Ressourcen aufteilen muss (Wegner & Nückles, 2012: 66). Gravierender aber dürften die erlebten Widersprüche sein, die sich aus der unterschiedlichen Wertigkeit ergeben, die das Forschen und Lehren haben: Exzellenzinitiativen und Ziele wie Forschungsuniversitäten auf der einen Seite sowie Lehrprofessuren, aber auch klassische „Forschungsfreisemester“ – nämlich frei von Lehre – auf der anderen Seite, haben den Graben zwischen Forschung und Lehre in den letzten Jahren noch vertieft (Münch, 2009: 195).

Eine dritte Besonderheit nimmt die positive Seite der Verbindung von Forschung und Lehre auf und hat mit dem Gegenstand der Lehre an Universitäten zu tun: der Wissenschaft. Die Verbindung von Lehren, Lernen und Wissenschaft findet in Begriffen wie „Bildung durch Wissenschaft“ und „forschendes Lernen“ (BAK, 1970; Huber, 2011) ihren Niederschlag. Forschendes Lernen gilt als Inbegriff universitären Lernens und damit auch als Ziel universitärer Lehre. Was als Bekenntnis leicht über die Lippen geht, gestaltet sich als Lehraufgabe äußerst schwierig – und das liegt keineswegs nur an ungünstigen Rahmenbedingungen.

Es ist bereits eine komplexe Herausforderung, das Lehren und Lernen zu synchronisieren. Lehr-Lernprozesse mit Prozessen der Wissenschaft in Einklang zu bringen, erhöht den Komplexitätsgrad noch einmal erheblich. Um dies zu erläutern, möchte ich kurz auf die Überlegungen des Erziehungswissenschaftlers Klaus Prange (2005) zurückgreifen. In Anlehnung an seine Theorie vom „Zeigen“¹ kann man festhalten, dass das Verhältnis von Lehren und Lernen keineswegs etwa dem Verhältnis zwischen Geben und Nehmen oder Verkaufen und Kaufen gleicht. Lehren und Lernen müssen erst aufeinander abgestimmt werden, denn: Lehren ist ein sozialer und sichtbarer Prozess, das Lernen dagegen individuell und nur in seinen Ergebnissen – im besten Fall – beobachtbar. Lehren ist ein Akt des Gestaltens, der voraussetzt, dass es auch Lernende gibt. Lernen ist ein Akt der Rezeption und Konstruktion und er ist unabhängig davon, da, ob unterrichtet wird oder nicht. Dazu kommt der Aspekt der Zeit: Zwar benötigen sowohl das Lehren als auch das Lernen Zeit. Die Zeit des Lernens und die des Lehrens sind aber unterschiedlich: Man mag eine Lehrzeit messen können; die Zeit des Lernens aber ist erlebte Zeit, in der Ereignisse ineinander greifen, Erinnerungen und Erwartungen zugleich da sein können; messen lässt sich das jedenfalls nicht.

Lehren und Lernen folgen unterschiedlichen Logiken bzw. haben eigene Handlungs- und Sinnstrukturen. Auch *Wissenschaft* hat ihren „Eigen-Sinn“ bzw. eigene Sinnstrukturen, die sich in einer spezifischen Praxis niederschlagen (Rhein, 2010: 30). Genauer müsste man allerdings sagen: Die verschiedenen wissenschaftlichen *Disziplinen* haben ihre eigenen Sinn- und Handlungsstrukturen (vgl. Huber, 2011). Von daher ist eine disziplinübergreifende Hochschuldidaktik im Sinne einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik (von Hentig, 2005: 174 f.) zumindest schwierig und bedarf stets der disziplinspezifischen Ergänzung (Grammes, 2009). Wie Wissenschaft praktiziert wird bzw. wie man wissenschaftlich denkt und handelt, wird sich selten (vielleicht auch nie) vollständig mit individuellen Lernpfaden von Studierenden decken. Trotzdem müssen Hochschullehrer diesem Anspruch, nämlich Wissenschaft, Lehren und Lernen aufeinander abzustimmen, gerecht werden (Rhein, 2010: 30 f.). Genau diese professionsspezifische Herausforderung aber ist in den meisten Kompetenzmodellen für Hochschullehrer unterbelichtet oder, wie es der Erziehungswissenschaftler Rudolf Egger (2012: 14) zusammenfasst: „Der Zusammenhang zwischen systematischer Welterkundung, reflexiver kommunikativer Lehrtätigkeit

1 Prange (2005) bewegt sich mit seinen Arbeiten im Kontext der Erziehung und sieht im „Zeigen“ eine basale Operation des Erziehens. In seinem Buch „Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik“ stellt er seine Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Zeigen und Lernen ausführlich dar. Diesen kann man entnehmen, dass Pranges „Zeigen“ einem didaktischen Verständnis von Lehren sehr nahe kommt, weshalb ich ihn im gegebenen Kontext verwende.

und der sozialen Verantwortung von Wissenschaftslehrenden ist kaum ein Thema.“ Und man fragt sich: Warum nicht?

5 Fünfte These

Ein Verzicht auf den Kompetenzbegriff wäre hochschuldidaktisch vorteilhaft.

„Disziplinen müssen sich zyklisch selbst wiedergebären und ihr altes Selbstbild durch ein empathisch verkündetes neues ersetzen (das aber mit dem alten kompatibel ist). Das dabei verwendete Vokabular hat manchmal deutlich religiöse Untertöne.“

Dieses Zitat von Valentin Groebner (2012: 53 f.) passt gut auf die Kompetenzorientierung, die für das bildungswissenschaftliche Selbst- und Fremdbild zentral geworden ist.

Der Fachbegriff Kompetenz ist zum Nukleus eines pädagogischen und psychologischen Vokabulars geworden, an dem keiner mehr vorbeikommt. Andere Begriffe werden durch Kompetenz ersetzt oder aber auf den neuen, magisch wirkenden, Begriff ausgerichtet. Aber ist der neue oder besser: neu entdeckte und neu gedeutete Kompetenzbegriff in der Hochschuldidaktik zwingend nötig? Nötig erscheint mir ein Fachbegriff in der Regel dann, wenn man damit einen Sachverhalt sparsamer und genauer zum Ausdruck bringen kann als ohne diesen. Sparsam ist es freilich schon, wenn man viele Begriffe auf *einen* eindampfen kann – nämlich auf Kompetenz. Genauer wird es dadurch allerdings nicht – im Gegenteil. Kompetenz ist eher ein „Oberbegriff für unterschiedliche Beschreibungsformen menschlichen Vermögens, ohne dass die ‚Facetten‘ noch als notwendige und unterscheidbare Teile eines Ganzen ausgewiesen werden müssen“ (Gruschka, 2007: 25).

Diese unterscheidbaren Teile aber, so meine Vermutung, wären hochschuldidaktisch durchaus sinnvoll, denn: *Lehrkompetenz* als Ziel hochschuldidaktischer Maßnahmen ist ein so komplexes Zielbündel, dass jedes Mittel, um dorthin zu gelangen, unzureichend wirken *muss*. Und unzureichend fühlt es sich auch an, wenn trotz zahlreicher hochschuldidaktischer Bemühungen der letzten Jahre der Funke immer noch nicht übergesprungen ist: Nach wie vor nämlich hält sich hartnäckig der Glaube oder die Hoffnung: „Forschung generiert Lehre“ (Wildt, 2012: 215) – quasi von allein und ohne einen Didaktiker. *Lehrkompetenz* als Ziel hochschuldidaktischer Maßnahmen hat zudem die skizzierten Schwachstellen der Kompetenzdiskussion stets mit im Gepäck: die Umgehung des freien Willens des Hochschullehrers, die Geringschätzung des Wissens, die ambivalente Tugendhaftigkeit und Austauschbarkeit von Teilkompetenzen.

Wie wäre es denn, wenn wir nicht Lehrkompetenzen fördern, sondern das *Wissen* um Lehre, das *Können* in der Lehre und die *Haltung* zur Lehre positiv

verändern wollten? Was wären die Gefahren und was die Chancen, wenn man auf den Kompetenzbegriff verzichten und in seine wichtigsten Komponenten zerlegen würde? Ich sehe *keinen* Nachteil darin, Wissen, Können und Haltungen von Hochschullehrern zunächst einmal einzeln und in ihrem Zusammenwirken zu modellieren, zu untersuchen und als Anker für Ideen zu deren Förderung zu verwenden. Der Vorteil wäre, dass man hochschuldidaktisch systematischer, vielleicht auch kreativer denken und handeln könnte. Ich kann das hier nur exemplarisch und in aller Kürze erörtern:

Zunächst zum *Wissen*: Dass man als Hochschullehrer sein Fach beherrschen, also über Fachwissen verfügen muss, dürfte außer Zweifel stehen. Dass man auch über menschliches Lernen Bescheid wissen sowie Kenntnisse über Unterrichtsmodelle, Lehrmethoden und technische Werkzeuge haben sollte, erscheint ebenfalls naheliegend. Man braucht aber auch Wissen, das einen hochschuldidaktisch kritisch macht – nämlich Wissen darüber, wie verschiedenen Lehren und Lernen gedeutet werden können, welche Antinomien das Lehren durchziehen, wie groß die Abhängigkeit guten Unterrichts von Rahmenbedingungen oder widersprüchlichen Anforderungen ist und welche Rolle die eigene Disziplin im Lehrhandeln spielt. Hochschuldidaktisch relevantes Wissen lässt sich *vermitteln* (vgl. Reinmann, in Druck) – auch an Hochschullehrer. Art und Umfang der Wissensvermittlung müssen freilich angemessen sein und sollten das Spezifische der Lehre im Kontext Wissenschaft in den Mittelpunkt rücken: nämlich die Wissenschaft selbst. Letzteres ist wichtig, um Wissen immer auch zu *hinterfragen*.

Und wie ist es mit dem *Können*? Niemand wird ernsthaft behaupten, dass allein didaktisches und fachliches Wissen aus einem Wissenschaftler einen begnadeten Lehrenden macht. Natürlich braucht der Hochschullehrer für guten Unterricht auch Fertigkeiten – Fertigkeiten für die Planung und Gestaltung von Lehrangeboten (Entwurfstätigkeiten) ebenso wie für den Unterricht selbst (Umsetzungstätigkeiten). Hochschuldidaktisch relevantes Können lässt sich einerseits *einüben* – auch von Hochschullehrern. Einüben kann man vor allem Fertigkeiten für Standardsituationen, die es durchaus gibt, auch wenn sich Hochschullehre insgesamt nicht standardisieren lässt (Trempp, 2008: 14). Andererseits muss man als Hochschullehrer die Möglichkeit haben, in seinem Lehrhandeln immer wieder Neues zu *erproben*. Beides – das Einüben und Erproben – sollte in oder möglichst nah an der eigenen Lehre erfolgen. Dazu braucht man Feedback „auf Augenhöhe“ und eine offene Atmosphäre, denn: Wo experimentiert wird, kann nicht alles gelingen, sind klassische Lehrevaluationen kontraproduktiv und die Suche nach Leuchttürmen demotivierend. Immer auch muss es darum gehen, das eigene Handeln zu *reflektieren* – Routinen in Frage zu stellen, Misserfolge zu analysieren, aber auch dahinter zu kommen, was man warum besonders gut kann (vgl. auch Egger, 2012).

Bleibt noch die *Haltung*, man könnte auch sagen: Einstellung, also alles, was eine Person als Bereitschaft für ein Handeln mitbringt. Es dürfte unter Hochschullehrern schnell Konsens zu erzielen sein, dass hier die *Wissenschaft* als Kontext der Lehre prägenden Einfluss hat. Darüber hinaus aber braucht man einen nie abreißenden Diskurs über genau diese Frage – nämlich welche Haltung für Hochschullehrer angemessen ist, welchen Leitideen man sich verpflichtet wählt – von mir aus auch: welche Tugenden man hier anstreben sollte und warum. Hochschuldidaktisch relevante Haltungen muss man *pflegen* – nicht nur gegenüber dem Lernen der Studierenden, sondern eben auch gegenüber dem Lehren und dem eigenen Lernen als Lehrender. Wir reden in den letzten Jahren viel über Lernkulturen, aber wenig über Lehrkulturen. Und doch brauchen wir, so meine Einschätzung, auch eine Kultivierung des Lehrens: Eine solche hat viel mit Überzeugungen, Motiven und dem Willen zu tun, nach seinen Überzeugungen und Motiven auch zu handeln. Haltungen zu pflegen meint, Einstellungen *aufzubauen*, bei Bedarf aber auch zu *verändern*. Das kann man nur, wenn man eigene Erfahrungen sammelt und diese auch reflektiert, wenn man Werte und Normen für die Hochschullehre offen thematisiert und sich darüber austauscht, wenn man wachsam bleibt gegenüber nicht legitimen Ansprüchen innerhalb und außerhalb der Universität und vieles mehr.

6 Zusammenfassendes Fazit

Ich habe in diesem Beitrag mehrere Schwachstellen in der Kompetenzdiskussion behandelt, auf die ich gestoßen bin, als ich nach Vorschlägen und Erkenntnissen zu *Lehrkompetenzen in der Wissenschaft* gesucht habe. Den Kompetenzbegriff selbst sehe ich schon seit längerem ein wenig skeptisch (vgl. Reinmann, 2011). In Bezug auf Hochschullehrer-Kompetenzen, mit deren Entwicklung die Lehre an unseren Universitäten besser werden soll, bin ich zu dem vorläufigen Schluss gekommen, dass uns der Kompetenzbegriff eher wenig nützt und potenziell schadet. Dennoch bleiben meine Argumente, die *gegen* die Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Hoffnungsträgerin sprechen, zunächst noch Thesen, die ich an dieser Stelle erst einmal nur zur Diskussion stellen kann. Zusammenfassend kann man festhalten:

Dem zumindest gängigen Kompetenzbegriff in den heutigen Bildungswissenschaften ist das genuin Pädagogische abhandengekommen. Diesen Verlust, so meine ich, werden wir nicht durch immer neue Kompetenzdefinitionen auffangen können. Viele dieser Definitionen haben ein relativ gestörtes Verhältnis zum Wissen, ohne dass es dafür wirklich überzeugende Gründe gibt. Die Kompetenzdiskussion hat zudem etwas von einer Tugendethik, was nicht grundsätzlich schlimm wäre, aber in Kombination mit einem naturwissenschaftlichen

Kompetenzverständnis ein Höchstmaß an Ambivalenz verursacht. Wenn dazu noch kommt, dass Kompetenzmodelle für Hochschullehrer unspezifisch und austauschbar sind, lässt es sich kaum rechtfertigen, das hochschuldidaktische Selbstbild gerade mit der Kompetenzorientierung zu stabilisieren. Eher komme ich zu dem Schluss, dass ein Verzicht auf den Kompetenzbegriff vielleicht sogar eine neue hochschuldidaktische Kreativität entfachen könnte. In jedem Fall, so mein Plädoyer, käme es auf einen Versuch an: Eine schlichte, dafür aber klare Orientierung an Wissen, Können und Haltungen lässt uns in der Hochschuldidaktik womöglich nichts verlieren, aber viel gewinnen.

Literatur

- BAK/Bundesassistentenkonferenz (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469-520.
- Becker, F. G. (2012): Hochschulmanagement und Hochschullehre – ein Fazit. In Becker, F. G./Krücken, G./Wildt, E. (Hg.): Gute Lehre in der Hochschule: Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld, S. 173-178.
- Bollnow, O. F. (1958): Wesen und Wandel der Tugenden. Frankfurt am Main.
- Bollnow, O. F. (1987): Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung. Freiburg.
- Brall, S. (2009): Überfachliche Kompetenzanforderungen in den Ingenieurwissenschaften. Eine Literaturanalyse. Aachen. URL: http://www.teaching-learning.eu/file-admin/documents/Publikationen/Brall_Ueberfachliche_Kompetenzanforderungen.pdf
- Brendel, S./Eggensperger, P./Glathe, A. (2006): Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 1 (2), S. 56-84.
- Dallmann, H.-U. (2009): Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen. Ethik und Gesellschaft, 1, 1-52. URL: <http://www.ethik-und-gesellschaft.de/dynasite.cfm?dsmid=102084>
- Egger, R. (2012): Lebenslanges Lernen an der Universität: Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf. Wiesbaden.
- Esser, A. M. (2004): Eine Ethik für Endliche. Kants Tugendlehre in der Gegenwart. Stuttgart.
- Gelhard, A. (2011): Kritik der Kompetenz. Zürich.
- Grammes, T. (2009): Editorial: Ausbildungsdidaktiken – Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften in der Lehrerbildung. Journal of Social Science Education, 8 (2), S. 2-22.
- Groebner, V. (2012): Wissenschaftssprache. Eine Gebrauchsanweisung. Konstanz.
- Grunert, C. (2012): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden.
- Gruschka, A. (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz, L.A./Reichenbach,

- R./Wimmer, M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, S. 9-29. URL: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf>
- Gunia, J. (2012): Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik. Textpraxis. Digitales Journal für Philologie, 4, 1-11. URL: <http://www.uni-muenster.de/Textpraxis/juergen-gunia-kompetenz>
- Gwen Hiller, G. (2012): Anreize zur Etablierung einer neuen Lehr-Lernkultur an Hochschulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7 (3), S. 1-15.
- Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N. (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main, S. 101-141.
- Heise, E./Zaepernick-Rothe, U. (2012): Zufriedenheit von Lehrenden an deutschen Universitäten mit ihrer Lehrtätigkeit. In: Becker, F. G./ Krücken, G./Wild, E. (Hg.): Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld, S. 115-136.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrhandeln. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt J. (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 49-98.
- Höhne, T. (2007): Der Leitbegriff „Kompetenz“ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz L.A./Reichenbach R./Wimmer M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, S. 30-43. URL: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf>
- Huber, L. (2011): Fachkulturen und Hochschuldidaktik. In: Weil, M./Schiefer, M./Eugster, B./Futter, K. (Hg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster, S. 109-127.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im empirischen Diskurs. In: Prenzel, M. et al. (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 8. Wiesbaden, S. 11-29.
- Krauss, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 171-191.
- Mayr, J. (2011): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 125-148.
- Metz-Göckel, S./Kamphans, M./Scholkmann, A. (2012): Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, S. 213-232.
- Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main.
- Neuweg, G. H. (2010/11): Reine Pädagogik – nackte Pädagogen. In: Wissensplus (2010) 5. Wien, S. 6-13.
- Neuweg, G. H. (2011): Das Wissen der Wissensermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 451-477.

- Oser, F./Heinzer, S./Salzmann, P. (2010): Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. Unterrichtswissenschaft, 38, S. 5-28.
- Paetz, N.V./Ceylan, F./Fiehn, J./Schworm, S./Harteis, C. (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre. Wiesbaden.
- Pfadenhauer, M./Kunz, A. M. (2012): Der Kompetenzstreit um Bildung, Kontexte und Konsequenzen der Kompetenzerfassung. In: Pfadenhauer, M./Kunz, A. M. (Hg.): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim, S. 7-17.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn.
- Reichenbach, R. (2007): Soft skills: destruktive Potenziale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, L.A./Reichenbach R./Wimmer M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, S. 64-81 URL: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Derivate-16159/sammelband_2006v1e.pdf
- Reinmann, G. (2011): Kompetenz – Qualität – Assessment: Hintergrundfolie für das technologiebasierte Lernen. In: Mühlhäuser, M./Sesink, W./Kaminski, A./Steimle, J. (Hg.): Interdisziplinäre Zugänge zum technologiegestützten Lernen. Münster, S. 467-493.
- Reinmann, G. (2012): Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem? In: Giest, H./Heran-Dörr, E./Archie, C. (Hg.): Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion. Bad Heilbrunn, S. 25-36.
- Reinmann, G. (in Druck): Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. Forschungsaufakt. Erscheint in: Erwägen – Wissen – Ethik.
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau, 47, S. 78-92.
- Reusser, K. (2008): Im Unterricht ist der Stoff der Gegner (Interview). In: Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (Hg.): Standardsituationen. Die universitäre Lehrveranstaltung als Fußballspiel (S. 21-23). URL: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/Standardsituationen_05_27.pdf
- Rhein, R. (2010): Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5 (3), S. 29-53.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2 Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.
- Schlömerkemper, J. (2006): Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In: Plöger, W. (Hg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn, S. 281-308.
- Seidl, H. (2012): Traditionelle Tugendlehre als angewandte Ethik: von allgemeinen Normen zu konkretem Handeln. Hildesheim.
- Seiler, T. B. (2008): Wissen zwischen Sprache, Information, Bewusstsein. Probleme mit dem Wissensbegriff. Münster.
- Sesink, W. (2011): Kompetenz in Technik. In: Mühlhäuser, M./Sesink, W./Kaminski, A./Steimle, J. (Hg.): Interdisziplinäre Zugänge zum technologiegestützten Lernen. Münster, S. 439-466.

- Tillmann, K.-J. (2011): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 232-240.
- Tremp, P. (2008): Kultivierte Routine in didaktischen Standardsituationen. In: Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (Hg.): Standardsituationen. Die universitäre Lehrveranstaltung als Fußballspiel, S. 13-17. URL: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/Standardsituationen_05_27.pdf
- Tremp, P. (2012): Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen an Universitäten. In: Egger, R./Merkt, M. (Hg.): Lernwelt Universität Wiesbaden, S. 15-28.
- Türcke, C. (2012): Wie das Lernen sein Gewicht verliert. Süddeutsche Zeitung, 1. August 2012, S. 12.
- Hentig, H. von (2005): Wissenschaft. Eine Kritik. Weinheim.
- Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden.
- Webler, W.-D. (2004): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung (Nr. Heft 1). Bielefeld.
- Wegner, E./Nückles, M. (2012): Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In: Egger, R./Merkt, M. (Hg.): Lernwelt Universität. Wiesbaden, S. 63-81.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 17-31.
- Welbers, U. (2011): Forschendes Lernen als Verfahren von Menschwerdung und Wissenschaft. Eine Verzauberung. In: Weil, M./Schiefer, M./Eugster, B./Futter, K. (Hg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs Münster, S. 77-91.
- Wildt, J./Jahnke, I. (2010): Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. Journal Hochschuldidaktik, 1, S. 4-7.
- Wildt, J. (2012): Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden. In: Seufert, S./Metzger, C. (Hg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn, S. 214-226.

Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen
Weiterbildung

Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen

Hartung, O.; Rumpf, M. (Hrsg.)

2015, VIII, 168 S. 24 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-08868-2