

2 Überlegungen zur Kompetenzentwicklung

In diesem Kapitel soll zunächst Frage 3 bearbeitet werden: Welche Kompetenzen sollten bereits während des Studiums fokussiert werden, um den Anforderungen des Berufsfeldes Logopädie gerecht zu werden? Zunächst soll dargestellt werden, warum Wissenserwerb allein nicht ausreicht, um gegen berufliche und gesellschaftliche Herausforderungen zu bestehen. Herausforderungen müssen selbstverantwortlich und kreativ – also kompetent – gemeistert werden. Der Kompetenzbegriff, der teilweise uneinheitlich verwendet wird, wird untersucht. Es soll eine passende Kompetenzbegrifflichkeit gefunden werden, die die Bedarfe der Studierenden am Studiengang und die der tätigen Logopädinnen abbildet. Es geht also um eine Art Schnittmenge in der Kompetenzbeschreibung. Im nächsten Schritt soll untersucht werden, wie sich Kompetenzen entwickeln können. Da die Kompetenzentwicklung ein individueller Vorgang ist, muss die Orientierung am Einzelfall erfolgen. Dafür eignen sich erzeugungsdidaktische Settings nicht, die erwarten, dass Lernende angebotenes Wissen unverändert und vollständig aufnehmen. Die Orientierung am Individuum kann jedoch in ermöglichungsdidaktischen Settings gelingen. Es wird herausgearbeitet, was man unter Ermöglichungsdidaktik versteht, warum und wie ermöglichungsdidaktische Lern-Arrangements die Kompetenzentwicklung unterstützen. Ausgehend vom Titel des Buches „Wissen ist keine Kompetenz“ (Arnold und Erpenbeck 2016) muss hinterfragt werden, wie Wissen und Kompetenz zusammenhängen. Dazu werden weitere Einflussfaktoren wie Fähigkeiten, Fertigkeiten, Qualifikationen, Motivation, Emotion und Werte betrachtet. Ebenso wird überlegt, wie Lernende sich mit vorhandenem Wissen auseinandersetzen sollten, um kompetent zu werden. Das Ende des 2. Kapitels nimmt noch einmal die Frage auf, warum bereits im Studium die Kompetenzentwicklung an der beruflichen Tätigkeit ausgerichtet sein sollte. Dabei soll deutlich werden, dass diese Handlungsorientierung die Kompetenzentwicklung unterstützen kann. Es werden mit dem Clinical Reasoning und der Evidenzbasierten Praxis zwei Bereiche herausgearbeitet, die für alle logopädischen Fachbereiche relevant sind und die deshalb im Studium und in der beruflichen Praxis fortwährend fokussiert werden sollten.

2.1 Veränderte Lehr-Lernkultur

Mit dem Bologna-Prozess wurde ein ehrgeiziges Ziel transportiert: Europa soll der erfolgreichste Wirtschaftsraum der Welt werden. Um das Ziel zu erreichen, Europa von einer Industrie- zu einer Wissensgesellschaft zu entwickeln, wurden

Studiengänge neu strukturiert: Studiengänge wurden vergleichbar und Leistungen anrechenbar konzipiert, Qualitätssicherung vorangetrieben und den Herausforderungen einer globalisierten Wirtschaft begegnet durch Berücksichtigung der Parameter „lifelong learning“, „employability“ und „mobility“ (vgl. Bachmann 2011: 12).

Die Fülle an zugänglichen Informationen führt dazu, dass der Stoffdruck sich noch erhöht. Um die Masse an Inhalten zu bewältigen, wird oberflächlich gelernt, Gelerntes nicht verinnerlicht, nicht vernetzt und nicht hinreichend angewendet. Durch die Modularisierung als Folge des Bologna-Prozesses ist die Arbeitsbelastung der Studierenden gestiegen (vgl. Bachmann 2011: 17–18):

„Die Zukunft ist nicht mehr das, was sie einmal war. Sie ist mit Fertigkeiten, Informationswissen und Qualifikationen, mit Beschulungen und Qualifizierungen auch im Dutzend nicht mehr zu bewältigen. Kompetenzen sind gefragt“ (Erpenbeck und Sauter 2016: 30).

Diese Entwicklung hat Folgen für Studierende und Lehrende: Die Gesellschaft stellt bestimmte Anforderungen an die Studierenden, die davon abgeleitete Lernziele erreichen sollen. Die Lehre muss dementsprechend so gestaltet sein, dass die Lernziele von den Studierenden erreicht werden können: „Vereinfacht ausgedrückt, müssen Studierende befähigt werden, das Leben in einer modernen Gesellschaft zu bewältigen und am gesellschaftlichen Fortschritt mitzuwirken“ (Bachmann 2011: 13). Die zunehmende Komplexität (z.B. durch die Flut an zugänglichen Informationen, Globalisierung, Forderung nach Nachhaltigkeit, Wettbewerbsfähigkeit) hat Konsequenzen für das Bildungssystem: Neben einem Basis- bzw. Orientierungswissen sollen Studierende befähigt werden, sich Wissen zu erschließen und zu strukturieren und damit den Umgang mit der Verwaltung ihres Wissens in Bezug auf die beruflichen Anforderungen zu erlernen. Für die Lehre bedeutet das eine Stoffreduzierung und eine Hinwendung zu den Kompetenzen, die Studierende in Hinblick auf spätere berufliche Herausforderungen entwickeln bzw. fokussieren sollten (vgl. Bachmann 2011: 13–14).

Es wurde dargestellt, warum es die Entwicklung zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur gibt, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff widerspiegelt. Im nächsten Kapitel wird der Kompetenzbegriff näher beschrieben.

2.2 Der Kompetenzbegriff

Was versteht man unter Kompetenzen?

„Kompetenzen charakterisieren die Fähigkeiten von Menschen, sich in offenen und unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zurechtzufinden“ (Heyse und Erpenbeck 2004a: XIII). Kompetent zu

sein meint damit, selbstorganisiert denken und handeln zu können. Heyse und Erpenbeck stellen Grund- oder Basiskompetenzen in Hinblick auf die Erwachsenenbildung folgendermaßen dar:

- **Personale Kompetenzen:** Sie ermöglichen, das eigene Handeln zu reflektieren und eigene Haltungen und Ideale zu entwickeln (z.B. mutig oder kreativ zu sein, Selbstvertrauen zu haben).
- **Aktivitätsbezogene Kompetenzen:** Sie ermöglichen, Entschlüsse zu fassen und umzusetzen unter dem Einfluss von Wissen und der Integration von Wertvorstellungen (abhängig von z.B. Tatkraft, Initiative und Beharrlichkeit).
- **Fach- und Methodenkompetenzen:** Sie ermöglichen, die Anwendung von fachlichem und methodischem Wissen, gestützt auf Erfahrungen und Expertise (z.B. gestützt auf Fachwissen, analytischen Fähigkeiten, Organisationsfähigkeit).
- **Sozial-kommunikative Kompetenzen:** Sie ermöglichen die Interaktion mit anderen Menschen in Hinblick auf Kooperation und Kommunikation (z.B. durch Überzeugungskraft, Offenheit oder Kompromissbereitschaft)

(vgl. Heyse und Erpenbeck 2004b: XIII–XIV).

Die Nomenklatur des Kompetenzbegriffs zeigt eine große Varianz. Je nach Perspektive und Fachgebiet fallen die Begrifflichkeiten etwas unterschiedlich aus. Bei Bachmann (2011) werden Kompetenzen mit Blick auf Studierende wie folgt differenziert: Neben der Fachkompetenz, die weiterhin an den Hochschulen vermittelt wird, benötigen die Studierenden weitere Kompetenzen, um neues Wissen strukturieren und anwenden zu können: Studierenden müssen zu Managern ihres Wissens ausgebildet werden. Sie benötigen Strategien, um Probleme analysieren und lösen zu können. Das erfordert Methodenkompetenz. Zudem benötigen Studierende Kenntnisse darüber, wie in der Interaktion mit anderen situationsabhängig adäquat zu handeln ist. Hierfür müssen Studierende Sozialkompetenzen entwickeln und reflektieren. Zuletzt sollten sich Studierende über eigene Haltungen klar werden in Bezug auf sich, Mitmenschen und den Beruf. Diese Fähigkeit zählt zu den Selbstkompetenzen (vgl. Bachmann 2011: 20–21).

Der Aspekt der aktivitätsbezogenen Kompetenzen fehlt bei Bachmann. Allerdings entsteht die Möglichkeit, tätig zu sein aufgrund personaler und fachlicher Kompetenzen. Die Möglichkeit, aktiv sein zu können, ist folglich eine Forderung an die Lehre: Erfolgreiches Lernen kann dann stattfinden, wenn Lernen an verfügbares Vorwissen anknüpft. Dabei soll Wissen weitgehend selbständig und aktiv in Handlungskontexten erworben werden. Besonders effektiv ist dafür das Lernen an einem Fall oder Problem (vgl. Bachmann 2011: 14–15).

An dieser Stelle soll eine weitere Perspektive fokussiert werden: Die Kompetenzentwicklung aus Sicht der Studierenden. Braun (2008) macht in ihrer Arbeit den Vorschlag, Lehrveranstaltungsevaluationen nicht nur an der Darbietung von Fachwissen und damit am Lehrenden auszurichten, sondern auch am Lernprozess und damit an den Studierenden:

„Es ist Aufgabe der Lehrenden, sich darüber Gedanken zu machen, wie sie die Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen erreichen können. Auf Seiten der Studierenden interessiert eine Kompetenzerweiterung als **Ergebnis** des Lernprozesses. Kompetenzen werden im Handlungsvollzug erworben und durch soziale Interaktion erweitert. Daher wird durch die Erhebung des Kompetenzerwerbs der Lernprozess selbst evaluiert“ (Braun 2008: 21) [Hervorhebung im Original].

Braun (2008) macht den Vorschlag, die Studierenden zur Reflexion folgender Kompetenzbereiche einzuladen:

- **Fachkompetenz:** Hierunter fällt nach Braun in Anlehnung an die Taxonomie nach Bloom (1956) der Erwerb von Wissen, das Verstehen von Zusammenhängen, die Anwendung und Analyse neuer Inhalte (vgl. Braun 2008: 56).
- **Methodenkompetenz:** Allgemein könnte man hier von der Fähigkeit der Studierenden sprechen, Arbeitsschritte sinnvoll planen und nötige Arbeitstechniken anwenden zu können (vgl. Braun 2008: 57).
- **Präsentationskompetenz:** Braun ordnet diesen Punkt der Methodenkompetenz zu, stellt ihn aber gesondert auf. Hier wird nach dem Kompetenzerwerb beispielsweise durch das Halten eines Referates gefragt (vgl. Braun 2008: 57).
- Sozialkompetenz unterteilt Braun in Fragen zur **Kommunikationskompetenz** hinsichtlich geleisteter Wortbeiträge und zur **Kooperationsfähigkeit**, wenn Studierende in Gruppen miteinander arbeiten (vgl. Braun 2008: 81-82).
- **Personalkompetenz** beschreibt Braun als „die Bereitschaft, sich mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen und Interesse für das Studium zu entfalten“ (Braun 2008: 59-60).

Eine andere Perspektive entsteht, wenn man zukünftige Anforderungen eines Berufs reflektiert. Brall (2010) macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass die berufliche Handlungskompetenz, die als weiterentwickelte aktivitätsbezogene Kompetenz betrachtet werden könnte, ihr Spektrum aus allen anderen Kompetenzbereichen generiert (s. Abb. 2).

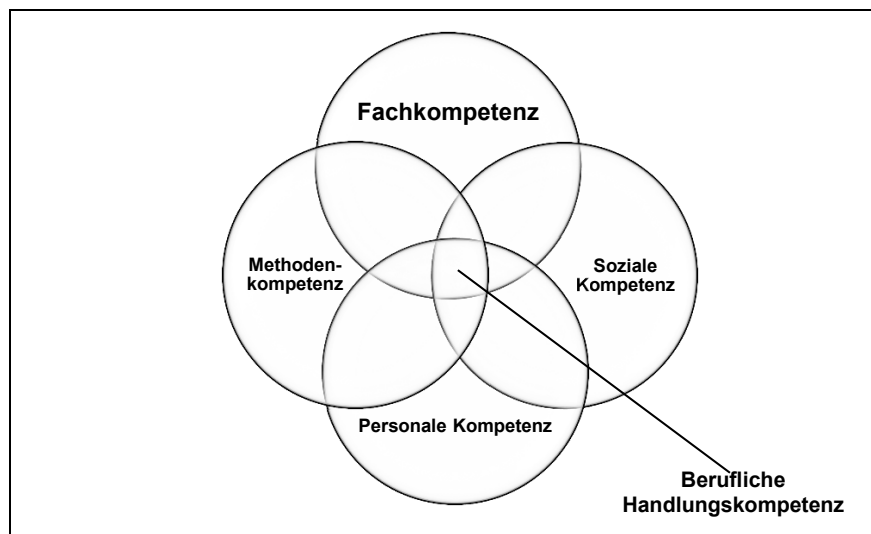


Abbildung 2: Modell der beruflichen Handlungskompetenz (Schaper & Sonntag 1992, zit. nach Brall 2010: 29)

In Hinblick auf den späteren beruflichen Kontext als Logopädin erscheint es sinnvoll, Kompetenzen zu fokussieren, die für die therapeutische Tätigkeit wichtig sein werden:

„Der Bildungsbereich muss ein Spiegelbild der Lebens- und Arbeitswelt werden. Wenn die Lerner auf ihre zukünftigen Herausforderungen vorbereitet werden sollen, dann müssen Lernformen, Kommunikationsmöglichkeiten und Medien dem aktuellen Umfeld entsprechen, im besten Fall sogar die Zukunft in diesem Bereich vorwegnehmen“ (Erpenbeck und Sauter 2016: 100).

In der Beschreibung von Kompetenzen, die für den Beruf der Logopädin relevant sind, werden andere Begrifflichkeiten zur Beschreibung des Berufsbildes

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Fachwissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeiten	Teamfähigkeit Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abbildung 3: Teilkompetenzen im DQR (dbI 2014: 7)

verwendet. Der Bundesverband Logopädie (dbl) hat sich bei der Kompetenzbeschreibung an den Vorgaben des Deutschen Qualitätsrahmens (DQR) orientiert: Im DQR findet sich folgende Beschreibung:

„**Kompetenz** bezeichnet im DQR 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 Sinn als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (BMBF und KMK 2013: 45) [Hervorhebung im Original].

Der dbl übernimmt die in Abbildung 3 dargestellt Einteilung der Kompetenzen des DQR.

Diesen Kompetenzen werden im Kompetenzprofil der Logopädie die Handlungsfelder der Logopädie (untersuchen und diagnostizieren, therapieren, beraten, vorbeugen, schulen und Informationsveranstaltungen durchführen, dokumentieren, wirtschaftlich handeln und führen, Qualität sichern, Forschung rezipieren und anwenden, qualifizieren und anleiten) zugeordnet (vgl. dbl 2014: 8).

Konkret bedeutet das, dass Logopädinnen im Beruf über fachliche Kompetenzen verfügen müssen, die sich durch fachliches Wissen und fachliche Fertigkeiten bzgl. theoretischer und wissenschaftlicher Grundlagen zu Sprach-, Sprech-, Stimm-, Schluck- und Hörstörungen (Fachwissen), deren Beurteilung und Behandlung (Fertigkeiten) ausdrücken. Im Bereich der personalen Kompetenzen sollen Logopädinnen Patienten und Angehörige angemessen beraten, anleiten und im interdisziplinären Team kooperieren (Sozialkompetenz). Zudem sollen sie Therapieprozesse selbstgesteuert planen, durchführen und reflektieren (Selbstständigkeit) (vgl. dbl 2014: 18-23).

Es wurde dargestellt, dass unterschiedliche Perspektiven Varianten in der Nomenklatur des Kompetenzbegriffs nach sich ziehen. Zu einem späteren Zeitpunkt soll durch den Reflexionsbogen versucht werden, eine Schnittmenge aus der Perspektive der Studierenden der Logopädie und den Anforderungen an das Berufsfeld Logopädie in Hinblick auf die Kompetenzentwicklung zu erstellen. Dabei soll der Vorschlag zur Kompetenzbeschreibung in Anlehnung an Brall (2010) aufgegriffen werden, um die berufliche Handlungskompetenzentwicklung aufnehmen zu können. Die Nomenklatur des dbl orientiert sich zu wenig an gängigen Beschreibungen der unterschiedlichen Kompetenzbereiche und wird deshalb nicht aufgenommen. Bevor vertieft über den Einsatz des Reflexionsbogens nachgedacht wird, soll zunächst der Frage nachgegangen werden, in welchem didaktischen Setting sich Kompetenzen entwickeln können.

2.3 Kompetenzen erzeugen oder Kompetenzentwicklung ermöglichen?

Die mechanistische Idee, dass jeder Input, der vom Lehrenden angeboten wird, vom Lernenden aufgenommen und zum vorhandenen Wissen hinzugefügt wird, gilt als überholt. Durch die zunehmende Komplexität der globalisierten Arbeitswelt entstehen neue Anforderungen an die Arbeitskräfte von morgen:

„Wie bereiten wir Schüler und Studenten auf Jobs vor, die gegenwärtig noch gar nicht existieren, auf die Nutzung von Technologien, die noch gar nicht entwickelt sind, um Probleme zu lösen, von denen wir heute noch gar nicht wissen, dass sie entstehen werden?“ (Erpenbeck und Sauter 2016: 4)

Die Forderung nach Veränderungen im Lehren und Lernen ergibt sich notwendigerweise aus dieser Neuorientierung am Ungewissen. Mit der Zuwendung zu einer neuen Lehr- und Lernkultur rückt das lernende Individuum in den Fokus. Es ist die Überzeugung gereift, dass jeder Lernende auf seine Weise mit neuem Wissen umgeht, neues Wissen individuell an vorhandenes Wissen anknüpft und in der Auseinandersetzung integriert (vgl. Arnold und Gómez Tutor 2007: 61).

Es gelingt nicht, durch genaue Bestimmung von Lernzielen und durch detaillierte Lernpläne daraus resultierende Lernerfolge zu generieren. Erwachsene Lernende (und das sind Studierende) sind nicht belehrbar. Sie werden inzwischen als relativ geschlossene Systeme verstanden, die nicht zur Wissensaufnahme gezwungen werden können. Da Lernende unterschiedlich mit angebotenen Wissen umgehen, entsteht bei gleichem Angebot ein unterschiedlicher Outcome, es existiert keine Linearität und kein kausaler Zusammenhang (vgl. Schüssler und Arnold 2003: 1–2).

Weil nicht planbar ist, wo ein Lernender anknüpft, wie er Informationen wahrnimmt, verarbeitet und speichert, hat sich der Fokus verändert von der Lehre hin zum Lernen. Dabei steht der Studierende, nicht der Dozent, im Fokus. Die Lehre wird also aus der Perspektive des Lernens heraus neu überdacht:

„Von den Studierenden wird Autonomie, Selbstorganisation und -steuerung, aber auch Verantwortung für ihren Lernprozess erwartet, so dass die Lehrenden nicht nur Kompetenzen zur Instruktion, sondern auch zur Unterstützung von Selbststeuerungsprozessen sowie zur Beratung und Begleitung von Lernprozessen benötigen“ (Schneider et al. 2009: 5).

Lehre muss deshalb Möglichkeiten schaffen, handlungsbezogenes Lernen zu ermöglichen. Lernende sollen Probleme lösen, aktiv sein und Erfahrungen machen können. So könnte nachhaltiges Lernen stattfinden, denn der Lernende verknüpft auf diese Weise selbstorganisiert eigenes mit neuem Wissen. (vgl. Erpenbeck und Sauter 2016: 98).

Barth und Thumser-Dauth (2006) ergänzen an dieser Stelle, dass die Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung auch von der Form der Veranstaltung abhängt. So nehmen sie an, dass die Vorlesung vor allem inhaltliches Wissen anbieten kann, während im Seminar oder Praktikum vertiefende Kompetenzen wie Wissen anzuwenden, Probleme zu lösen oder Handlungen kritisch zu beurteilen, fokussiert werden können (vgl. Barth und Thumser-Dauth 2006: 4).

Es wird deutlich, dass es an der Hochschule nicht mehr um reine Wissensvermittlung in Vorlesung und Seminar gehen kann, weil dadurch selbstgesteuertes, selbstorganisiertes und selbstmotiviertes Lernen eher verhindert wird. Günstig sind Szenarien, in denen Lernende anwendungsbezogen lernen und somit Kompetenzen entwickeln können. Die Ermöglichung von Kompetenzentwicklung ist somit das Ziel (vgl. Erpenbeck und Sauter 2016: 108). Damit muss gleichzeitig der Anspruch aufgegeben werden, Lernprozesse könnten im Sinne der Erzeugungsdidaktik direkt beeinflusst werden. Vielmehr wird Lehrenden empfohlen „den Lernenden alles an die Hand zu geben, damit sie ihre Lernprozesse problemorientiert und selbstorganisiert gestalten können“ (Erpenbeck et al. 2016: 1). Dies entspricht den Forderungen der Ermöglichungsdidaktik.

Es wurde festgestellt, dass es notwendig ist, den Zugang zu Lernen und Lehren zu verändern. Die Hinwendung weg von einer Wissensvermittlung hin zur Kompetenzentwicklung wurde dargestellt. Es wurde erläutert, dass Kompetenzentwicklung nicht erzeugt, sondern lediglich ermöglicht werden kann. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, wie solche Szenarien der Ermöglichungsdidaktik aussehen könnten.

2.4 Ermöglichungsdidaktische Szenarien zur Kompetenzentwicklung am Studiengang Logopädie

Obwohl die Überlegungen zur Ermöglichungsdidaktik und zur Kompetenzentwicklung nun schon viele Jahre alt sind, gestaltet sich die notwendige Umgestaltung der Hochschule schwierig. Oftmals sind Kompetenzen in Curriculae formuliert und dennoch wird ausschließlich Wissen in Vorlesungen oder Seminaren vermittelt und durch schriftliche Prüfungen getestet. Standardisierung steht über individueller Selbstorganisation (vgl. Erpenbeck und Sauter 2016: 126). Die Hochschulen haben die Veränderungsanforderungen durchaus erkannt: Individuelles Lernen benötigt mehr Personal. Erpenbeck und Sauter kritisieren allerdings, dass in den letzten Jahren vor allem in der Verwaltung Stellen geschaffen wurden und nicht in der Lehre (vgl. Erpenbeck und Sauter 2016: 128).

Nach ihrer Meinung wird Kompetenzentwicklung ermöglicht, wenn

- Präsenzlehre zur Klärung offener Fragen und zur Diskussion genutzt wird (und nicht ausschließlich zur Wissensvermittlung)
- die Studierenden zu selbstorganisierten, aktiven Suchbewegungen animiert werden, weil sie sich selbst mit einer Frage, einem Problem oder einem Fall auseinandersetzen
- Lehrende als Lernberater die Lernprozesse der Studierenden begleiten
- forschendes Lernen ermöglicht wird, um das Hinterfragen zu lernen
- kollaboratives Lernen in Gruppen oder die Auseinandersetzung mit Kommilitonen beispielsweise im Netz angeboten wird
- Lernen praxis- oder projektbezogen stattfindet
- Blended-Learning-Konzepte (Präsenzveranstaltungen kombiniert mit E-Learning-Angeboten) zum Einsatz kommen (vgl. Erpenbeck und Sauter 2016: 128–130).

Am Studiengang Logopädie behandeln die Studierenden ab dem 2. Semester Patienten am Institut und erfahren so die praktische Ausbildung zur Logopädin. Im Semester vor der Praxisausbildung wird der fachliche Hintergrund zu den einzelnen Störungsbildern (Kindersprache, Stimme, Neurologie, Stottern, myofunktionelle Störungen) zur Verfügung gestellt. Dadurch findet ein stark problembezogenes Lernen statt, weil die Studierenden erworbenes Wissen auf „ihren“ Patienten übertragen müssen. Jede Studierende führt pro Fachgebiet 10-20 Therapieeinheiten zusammen mit einer Co-Therapeutin im Tandem an einem realen Patienten durch. Jede Behandlungseinheit wird schriftlich geplant (8-10 Seiten), durchgeführt (45 min), von Lehrlogopädinnen supervidiert und gemeinsam nachbesprochen (45 min). Dabei legt die Studierende den Schwerpunkt der Besprechung im Verlauf des Semesters zunehmend selbst fest. Der Fokus verschiebt sich im 2. Praxissemester (= 3. Ausbildungssemester) in der Ausbildungssupervision von der fachlichen Kompetenz (Wurden die geplanten Stundenziele erreicht?) hin zur Sozialkompetenz (Welcher Art war das Feedback auf Äußerungen des Kindes?). Die Studierenden müssen pro Fachbereich praxisorientierte Prüfungen ablegen: Diagnostikdaten eines fiktiven Falls müssen ausgewertet und ein Therapieanstieg geplant werden. Zudem wird eine Therapieeinheit mit dem realen Patienten benotet (schriftliche Vorbereitung, Durchführung der Stunde, Reflexion fachlicher und persönlicher Ziele in der Nachbesprechung). Reflektierende Gespräche finden nach jeder praktischen Einheit, nach Abschluss eines Therapieprozesses und fächerübergreifend einmal jährlich statt.

Aus Sicht der Autorin wird am Studiengang Logopädie durch die dichte Verbindung von Theorie und Praxis bereits zu einem hohen Anteil ermöglichtungsdidaktisch gearbeitet und somit Kompetenzentwicklung in Anlehnung an

die Überlegungen von Erpenbeck und Sauter (2016) unterstützt. Die Studierenden werden in der therapeutischen Arbeit darin befähigt, theoretische Inhalte auf die praktische Arbeit mit Patienten zu übertragen. Dabei wird an den jeweiligen Wissensstand der Studierenden angeknüpft. Durch die schriftliche Vorbereitung der Therapieeinheiten kann jede Studierende individuell unterstützt werden, ebenso durch die Nachbesprechungen nach einer Therapieeinheit. Dabei gibt in der Regel nicht die Lehrlogopädin, sondern die Studierende die Planung der Therapieeinheit und die Themen der Nachbesprechung vor. Die Arbeit in Zweerteams ermöglicht zudem kollaboratives Lernen.

Ermöglichungsdidaktische Grundannahmen und die Umsetzung am Studiengang Logopädie wurden vorgestellt. Das Ziel ermöglichungsdidaktischer Bemühungen ist die Kompetenzentwicklung. Es wurde herausgearbeitet, dass am Studiengang Logopädie bereits ermöglichungsdidaktisch gearbeitet wird. Da im Studium viel Fachwissen vermittelt wird, soll nun dargestellt werden, wie aus Wissen Kompetenz entstehen kann.

2.5 Vom Wissen zur Kompetenz

Wie wird aus Wissen Kompetenz? Zunächst werden weitere Begriffe geklärt:

Der Begriff „Fähigkeit“ ist wissenschaftlich ein ungenauer Begriff, auch wenn er in der Beschreibung von Kompetenzen stets gebraucht wird: „Kompetenzen können immer auch als Fähigkeiten gesehen werden, aber viele Fähigkeiten sind keine Kompetenzen“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007: XXXV). Man unterscheidet

- bereichsspezifische Fähigkeiten, wie sportliche, sprachliche, mathematische oder künstlerische Fähigkeiten im Sinne einer Begabung und
- berufsspezifische Fähigkeiten, wie technische oder handwerkliche Fähigkeiten im Sinne einer Anforderungsorientierung (vgl. ebd.).

„Fertigkeiten“ sind automatisierte Handlungsprozesse mit geringer Bewusstseinskontrolle. Fertigkeiten sind handlungszentriert. Lesen, Schreiben, Rechnen, Klavierspielen, Fußballspielen sind typische Fertigkeiten. Fertigkeiten entstehen nicht nur durch Begabung, sondern vor allem durch Übung. Basisfertigkeiten

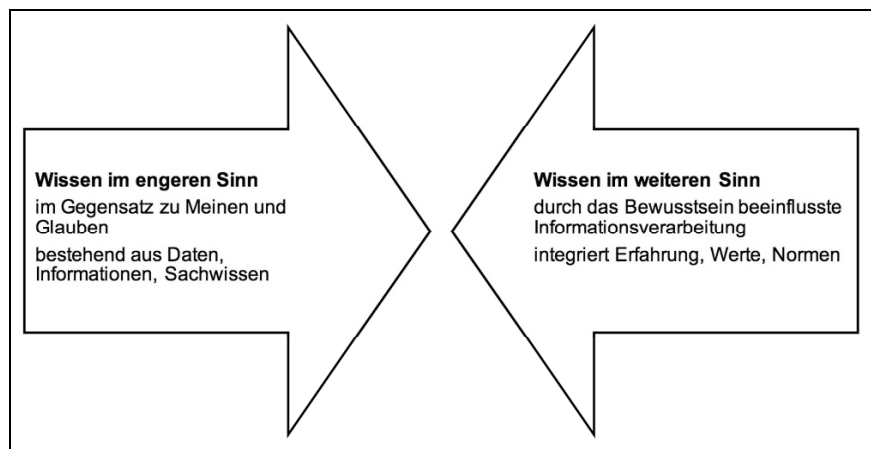


Abbildung 4: Zwei Arten von Wissen (vgl. Erpenbeck und Sauter 2013: 29)

wie Lesen oder Schreiben sind Voraussetzung für den Kompetenzerwerb, es sind aber keine eigentlichen Kompetenzen (vgl. ebd.). An dieser Stelle wird der teilweise widersprüchliche Umgang mit den Begrifflichkeiten deutlich: Der dbI spricht von Fachfertigkeiten (Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeiten) und meint damit die praxisorientierte Fachkompetenz.

„Qualifikationen“ sind notwendige Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, um einen bestimmten Beruf ausüben zu können. Qualifikationen sind handlungszentriert, meist konkret für ein berufliches Handlungsfeld beschrieben und deshalb überprüfbar (vgl. ebd.).

„Folgt man der internationalen Kompetenzforschung, so ist unstrittig, dass die Lernenden dazu Wissen benötigen. Gleichwohl gilt es zu vermeiden, dass auch die Absolventen der Hochschulen und Universitäten viel wissen (und hernach vergessen), aber wenig können. Wissen – so der einhellige Tenor der Kompetenzforschung – ist keine Kompetenz“ (Arnold und Erpenbeck 2016: IX–X).

Wissen verändert sich sehr schnell. Die Wissenschaft entwickelt hochkomplexe Technologien, die bald wieder veraltet sind. Dabei immer auf dem neusten Stand zu bleiben, erscheint unmöglich. Man handelt dann kompetent, wenn in einer offenen, vielleicht sogar chaotischen Situation kein genauer Lösungsweg erkennbar ist oder Wissen fehlt und auf Basis des persönlichen Regel-, Normen und Wertesystems nach Lösungen gesucht wird. Dabei wird die Selbstorganisationsfähigkeit aktiviert (vgl. Erpenbeck und Sauter 2013: 32–33). Zusammenfassend lässt sich also festhalten:

„Es gibt keine Kompetenzen ohne Fertigkeiten, ohne Wissen, ohne Qualifikationen. Aber Fertigkeiten, Wissen, Qualifikationen „sind“ keine Kompetenzen, sondern nur Grundbestandteile davon“ (Erpenbeck und Sauter 2013: 32).

Die Anwendung von Wissen ist ein entscheidender Aspekt in der Kompetenzentwicklung:

„Die Integration von realen Problemstellungen aus der Praxis oder in Projekten ist der Schlüssel zu Lernprozessen, die tatsächlich individuelle Kompetenzentwicklung ermöglichen“ (Erpenbeck und Sauter 2013: 33).

Wissen ist nicht immer verfü- oder abrufbar. Was geschieht in Situationen, in denen Wissen fehlt? Tatsächlich sind solche Situationen für die Kompetenzentwicklung besonders interessant. Studierende erleben sie beispielsweise im Erstkontakt mit Patienten, bei dem viele Studierende unsicher sind. Gerade im Erstkontakt ist noch unklar, wie der Zugang zum Gegenüber und zur Störung gelingen wird. In unsicheren Situationen ersetzen persönliche Haltungen oder Werte fehlendes Wissen und ermöglichen so Entscheidungen und Handlungen. Werte werden internalisiert, wenn man in realen Situationen Wertungen auf Basis von Emotionen und Motivationen vornimmt. Wertungen sind dabei die Handlungsbegründungen. Da Werte sich nicht unter Laborbedingungen entwickeln lassen, gelten hier ähnliche Bedingungen wie für den Kompetenzerwerb: Nötig sind reale Problemstellungen im Sinne von Labilisierungsprozessen: Aus der Unsicherheit heraus kann es gelingen, neue Wege zu beschreiten (vgl. Erpenbeck und Sauter 2013: 33).

Der emotionale Aspekt spielt beim Lernen eine große Rolle. Zu manchen Themen findet man leicht Zugang, weil sie interessant sind und man motiviert ist, sich diese Themen zu erschließen. Die Motivation beeinflusst also den emotionalen Zugang zu einem Lerninhalt. Weiterhin prägt die emotionale Einstellung zu den am Lernprozess beteiligten Personen das Ergebnis der Lernbewegung:

„Jedes Lernen ist gefühlsmäßig verankert. Emotionen können Lernen erleichtern, aber auch erschweren. Diese Bedeutung des limbischen Systems ist durch die Gehirnforschung nachdrücklich bewusst gemacht worden. Nicht nur das Verhältnis zu den Lehrenden und zur Gruppe ist emotional gefärbt, auch die Lerninhalte werden als attraktiv oder aversiv erlebt“ (Siebert 2011a: 64).

Kompetenzen basieren auf Werten, die individuell in realen Situationen durch bestimmte Haltungen und Handlungsbegründungen verinnerlicht werden. Die Integration von Haltungen und Werten erfolgt spezifisch abhängig von der lernenden Person und ist damit ergebnisoffen. Diese Ergebnisoffenheit findet ihr Spiegelbild in der Lerntheorie des Konstruktivismus. Der Konstruktivismus geht von einer individuellen Art des Lernens aus: Lernende verknüpfen neues Wissen mit bereits vorhandenem Wissen. Deshalb kann Wissen nicht übertragen werden,

da jeder Lernende anders anknüpft und Probleme, Situationen und Handlungen unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden. Ein konstruktivistisches Setting versucht daher, den Lernenden zur Identifikation und eigenständigen Lösung eines Problems einzuladen.

Aus konstruktivistischer Sicht spricht man von günstigen Lernarrangements, wenn Lernende

- eigenständig aktiv werden können
- den Prozess selbstorganisiert absolvieren dürfen
- an Vorwissen anknüpfen können
- mit anderen Lernenden kooperieren können
- auch emotional angesprochen werden (vgl. Erpenbeck und Sauter 2013: 40).

Aus den Überlegungen zu günstigen Lernarrangements von Erpenbeck und Sauter (2013) wird deutlich, dass es genau diese konstruktivistischen Überlegungen sind, die Kompetenzentwicklung ermöglichen. Kompetenzen sind nicht erzeugbar, sind individuell, basieren auf einem persönlichen Wertesystem und können sich nur aus dem Individuum mit seiner Persönlichkeit heraus entwickeln.

Wissen kann als Zentrum der Kompetenz verstanden werden, im engeren Sinn auch als handlungszentrierte Fertigkeit, die über die spezifische Qualifikation zur Kompetenz führt. Kompetenzen entwickeln sich auf Basis von Werten, Regeln und Normen. Deutlich wird das Verhältnis von Wissen, Fertigkeiten, Qualifikation und Kompetenz in folgender Darstellung, die herausstellt, dass Wissen zwar der Kern von Kompetenz, aber eben nur als Ausgangspunkt zu betrachten ist. Mit der Qualifikation (vertiefte Handlungskenntnisse) wird die Entwicklung von Kompetenzen möglich (s. Abb. 5).

In der Lernpyramide von Siebert (2011) wird dieser hierarchische Aufbau noch besser sichtbar. Deutlich wird, dass das Wissen die breite Basis bereitstellt, auf der sich Kompetenzen entwickeln können. Am Studiengang Logopädie hören die Studierenden zuerst die Theorie von Sprachphysiologie, -pathologie und -therapie, bevor sie praktisch ausgebildet werden. In der praktischen Arbeit mit Patienten versuchen die Studierenden, theoretische und praktische Erkenntnisse zu integrieren und gelangen so zu berufsqualifizierenden Kompetenzen (vgl. Abb. 6).

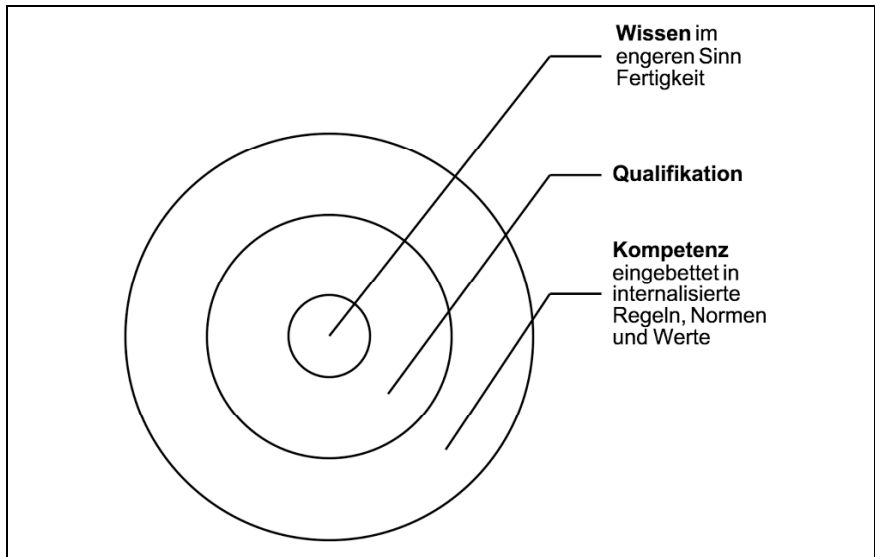


Abbildung 5: Vom Wissensaufbau zur Kompetenzentwicklung (vgl. Erpenbeck und Sauter 2013: 28)

Siebert ergänzt das Modell um den Begriff Bildung, der seiner Meinung nach auch eine ethische und politische Dimension enthält. Damit ist für Siebert die ökologische Kompetenz Fähigkeit zum umweltschonenden Handeln nicht der Schlusspunkt. Er erwartet von gebildeten Menschen zudem Engagement im

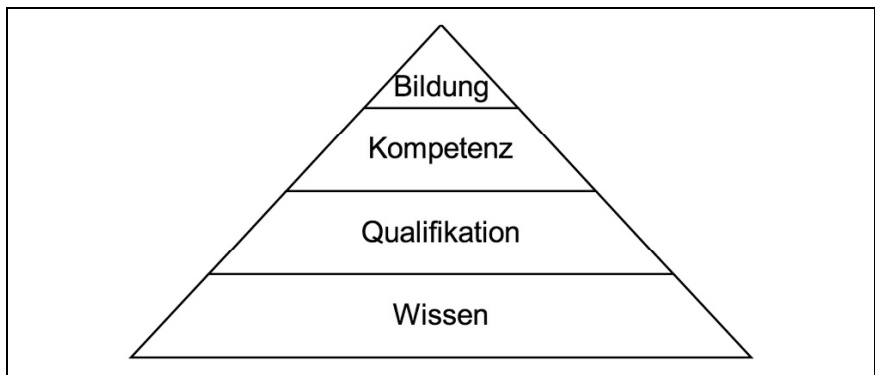


Abbildung 6: Lernpyramide (Siebert 2011a: 48)

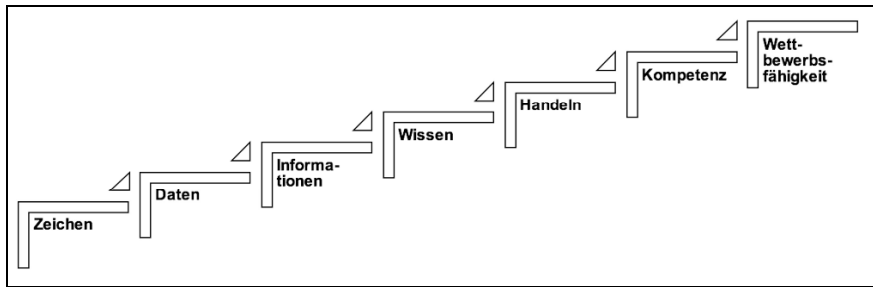


Abbildung 7: Kompetenztreppe (vgl. North 2011: 36)

Umweltschutz und auch die Bereitschaft, das Konsumverhalten zu verändern und zu verzichten. Hier wird allerdings die Trennung zur Kompetenz unklar, wenn er schreibt:

„Bildung kann – im Unterschied zu Qualifikationen – nicht gelehrt, trainiert, getestet werden. Bildung erfordert Selbstlernkompetenz, Selbstreflexion, Aufgeschlossenheit und Neugier. Zur Bildung gehört Wissen, aber auch Umgang mit Nichtwissen. Bildung ist nicht denkbar ohne Kognition, aber auch nicht ohne Emotion“ (Siebert 2011a: 49).

Ein wichtiger Aspekt für die Kompetenzentwicklung ist nach Erpenbeck und Sauter (2013) und nach Siebert (2011) das Tun. Durch die Handlung, die auf erworbenem Wissen basiert, kann sich Kompetenz entwickeln. North (2011) stellt in Bezug auf die Entstehung von Kompetenzen ähnliche Überlegungen an. Er entwickelte eine Kompetenztreppe (s. Abb. 7).

Zeichen (Ziffern, Buchstaben) werden durch einen Code zu Daten. Dabei sind Daten nach North zunächst Symbole ohne Bedeutung (z.B. 13). Daten mit einem bedeutungsvollen Bezugssystem hingegen sind Informationen (z.B. 13°C). Solange Informationen nicht mit anderen vernetzt werden können, bleiben sie wertlos. Durch die Vernetzung und Interpretation von Informationen entsteht **Wissen**. Dabei ist die Interpretation von Informationen durch Erfahrung oder Kultur beeinflusst und bleibt dadurch individuell. Erst durch **Handlungen** wird deutlich, dass ein Individuum nicht nur etwas weiß, sondern sein Wissen auch anwenden kann und somit Können zeigt. North spricht in diesem Zusammenhang von „Dualismus“ (North 2011: 38): Gewusst WAS und gewusst WIE gekoppelt ergeben Fertigkeiten. Um Handlungen auf Basis dualen Wissens auszuführen, benötigt das Individuum Motivation und Freiraum. Wenn Wissen angewendet und situationsadäquat gehandelt wird, spricht North von **Kompetenz**. Er geht davon aus, dass Organisationen Kernkompetenzen innehaben, die durch explizites und verborgenes Wissen getragen werden, die über längere Zeit stabil bleiben und einflussreich sind. Diese Kernkompetenzen verschaffen einer Organisation gegenüber anderen Organisationen Vorteile und machen eine Or-

ganisation wettbewerbsfähig (vgl. North 2011: 36–39). Für diese Arbeit ist relevant, dass sich das Niveau, auf dem mit Informationen gearbeitet wird, verändert. Die Anwendung von Wissen durch Handlungen entwickelt Wissen hin zur Kompetenz. In der Auseinandersetzung mit einem Patienten wird theoretisches Wissen neu verortet. Handlungsalternativen werden abgewogen und schließlich eine Handlung durchgeführt. Diese Art der Wissensentwicklung und -anwendung nennt North (2011) Kompetenz.

Bloom (1956) bezieht sich mit seinen Überlegungen zur Taxonomie vor allem auf fachliche Aspekte, also die Fachkompetenz. Danach erschließen sich Lernende das Wissen auf unterschiedlichen Niveaus:

- Aufnahme und Wiedergabe von Inhalten
- Verstehen der Inhalte und Wiedergabe mit eigenen Worten
- Anwendung der Inhalte
- Analyse der Inhalte, um angemessene Methoden auszuwählen
- Synthese der Inhalte im neuen Zusammenhang
- Beurteilung der Inhalte und Verteidigung der eigenen Meinung

(vgl. Bloom 1956 zit. nach Braun 2008: 55)

Spätestens im Examen wird von den Studierenden am Studiengang Logopädie erwartet, im Reflexionsgespräch nach der praktischen Prüfung Entscheidungen in Bezug auf Auswahl und Durchführung von Therapieansätzen zu verteidigen. Damit sollten sie die Stufe 6 erreicht haben.

Erpenbeck und Sauter konstatieren, dass der Lernende für die persönliche Kompetenzentwicklung Verantwortung übernehmen muss. Zugleich setzen sie voraus, dass Kompetenzentwicklung nur in realen Handlungsprozessen stattfinden kann. Dies ist auch als Forderung an Lehrende zu verstehen. Zudem merken sie an, dass Kompetenzentwicklung nicht nur auf das berufliche System, sondern auf das Leben an sich bezogen ist:

„Erfolgreiche Kompetenzentwicklung setzt Eigenverantwortung und Selbstorganisation, Lernen in realen Herausforderungssituationen sowie die Anwendung und Bewährung in der eigenen Lebenswelt voraus“ (Erpenbeck und Sauter 2016: 2).

Siebert ergänzt, dass Kompetenzen nur entwickelt werden, wenn die Veränderungen für den Lernenden bedeutsam sind: „Kompetenzen sind nur nachhaltig, dauerhaft und effektiv, wenn sie emotional „gespart“ sind“ (Siebert 2011a: 44).

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Abbildung von Siebert, weil sie alle erwähnten Elemente vereint: Kompetenzen basieren auf Fertigkeiten

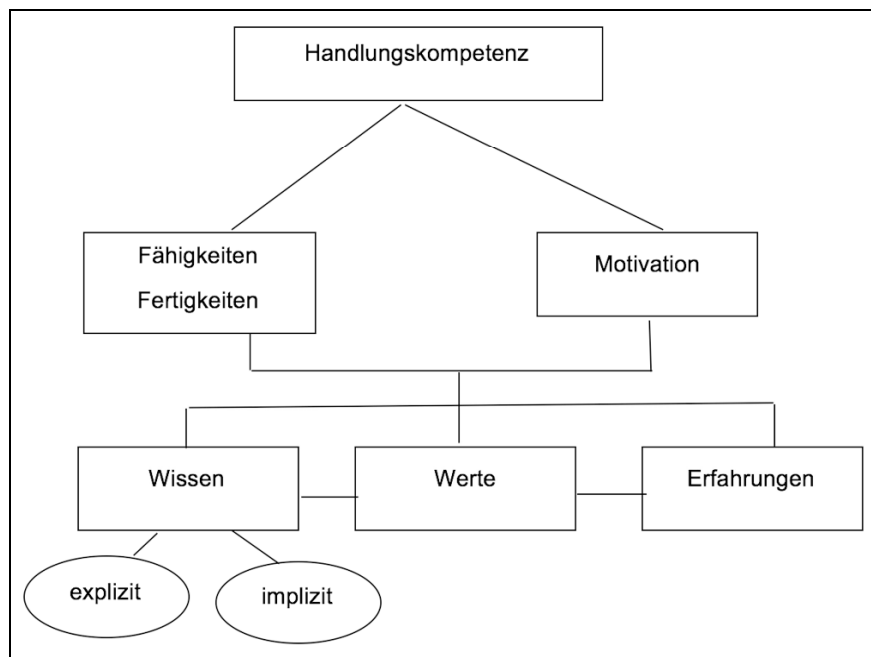


Abbildung 8: Kompetenz (Siebert 2011a: 43)

und Fähigkeiten, die wiederum auf explizitem (allgemein zugänglichem) und implizitem (individuellem, auf Erfahrung basierendem) Wissen beruhen. Zudem benötigt die Entwicklung von Kompetenzen „Motivation zum Wollen“. Diese Motivation, ebenso wie die Fähig- und Fertigkeiten ruhen auf Werten und Erfahrungen als biografisches Erbe (s. Abb. 8).

Zusammenfassend wurde dargestellt, dass durch klassische Wissensvermittlung kein Wissen erzeugbar ist. Die Überlegungen der konstruktivistischen Didaktik zeigen günstige Lehrarrangements auf, in welchen, im Sinne der Ermöglichungsdidaktik, der Aneignungsprozess gelingen kann. Die Möglichkeit zur aktiven Lernbewegung der Studierenden ist Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung, wobei Lernende in ihren Handlungen immer in Verbindung mit eigenen Werten und Erfahrungen stehen. Diese Lernbewegung kann in der Arbeit mit Patienten, aber auch in einem reflektierenden Gespräch stattfinden, weil die Studierenden dabei selbst aktiv sein müssen: Sie sollen ihre Überlegungen zu ihrer persönlichen Entwicklung darstellen. Kompetenzentwicklung ist das Ziel des Studiums. Macht es bereits im Studium Sinn, berufsbezogene Kompetenzen zu fokussieren? Diese Frage greift das nächste Kapitel auf.

2.6 Von der Notwendigkeit einer berufsbezogenen Kompetenzentwicklung

Historisch betrachtet wurden vorberufliche und berufliche Bildung als zwei Systeme konzipiert, wobei die berufliche Bildung an die vorberufliche Bildung anknüpfte, die vorberufliche Bildung oder Allgemeinbildung aber von späterer Tätigkeit unabhängig betrachtet wurde. Diese Überlegungen gehen auf die „Ausschlussthese“ von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) zurück. Von Humboldt befürchtete, eine Vermischung der beruflichen Bildung mit der Allgemeinbildung würde die Allgemeinbildung verunreinigen. Die Distanz der Hochschulen und Universitäten zur Berufswelt folgt demnach einer langen Tradition (vgl. Arnold 2015b: 67–69). Diese Distanz bringt möglicherweise den Vorteil der Objektivität mit sich, den sich Unternehmen heute durchaus wünschen. Oftmals wird von Universitätsabgängern Innovation und das Erkennen ineffektiver Abläufe erwartet, weil sie eben nicht betriebsblind agieren und gelernt haben sollten, Prozesse mit Abstand zu analysieren. Gleichzeitig wird der fehlende Praxisbezug im Studium von den Unternehmen oftmals beklagt – eine widersprüchliche Situation (vgl. Arnold 2015b: 71-72). Eine Hochschule oder Universität kann Studierende nicht auf alle späteren beruflichen Anforderungen vorbereiten, dazu verändern sich diese zu schnell. Gerade darum ist der Fokus auf die Entwicklung von flexiblen Handlungsfähigkeiten oder Kompetenzen richtig und sinnvoll:

„Das einzig Kontinuierliche ist der Wandel selbst, dessen Gestaltung es mit den Lernenden einzuüben gilt. Dann ist jede Form, auf den professionellen Umgang mit Unsicherheit und Ungewissheit sowie Komplexität vorzubereiten, eine Berufsvorbereitung im eigentlichen Sinne des Wortes“ (Arnold 2015b: 71).

Wie dargestellt wurde, sind die Anforderungen im Beruf komplex und verändern sich schnell. Es wurde geklärt, dass das reine Wiedergeben von Wissen nicht ausreicht, um im Beruf bestehen zu können. Veränderungen geschehen zu rasch, so dass das permanente Nachfüllen von Wissen kaum möglich erscheint. Flexible Handlungsfähigkeiten – Kompetenzen – sind notwendig, um den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden.

Arnold (2015) empfiehlt diesbezüglich, im Studium Möglichkeiten zu schaffen, damit Studierenden ihre Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit (weiter-)entwickeln können. Dadurch würden Anpassungs- und Gestaltungsvermögen gestärkt und der Umgang mit Unsicherheiten erleichtert. Studierende sollten sich hierfür zunehmend damit auseinandersetzen, wie sie denken, beobachten und bewerten. Das Ziel soll dabei sein, möglichst offen, wertschätzend und flexibel handeln zu können (vgl. Arnold 2015b: 71).

Wie könnte ein berufsvorbereitendes Studium konzipiert sein? Aus den Ausführungen in 2.4 ist erkennbar geworden, dass am Studiengang Logopädie bereits sehr stark berufsvorbereitend gearbeitet wird. Wie Arnold vorschlägt, werden den Studierenden in vielen Gesprächen Möglichkeit zur Reflexion über Lerninhalte und auch zur Selbstreflexion über das eigene Denken und Handeln angeboten. Es ist anzunehmen, dass der Bezug zur Praxis deshalb mit der Einführung des Studiengangs 2011 im Modulhandbuch verankert war, weil die Logopädie bis dahin ein Ausbildungsberuf an einer Berufsfachschule war. Deshalb war man der alten Tradition der Universitäten mit der Trennung von Theorie und Praxis weniger verpflichtet. Die positiven Erfahrungen mit der praktischen Ausbildung wurden nach Vorgaben des Kultusministeriums in einen praxisorientierten Modell-Studiengang überführt. Vielleicht auch aufgrund der Nähe zur Praxis behält der Studiengang Logopädie auch nach 5 Jahren einen Sonderstatus innerhalb der Medizinischen Fakultät. So ist er einerseits ein Aushängeschild, weil einzigartig in Bayern und ohne Auflagen akkreditiert, aber auch kritisch beäugt, möglicherweise wegen des hohen Praxisanteils, des hohen Personalaufwands und der niedrigen Anzahl an Studierenden (16), die jedes Jahr das Studium abschließen.

Arnold (2015) schlägt vor, die akademische Berufsvorbereitung in vier Formen zu unterscheiden:

Akademische Berufsvorbereitung 1. Ordnung: Gemeint ist das Hinwenden zur Anforderung in der Praxis, eine Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen und einer Analyse, wie akademische Inhalte in Bezug auf ein erstelltes Kompetenzprofil ausgerichtet werden können. Hier sollte der Bedarf des Berufsfeldes durchdrungen werden (vgl. Arnold 2015b: 74).

Akademische Berufsvorbereitung 2. Ordnung: Hier wird versucht, Studierenden durch Kontakt mit Ehemaligen und externe Praktika „die Unmittelbarkeit der Handlungsanforderungen und die Unausweichlichkeit von Gestaltungsfolgen“ (ebd.) deutlich zu machen. Studierende können sich der Auseinandersetzung kaum entziehen und erleben so den Handlungsdruck der Praxis.

Akademische Berufsvorbereitung der 3. Ordnung: Die Studierenden sollen die Möglichkeit bekommen, sich mit idealtypischer Praxis auseinanderzusetzen. Dabei könnte es sich um Mitarbeit bei Recherche- und Evaluierungsarbeiten handeln. Auch ungewöhnliche Wege sollen gedanklich vollzogen werden (ebd.).

Akademische Berufsvorbereitung 4. Ordnung: Situationen aus der Praxis sollen als veränderbar erlebt und auf der Suche nach potentiellen Veränderungen durchdrungen werden. Dies könnte durch die Mitarbeit an Innovationsprojekten geschehen (Arnold 2015b: 75).

Im Studiengang Logopädie werden all diese Dimensionen abgedeckt: Von einem Vorpraktikum (1. Ordnung), zu Kontakt mit erfahrenen Kommilitonen

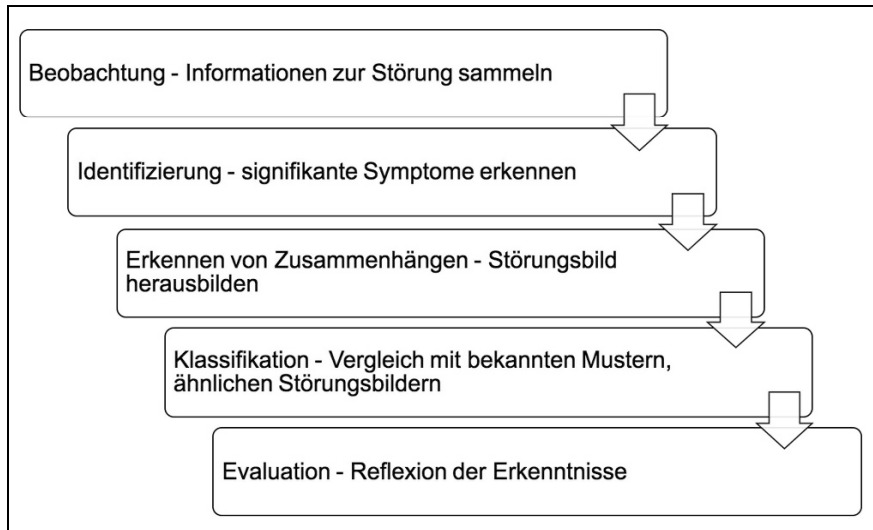


Abbildung 9: Mustererkennung (vgl. Beushausen 2013: 16)

(2. Ordnung), selbstkonzipierten Diagnostikmaterialien und über Fallarbeiten (3. Ordnung) bis zur Behandlung „echter“ Patienten (4. Ordnung) werden die Studierenden Schritt für Schritt an die beruflichen Anforderungen herangeführt und dabei unterstützt.

Es folgen zwei Beispiele, die die Fokussierung der beruflichen Bedarfe deutlich machen sollen. Bevor das evidenzbasierte Handeln vorgestellt wird, wird das Clinical Reasoning erläutert:

Im therapeutischen Tun sind fortwährend Entscheidungen über die Behandlung des Patienten zu fällen. Diese Entscheidungen folgen dem Prinzip der Mustererkennung (s. Abb. 9).

Dieses Prinzip der Mustererkennung wird kombiniert mit dem hypothetisch-deduktiven Vorgehen. Dabei werden auf Basis vorliegender klinischer Daten Hypothesen über das Störungsbild des Patienten entworfen. Durch fortwährende Beobachtung können die Hypothesen bestätigt, verworfen und neu entwickelt werden. Dieses Vorgehen betrifft sowohl diagnostische, als auch therapeutische Maßnahmen. Die Reflexion über getroffene Entscheidungen bzgl. Diagnose und Behandlungsplanung „wirkt als zirkulärer Prozess im Therapieverlauf weiter“ (ebd.). Durch das Clinical Reasoning können therapeutische Denk- und Entscheidungsprozesse nachvollziehbar werden, weil sie durch die Therapeutin für Patienten (und Lehrlogopädin) transparent gemacht werden. Sowohl bei der Mustererkennung als auch bei der Hypothesenbildung findet eine Reflexion über

getroffene Entscheidungen statt. Reflexionsfähigkeit ist damit eine wichtige Kompetenz im Tätigkeitsfeld einer Logopädin.

Ein weiterer Aspekt, der für die spätere therapeutische Tätigkeit entscheidend ist, ist die Fähigkeit zum evidenzbasierten Handeln. Bereits im Studium sollten die Voraussetzungen geschaffen werden, dass Studierende ihre Entscheidungen zu Diagnostik und Therapie aufgrund von

- externen Evidenzen (Studien),
- klinischen Expertisen (Erfahrungen),
- und individuellen Bedürfnissen der Patienten

begründen können (vgl. Beushausen und Grötzbach 2011: 4). Die eigenen Erfahrungen sind zu Beginn der praktischen Arbeit sicherlich noch gering, das Denken im Sinne der „Evidenzbasierten Praxis“ (EBP) sollte aber bereits gespurt werden. Die fehlende klinische Expertise am Anfang kann durch die Expertise der Lehrkraft oder die externen Evidenzen ausgeglichen werden. Das Ziel der EBP ist eine dichte Verknüpfung von theoretischer Forschung und praktischer Tätigkeit. Die optimale Versorgung der Patienten steht dabei immer im Vordergrund. Die Notwendigkeit zur fortdauernden Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen auch später im Berufsalltag entspricht den Überlegungen zum lebenslangen Lernen und wird als Grundhaltung angenommen (vgl. ebd.). Die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen, das Entdecken von fehlenden oder gar fehlerhaften Erkenntnissen bringt den selbstverantwortlich agierenden Praktiker hervor, der dem schnellen Wissenszuwachs gewachsen ist.

In diesem Kapitel wurden Argumente aufgezeigt, die die Notwendigkeit einer berufsbezogenen Kompetenzentwicklung bereits im Studium unterstreichen. Studierende bekommen bereits im Studium Instrumente an die Hand, der Komplexität des Berufes beispielsweise durch das Clinical Reasoning oder die Evidenzbasierte Praxis zu begegnen. Wie gut der Umgang mit diesen Instrumenten gelingt, könnte im reflektierenden Gespräch erfragt werden. Deutlich wird, dass bei der Anwendung der beiden Instrumente eine fortgeschrittene Auseinandersetzung mit Wissen stattfinden muss. Das entspricht beispielsweise den Überlegungen von North, wann aus Wissen Kompetenz wird und den Überlegungen von Bloom, welche Lernbewegungen gemacht werden müssen, um zur Beurteilung von Inhalten zu gelangen und damit auf das höchste Niveau der Lernzieltaxonomie (vgl. Kapitel 2.5). Im nächsten Kapitel wird die Fähigkeit zur Selbstreflexion fokussiert, um der Frage nachgehen zu können, ob diese Fähigkeit die Kompetenzentwicklung unterstützen kann.

Kompetenzentwicklung im Studium ermöglichen

Die Rolle des reflektierenden Gesprächs

Barth, C.

2018, IX, 59 S. 14 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-20200-2