

Der Kompetenzbegriff in der Hochschulbildung – Neue Perspektiven auf den alten Bekannten

Claudia Bade,¹ Annegret Beier,² Leoni Brand³ und Anita Sekyra⁴

Creative Commons Namensnennung –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jhead.100

Abstract

Kompetenzorientierung in der Hochschullehre ist ein kritisch diskutierter Lehrentwicklungsansatz der Bologna-Reform. Sowohl ihre definitorischen Grundlagen als auch ihre Umsetzung in Studienprogrammen, Modulbeschreibungen und Prüfungen sind nach wie vor diffus. Vor dem Hintergrund gesellschaftlich-transformativer Herausforderungen und der Proklamation der *Future Skills* zeichnet der Artikel den Status Quo bisheriger Kompetenzdefinitionen nach und leitet Eckpunkte für die Verortung von kompetenzorientierter Hochschullehre ab.

Keywords

Kompetenz; Kompetenzorientierung; Kompetenzentwicklung; Bologna-Reform; Future Skills

- 1 Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Claudia Bade, Hochschuldidaktik Sachsen (HDS), wissenschaftliche Leiterin und Leiterin der Geschäftsstelle der HDS, Honorarprofessorin für Hochschuldidaktik und Lehrkompetenz, TU Bergakademie Freiberg
claudia.bade@hd-sachsen.de
- 2 Annegret Beier, Hochschuldidaktik Sachsen (HDS), wissenschaftliche Mitarbeiterin
- 3 Leoni Brand, Universität Salzburg, Projektmitarbeiterin
leoni.brand@plus.ac.at
- 4 Anita Sekyra, Hochschuldidaktik Sachsen (HDS), Referentin für Hochschuldidaktik

1 Einleitung

Kompetenzorientierung ist in aller Munde und sollte angesichts ihrer langen Geschichte (Gervais, 2016, 99 f.; Gallner, 2022, S. 57 f.) schon in Fleisch, Blut und Lehre übergegangen sein. Weyer et al. (2017, S. 11) begreifen Kompetenzorientierung gar als Kulturwandel, der ganzheitlich auch die Studienberatung, das Qualitätsmanagement, die Personalentwicklung und das gesamte Campus-Managementsystem umfassen müsste. Doch scheinen die PISA- und PIAAC-Studien sowie die seit der Coronapandemie lauter gewordenen Stimmen, die die Modernisierung des Bildungssystems und die Entwicklung neuer Kompetenzen fordern, zu belegen, dass die bisher vorliegenden Kompetenzen der sich verändernden Hochschullandschaft, den heterogenen Studierenden, der heraufbeschworenen Konkurrenz durch ChatGPT und KI sowie dem gestiegenen Anspruch an die Qualität der Lehre – wie Trautwein und Merkt bereits 2013 anmerkten – nicht mehr gerecht werden. Mehr als zehn Jahre später sind die transformativen Herausforderungen der Gesellschaft ebenso dramatisch: beispielsweise machen die ökologische Krise, der demografische Wandel oder die digitale Vernetztheit systemische Anpassungen erforderlich (Suessenbach et al., 2024, S. 105). Insbesondere wirkt sich der demografische Wandel – bedingt durch die sinkende Geburtenrate, alternde Gesellschaft sowie Migrationsbewegungen – auf Bildungsprozesse und Bildungsinhalte aus (Suessenbach et al., 2024, S. 107).

Doch statt des Sprungs in die Zukunft und der Lobpreisung der *Future Skills* wagen die Autorinnen dieses Artikels einen Blick zurück auf vorhandene Kompetenzdefinitionen und Kompetenzmodelle, um zu prüfen, wie Kompetenz für die Hochschullandschaft 4.0 anschlussfähig beschrieben werden kann. Das Ziel des Artikels ist daher, die unterschiedlichen Perspektiven auf den Kompetenzbegriff zusammenzufassen und fünf Grundsatzthesen für die Prüfung und Kalibrierung des Kompetenzbegriffs im Hochschulkontext abzuleiten. Denn erst ein einheitliches Verständnis von Kompetenz ist die Basis für jeden weiteren theoretischen Diskurs und organisationsweite Handlungsempfehlungen (Schaper et al. 2012, S. 92).

Der Blick in die Fachliteratur zeigt: Kompetenz ist ein inhaltsheterogener, schwer handhabbarer, inflationär benutzter, in ausladende, Trennschärfe entbehrende Teilkompetenzen zerlegter, empirisch einzig über seine Performanz erschließbarer, kaum vermittelbarer Dispositionsbegriff, der Individualitätsspielräume beschränkt, indem er für ein *Lifelong Learning* im Dienste individueller *Employability* herangezogen wird und Bildung zum Bildungsprodukt degradiert (zur Kritik am Kompetenzbegriff u.a. Reinmann, 2013; Lederer, 2014; Kalz, 2025; Paetz et al., 2011; Becker, 2020; Tenberg, 2014; Steininger, 2015; Ehlers et al., 2024; Seidl et al., 2018; Pietzonka, 2024a, 2024b; Reiber, 2015; Jung, 2010).

Warum dieser Begriff für den Hochschulkontext dennoch aktuell ist und – eingedenk dieser Kritik –

einer definitorischen Neuausrichtung bedarf, soll im Folgenden theorie- und literaturbasiert erörtert werden.

In den ersten Teilkapiteln werden zunächst die wichtigsten Charakteristika von Kompetenz beschrieben. Anschließend wird die Entwicklung des Kompetenzbegriffs und der Kompetenzorientierung seit der Bologna-Reform nachgezeichnet und mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verglichen. Da sich immer wieder auf den Hochschulkontext bezogen wird, werden daran anknüpfend die Besonderheiten der akademischen Handlungskompetenz vorgestellt. Am Ende jedes Teilkapitels resümieren die Autorinnen ihre Erkenntnisse in sog. „Blickpunkten“. Diese werden im vierten Kapitel zusammengeführt, um Grundsätze für die Beschreibung von Kompetenz im Hochschulkontext 4.0 abzuleiten.

2 Grundzüge des Kompetenzbegriffs

2.1 Ursprünge und definitorisches Minimum

Etymologisch wie alltagssprachlich zwischen „fähig“ und „befugt“ angesiedelt, lassen sich die Anfänge der Kompetenzdiskussion bis in die Antike zurückführen (Jung, 2010, S. 9). Aber erst im 20. Jahrhundert wird der Kompetenzbegriff in unterschiedlichen wissenschaftlichen Domänen fachspezifisch verwendet (Kalz, 2025, S. 275). Zunächst in der Motivationspsychologie durch White (1959) aufgegriffen,

gelten vor allem Chomskys (1969) linguistische Verengung von Kompetenz als Disposition zum sprachlichen Handeln und ihre Sichtbarwerdung durch ihre Performanz als Grundstein für den aktuellen Kompetenzbegriff (Kalz, 2025, S. 276; Paetz et al., 2011, S. 40 f.). Habermas (1971) überführte Chomskys Konzept in eine sie verallgemeinernde kommunikative Kompetenz. Doch es war Heinrich Roth, der Kompetenz im selben Jahr erstmals in Teilkompetenzen zerlegte und mit Handlungsfähigkeit und Mündigkeit als zentrale Erziehungsziele verband (Paetz et al., 2011, S. 41). Die seither vorgelegten Modellierungen von Kompetenz lassen sich in (1) Kompetenzstrukturmodelle zur Spezifikation von Teilkompetenzen bzw. Dimensionen einer Kompetenz, (2) Kompetenzniveaumodelle als qualitative Überführung und (3) Kompetenzentwicklungsmodelle, die die Strukturen und Entwicklungsverläufe eines Individuums beschreiben, untergliedern (Schaper, 2009, S. 173; Kalz, 2025, S. 278). Die Mehrzahl dieser Modelle ist nicht empirisch fundiert, basiert auf normativen Desiderata oder wird praxeologisch begründet (Paetz et al., 2011, S. 49).

In der Bildungswissenschaft ist unter Kompetenz das Handlungspotenzial einer Person zu verstehen, d.h. das Vorhandensein aller personenbezogenen Voraussetzungen, um eine Handlung auszuführen oder ein komplexes Verhalten zu zeigen. Kompetenzen sind oft solche Handlungspotenziale, die domänenübergreifend und damit in einer Vielfalt von Lebenssituationen nutzbar sind. Klassische Bei-

spiele sind Lesekompetenz, digitale Kompetenz oder Sozialkompetenz, die nicht nur im Kontext formaler Bildung, sondern auch in beruflichen und privaten Situationen Anwendung finden. Es gibt jedoch auch domänen- bzw. fachspezifische Kompetenzen, z. B. die Kompetenz von Mediziner*innen, Untersuchungsergebnisse kritisch zu interpretieren und daraus weitere Schritte für die Patient*innen abzuleiten (Kienle et al., 2021). Kompetenzen sind daher für Becker (2020, S. 118) immer kontextabhängig und treten nur in sozialen Zusammenhängen in Erscheinung.

Ungeachtet der Spielarten und begrifflichen Unschärfen der den Modellen und fachspezifischen Ansätzen zugrundeliegenden Definitionen und Dimensionen von Kompetenz verbinden sie das Primat der Handlungsfähigkeit und das der Selbstorganisation (Kalz, 2025; Jung, 2010; Lederer, 2014; Gallner, 2022).

Blickpunkt 1: Der gemeinsame Kern der Kompetenzdefinitionen beschreibt diese als selbstorganisierte Handlungsfähigkeit.

2.2 Performanz und (Nicht-)Messbarkeit von Kompetenzen

Kompetenzen werden von ihrer *Performanz* abgegrenzt, d. h. vom tatsächlich gezeigten Verhalten (Gnahn, 2010; Jung, 2010). Ob und in welchem Ausmaß die Person das Verhalten zeigt, hängt u.a. von

situationsbezogenen Faktoren ab. Gallner (2022) führt näher aus: „Kompetenzen müssen sich in Handlungen zeigen, damit sie überhaupt gesehen werden können, aber sie reichen gleichzeitig über die Performanz hinaus“ (S. 57). Gemessen werden kann nur die sichtbare Performanz, nicht jedoch die unsichtbare Kompetenz. Problematisch sind daher sowohl der Rückschluss aus punktuellen Fehlleistungen in der Performanz auf die dahinterliegende Kompetenz als auch die Übertragung einer einzigen, im Hochschulkontext künstlich-simulativen, situationsbezogenen Anwendung auf die Gesamtheit der aus verschiedenen Komponenten bestehenden Kompetenz (vgl. 2.4).

Blickpunkt 2: Der Kompetenzbegriff wird durch eine Nicht-Messbarkeit und ein breites Spektrum der Anwendbarkeit gekennzeichnet. Es stellt sich die Frage, wie die Hochschullehre das fachspezifische Handlungspotenzial der Studierenden fördern kann, wenn dieses nur partiell durch seine Performanz beobachtbar ist. Prüfungsleistungen sind somit ein streitbares Mittel der Kompetenzüberprüfung.

2.3 Kompetenzerwerb, Kompetenzvermittlung und Kompetenzentwicklung

Jung (2010) zeigt auf, dass der Gesamtprozess des Kompetenzerwerbs zwar durch Instruktion in Lehr-Lern-Situationen von außen gesteuert werden kann

(Kompetenzvermittlung), es aber vor allem eine selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit einem Gegenstand braucht (Kompetenzentwicklung), z. B. durch Bewältigung einer realen Herausforderung. Dafür ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Kompetenzen im Kontext des Kompetenzerwerbs nicht inhaltslos sind, genauso wie sich *Lernen* immer auf einen Inhalt bezieht. Man lernt *etwas*. Um dieses „Etwas“ bezeichnen zu können, wird in diesem Artikel der Begriff „Kompetenzgegenstand“ verwendet. Er verdeutlicht den Inhalt der Kompetenz, d. h. meist ein komplexes Verhalten oder eine gezielte Handlung.

Blickpunkt 3: Kompetenzerwerb umfasst Kompetenzvermittlung (instruktiv angeleitete Lehr-Lern-Situationen) und Kompetenzentwicklung (selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit einem Kompetenzgegenstand, z. B. in realen Herausforderungen). Kompetenzvermittlung kann Kompetenzentwicklung anbahnen, ersetzt sie aber nicht.

2.4 Die drei Komponenten von Kompetenz: Wissen, Fähigkeiten und Motivation

Sowohl aus bildungswissenschaftlicher (z. B. Schaper et al., 2012, S. 93; Reinmann, 2013; Buschmeyer, 2015) als auch politischer Perspektive (z. B. European Commission, 2019; OECD, 2018) wird der Kompetenzbegriff in drei Komponenten differenziert: Wissen, Fähigkeiten und Motivation.

Die Komponente *Wissen* umfasst abrufbare, im Langzeitgedächtnis gespeicherte Inhalte (Artelt & Wirth, 2014, S. 183), die sich auf den Kompetenzgegenstand beziehen. Diese können explizit verbalisierbar (z. B. Wissen über Merkmale guter Lehre) oder auch implizit in Handlungen inbegriffen und zum Teil unbewusst sein, z. B. intuitives Wissen, wie eine Lehrperson angemessen handelt (Polanyi, 1966). Reinmann (2013) kritisiert die gängigen Kompetenzdefinitionen aufgrund ihres „gestörten Verhältnisses“ (S. 220) zum Wissen, da das handlungsbezogene Wissen außer Acht gelassen und dem Können untergeordnet werde. Doch kompetenzbezogenes Wissen heißt nicht nur „Wissen, dass...“, sondern auch „Wissen, wie...“. Letzteres hebt Schön (1983) mit seinem Konzept „knowing-in-action“ als Merkmal reflektierten praktischen Handelns hervor.

Die Komponente *Fähigkeit* beschreibt das praktische In-der-Lage-Sein, etwas zu tun, das „Können“. Sie fasst alle *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* zusammen, die der Person ermöglichen, bestimmte kompetenzbezogene Handlungen auszuführen. Jung (2010) versteht Fähigkeiten im engeren Sinne als personenbezogene Voraussetzungen für eine Handlung, die stark von angeborenen Faktoren wie Begabung bestimmt sind, aber trainiert und entwickelt werden können (z. B. kognitive Fähigkeiten wie räumliches Denken). Fähigkeiten werden globaler konzeptualisiert als Fertigkeiten (z. B. Frey, 2004). Fertigkeiten sind dagegen spezifischer, d. h. auf eine bestimmte Aufgabe bezogen. Sie können gezielt erlernt und

damit gefördert werden (z. B. kognitive Fertigkeiten wie Kopfrechnen) (Heuer, 2021; Jung, 2010).

Die Komponente *Motivation* umfasst alle handlungsleitenden Kräfte, die im Bereich der Person liegen. Zusammen mit situativen Faktoren bestimmen sie die Zielsetzung und das Streben nach Zielerreichung einer Person, ihr „Wollen“, woraus sich die motivierte Handlung ergibt (Heckhausen & Heckhausen, 2018, S. 6). Die weitverbreitete *Theorie des geplanten Verhaltens* (Ajzen, 1991, 2020) führt *Einstellungen*, *wahrgenommene subjektive Norm* und *Selbstwirksamkeitserwartungen* als wichtige motivationale Faktoren auf, die die *Handlungsintention* und darauf aufbauend die tatsächliche Handlung beeinflussen. Diese drei Faktoren basieren wiederum auf *subjektiven Überzeugungen*, die durch eine Reihe von Erfahrungen im Leben der Person entstehen, wobei Bildungsprozesse eine Rolle spielen können (Ajzen & Fishbein, 2005). Für kompetentes Handeln sind folglich nicht nur fundiertes Wissen und sichere Fähigkeiten nötig, sondern auch eine hinreichend handlungsförderliche motivationale Orientierung, die beeinflusst, ob der Kompetenzgegenstand überhaupt zum *Ziel* der handelnden Person wird.

Ein weiteres wichtiges Konstrukt, das eng mit Motivation in Zusammenhang steht und auch in der im deutschsprachigen Raum am stärksten rezipierten Kompetenzdefinition von Weinert (2001) enthalten ist, ist *Volition*. Im Handlungsentstehungsprozess (Heckhausen & Heckhausen, 2018, S. 7) kommt sie dann zum Tragen, wenn Ziele bereits gesetzt und

Intentionen gebildet wurden. Volition bezeichnet Prozesse der bewussten Handlungsregulation, die ermöglichen, die angestrebten Ziele zu erreichen, eine Handlung zu beginnen oder aufrechtzuerhalten (Achtziger & Gollwitzer, 2018, S. 358). Im kompetenten Handeln kommt Volition beispielsweise dann zur Anwendung, wenn die Zielhandlung Planung oder Durchhaltevermögen erfordert oder auf dem Weg eigene Emotionen reguliert werden müssen. Damit wird Volition im Verhältnis zur Motivation als nachgelagerte Komponente im Handlungsprozess verstanden: Motivation erklärt primär die Entstehung von Zielen und Handlungsintentionen, Volition die bewusste Selbstregulation zur Realisierung dieser Intentionen unter konkurrierenden Tendenzen, Barrieren oder Ermüdung.

Blickpunkt 4: Kompetenz fußt auf den Komponenten Wissen, Fähigkeit und Motivation. Die motivationale Komponente ist ein komplexes Zusammenspiel vieler Faktoren und schließt den Willen und die Bereitschaft zum Handeln mit ein. Eine kompetenzorientierte Hochschullehre sollte daher neben der Vermittlung von Wissen als Basis allen Handelns und der Förderung von Fähigkeiten auch motivationsförderliche Aspekte enthalten.

3. Der Kompetenzbegriff im Hochschulkontext

3.1 Mit Bologna und /oder Humboldt in die Zukunft?

Mit der Bologna-Reform erreichte der Diskurs um Kompetenz und Kompetenzorientierung als Leitlinie für Studienprogramme, Modulbeschreibungen und Prüfungen – neben der wissenschaftlichen oder künstlerischen Befähigung (Akkreditierungsrat, 2013, S. 11) – eine normative Dimension (Glaß, 2023, S. 13). Ihr lagen drei Mechanismen zugrunde (Paetz et al., 2011): (1) der Wunsch nach europäischer Einigung, (2) die Durchsetzung ökonomischer Interessengruppen, die einen schnellen, praxisorientierten Übergang der Hochschulabsolvent*innen in die volkswirtschaftliche Beschäftigung anstrebten, sowie (3) der Traum von einem wettbewerbsfähigen Bildungseuropa. Umgesetzt wurde das durch eine gemeinsame Hochschulstruktur mit vergleichbaren Hochschulabschlüssen, eine Standardisierung der Studienprogramme, die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit, Mobilität und lebenslangem Lernen durch flexiblere Lernangebote und Verfahren der Anerkennung.

Im Verlauf der Reform rückten die *Learning Outcomes* und die Kompetenzorientierung stärker in den Vordergrund (Pietzonka, 2024a, S. 119), ohne ein einheitliches Verständnis von Kompetenz zu entwickeln (Seidl et al., 2018, S. 1). Nach Pietzonka (2024a,

S. 123) wurden die *Learning Outcomes* und *Kompetenzen* im Berliner Kommuniqué (2001) erstmals explizit thematisiert und im Kommuniqué von Leuven (2003) deren Bedeutung für *Employability* und *Citizenship* betont. Während anfangs die im Hochschulkontext angestrebten Kompetenzen und Fähigkeiten „widerspruchsfrei“ einem der beiden Bereiche zuordenbar sein sollten, verschob sich die Priorisierung im Kommuniqué der Konferenz der Bildungsminister in Bukarest 2012 hin zu *Citizenship* (Pietzonka, 2024a, S. 123). Der Hochschule kam dabei die Rolle zu, die Entwicklung der Studierenden zu aktiven Bürger*innen, die über für die Gesellschaft bedeutungsvolle Kompetenzen verfügen, voranzubringen und gleichzeitig deren individuelle Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Das ist insofern bemerkenswert, da dies der Kompetenzorientierung – entgegen der Kritik an der Fokussierung auf verwertbare Persönlichkeitseigenschaften und der Passiv-Werdung des Individuums durch eine marktwirtschaftlich zugeschnittene Kompetenzentwicklung (Tenberg, 2014, S. 17; Ehlers et al., 2024, S. 4 f.; Lederer, 2014, S. 570) – eine gemeinnützige Wendung verlieh.

Dieser humanistisch anmutende Anspruch bildete den Rahmen für die seit 2020 verstärkt proklamierten *Future Skills*. Hinzu kam die Grundannahme, dass das heutige Bildungssystem den Anforderungen der zukünftigen Gesellschaft nicht mehr genüge (Kalz, 2023, S. 334) und neue Kompetenzen zur Lösung der zunehmend komplexen, globalen und digitalen Herausforderungen benötigte (Suessenbach et al.,

2024, S. 105). Kalz (2023, 2025) stellt heraus, dass *Future Skills* bereits 1991 vom US-amerikanischen Arbeitsministerium in Auftrag gegeben worden waren, um das schulische Lernen stärker auf den Arbeitsmarkt auszurichten. 1996 im OECD-Projekt zur Entwicklung von *Schlüsselkompetenzen* (ab 2001 als DeSeCo bekannt) und 2002 in den USA mit der nicht-kommerziellen Initiative „Partnership for 21st Century Skills“ weitergeführt, griff Ehlers sie auf der Basis der „Next-Skills-Studie“ 2020 für die Hochschulen auf (Kalz, 2023, S. 336). Ehlers et al. (2020, 2024) leiten zur Lösung der transformativen gesellschaftlichen Probleme „zukunftsrelevante Schlüsselkompetenzen“ ab, die den klassischen Kompetenzen übergeordnet werden. Kompetenzorientierung meint im Geiste des Bukarester Kommuniqués die Förderung der Selbstbestimmung der Lernenden und die Teilhabe und Teilnahme an der Gestaltung der Gesellschaft, setzt aber auf eine freiwillige Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung bei gesellschaftlichen Herausforderungen (Ehlers et al., 2024, S. 16).

Was Ehlers et al. (2024) in einer Bestandsaufnahme kompromisshaft allumfassend formulieren, führt Pietzonka (2024b) in deutlichen Worten auf die seit 25 Jahren über der Bologna-Reform schwebende Kritik an der Kompetenzorientierung zurück:

„Kompetenzen sind immer zweckhaft – eine hochschulische Kompetenz als Selbstzweck ohne ein ‚Wozu‘, das (direkt oder indirekt) der Gesellschaft oder dem Individuum dient, entspricht nicht dem

Auftrag von Hochschulen. Dementsprechend ist zu begrüßen, dass das tertiäre Bildungssystem durch die Kompetenzorientierung von Studium und Lehre stärker berufsbezogen und ökonomisiert wird. Die Selbstfindung bzw. -verwirklichung der Studierenden sollte nicht das vornehmliche Ziel von Hochschulbildung sein.“ (Pietzonka, 2024b, S. 142)

Diese zweckgebundene Auffassung von Kompetenzen steht dem den deutschsprachigen Raum prägenden Bildungsideal Wilhelm von Humboldts entgegen, das zweckfrei die persönliche Entfaltung des Menschen zum Ziel von Bildung erklärt. Bei Humboldt dient Bildung der Menschwerdung des Menschen (Lederer, 2014, S. 199; Elkana & Klöpffer, 2012, S. 105). Ziel sei dabei nicht die Vereinheitlichung unterschiedlicher Elemente, sondern deren Zusammenwirken unter Anerkennung der individuellen Verschiedenheit (Lederer, 2014, S. 208). Auch bei Humboldt werde die gesellschaftliche Verwertung nicht missachtet, „[...] aber eben einer allgemeinen, sich durch keinen (unmittelbaren) funktionalen Nutzen legitimieren müßenden Bildung nachgeordnet“ (Lederer, 2014, S. 211). So wäre es, statt mit der deutschen Bildungstradition zu brechen oder diese auf Wissen und Zertifikate zu reduzieren, passender, in den Ideen Humboldts nach Anregungen für eine Lehrentwicklung in Hochschulen zu suchen, die die Kompetenzentwicklung der Lernenden in den Mittelpunkt rückt.

Blickpunkt 5: Seit Bologna ist neben der wissenschaftlichen und künstlerischen Befähigung die Kompetenzorientierung ein Leitprinzip für Studium und Prüfung – eng gekoppelt an Employability. Im 21. Jahrhundert wird dies im Future-Skills-Diskurs neu etikettiert und teils neu-humanistisch (Subjektbildung, Verantwortung) gerahmt. Unverändert bleiben definitorische Unklarheiten und die Kritik an einer ökonomisierten Zweckbindung, die nun häufig über gesellschaftliche Problemlösungsnarrative legitimiert wird.

3.2 Erfahrung und Lebenslanges Lernen

Mit der Konjunktur des Kompetenzbegriffs in den 1990er Jahren war die Renaissance des Lebenslangen Lernens, erstmals 1970 durch den Europarat als „éducation permanente“ vorgestellt, verbunden. 1973 wurde die Idee sowohl im UNESCO-Bericht als „lifelong education“ als auch von der OECD als „recurrent education“ aufgegriffen (Lederer, 2014, S. 243). In allen drei Dokumenten wurden die Prozesshaftigkeit, Dynamik und Unabschließbarkeit des Lernens betont (Lederer, 2014, S. 243). Betrachtet man Kompetenzen als kontextspezifisch und situationsgebunden, ist *Kompetenzentwicklung* ein lebenslanger und lebensumfassender Prozess. Entsprechend produziert kompetenzorientierte Hochschullehre „kein finales Portfolio“ an Kompetenzen, sondern sollte

Studierende befähigen, diese regelmäßig zu aktualisieren (Pietzonka, 2024b, S. 141).

Rhein (2013) verbindet Kompetenzentwicklung in Anlehnung an Kosakowsky (1981, in Tenberg 2014, S. 19) mit einem anderen Begriff, der bereits in der *Theorie des geplanten Verhaltens* zum Tragen kam: Erfahrung. Auf der Basis von Erfahrungen verändern sich Überzeugungen, Werte und Haltungen im Laufe eines Lebens. Hochschulbildung bietet neben der wissenschaftlichen oder künstlerischen Befähigung (Akkreditierungsrat, 2013, S. 11) *einen* Rahmen, um sowohl Erfahrungen zu sammeln als auch vorhandene Erfahrungen einzubringen, zu verändern und zu erweitern. Damit wirken Erfahrungen, auch außerhalb des Hochschulkontexts, lebenslang auf die Kompetenzentwicklung ein.

Blickpunkt 6: Eingedenk der Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen müssen Kompetenzen im Rahmen des Lebenslangen Lernens regelmäßig überprüft und aktualisiert werden. Gleichzeitig beeinflussen die in unterschiedlichen Kontexten gesammelten Erfahrungen die individuelle Kompetenzentwicklung.

3.3 Besonderheiten akademischer Handlungskompetenz

Auf der Grundlage der bisherigen Betrachtung lässt sich Kompetenz als Befähigung zum selbstorganisierten, verantwortungsvollen und erfolgreichen

Handeln in bestimmten Anforderungsbereichen subsumieren, die ein Bündel aus Wissen, Fähigkeiten und motivationalen Orientierungen umfasst. Seidl et al. (2018, S. 2) ergänzen mit Verweis auf Schaper et al. (2012), dass Kompetenz im Rahmen eines akademischen Handelns zusätzlich durch Komplexität, Innovation und hohe Ansprüche an die Qualität der Lösung gekennzeichnet sei.

Nach Kalz (2025, S. 279) lasse sich die hochschulische Bildung durch zwei Grundsätze von anderen Bildungssegmenten abgrenzen: (1) den Aspekt der strukturellen Unbestimmtheit und (2) den Aspekt der normativen Offenheit. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, bisher unbekannte Probleme mit Hilfe von wissenschaftlichem Wissen und wissenschaftlicher Methodik zu analysieren, zu reflektieren, zu lösen und nach außen zu kommunizieren. Gallner (2022, S. 44) bestimmt akademische Kompetenz in diesem Sinne als reflexiv, explikationsfähig, erkenntnisorientiert, disziplinar, auf neuartige Situationen bezogen und tätigkeitsfeldbezogen. Das meint jedoch nicht die Überführung eines akademischen Studiums in einen definierten Beruf, sondern dass Kompetenzen in konkreten Situationen zum Ausdruck kommen.

Seidl et al. (2018, S. 4) heben insbesondere die (Wert-)Haltung als Charakteristikum akademischer Handlungskompetenz hervor, die zwar nie direkt erfasst werden könne, aber insbesondere in unklaren, offenen Situationen für die Planung und Umsetzung von Handlungen notwendig sei. Dies knüpft

an die bereits referierte *Theorie des geplanten Verhaltens* zur motivierten Handlung an. Persönliche Werte sind generelle *Überzeugungen* darüber, welche Ziele wünschenswert sind (Borg, 2021). Der Haltungsbegriff beschreibt eine innere *Grundeinstellung* einer Person (Wirtz, 2021), die weniger verhaltensspezifisch als übergreifend verstanden wird. Werte und Haltungen entstehen wie verhaltensspezifische Überzeugungen und Einstellungen durch Erfahrungen im Laufe des Lebens. Sie sind so internalisiert, dass sie sich auf die Entwicklung anderer, verhaltensspezifischer Überzeugungen und – für Lehrende relevant – das Lehrverhalten auswirken (Reinmann & Vohle, 2023, S. 258).

Blickpunkt 7: Weil akademisches Handeln unter Bedingungen von Unbestimmtheit und normativer Offenheit erfolgt, zielt Hochschullehre nicht auf die Einübung definierter Routinen, sondern auf die Fähigkeit, neuartige Probleme wissenschaftlich zu analysieren, zu reflektieren, zu lösen und begründet zu vertreten. Dafür sind neben Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten insbesondere Explikationsfähigkeit, Reflexivität sowie eine (Wert-)Haltung zentral, die Handlungen in offenen Situationen orientiert und qualitätsgesichert ermöglicht.

4. Ableitungen für einen erweiterten Kompetenzbegriff 4.0

Im Kontext von 4.0 – geprägt durch digitale Transformation, KI-gestützte Arbeitsprozesse sowie erhöhte Komplexität und normative Ambiguität – genügt ein enger Fokus auf Wissen und Können nicht; erforderlich ist ein Kompetenzverständnis, das motivational-volitionale sowie wertbezogene Orientierungen systematisch einbezieht. Holmes et al. (2021, S. 48) kommen gleichwohl zu dem Schluss, dass es nicht noch mehr Definitionen von Kompetenz brauche. Kompetenz könne nicht abschließend definiert, die Präferenz für eine Interpretation aber sehr gut diskutiert werden (Holmes et al., 2021, S. 47). Die Aufgabe der Hochschulen sei es daher, die zahlreichen Kompetenzschemata kritisch zu prüfen und an ihre Ziele anzupassen (Kalz, 2025, S. 281).

Vor diesem Hintergrund sollen die in diesem Artikel dargelegten Blickpunkte in fünf Grundsatzthesen zur Beschreibung von Kompetenz für den Hochschulkontext zusammengeführt werden.

1. *Kompetenz ist die Verbindung von Handlungsvermögen und dem Wollen, eine Handlung in variablen Situationen auszuführen.*
2. *Kompetenzen umfassen demnach einerseits Wissen und Können, d.h. Fähigkeiten und Fertigkeiten, und andererseits Motivation und Volition.*

3. *Der Kompetenzentwicklungsprozess geht einher mit der Formung und Festigung von Einstellungen und Werten.*
4. *Der Erwerb, das Erlernen, Entwickeln und Anwenden von Kompetenzen ist nicht auf einen bestimmten zeitlichen oder räumlichen Rahmen begrenzt, sondern lebensumspannend zu verstehen.*
5. *Die in unterschiedlichen Kontexten gewonnenen Kompetenzen erlauben es, definierte Ziele zu erreichen und neue Anforderungen und Aufgaben zu bewältigen.*

Die fünf Thesen greifen die Volition und Bereitschaft, in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu handeln nach Weinert (2001) auf, erkennen aber Wissen, Können, Motivation und Volition als gleichrangige Komponenten von Kompetenz an. Wichtig für den Hochschulkontext ist die Aufwertung von Einstellungen und Werten, die nicht hinter die Vermittlung von Wissenseinheiten zurückgestuft werden, sondern Teil des hochschulischen Lernens im Sinne eines Kompetenzentwicklungsprozesses sind. Dieser Kompetenzentwicklungsprozess lässt sich durch Instruktion anleiten, verläuft jedoch selbstgesteuert. Humboldt folgend wird die Persönlichkeitsentwicklung und Verschiedenheit als Potenzial begriffen, das sich einer Bewertung und Zweckorientierung entzieht und von der Ausprägung eines wissenschaftlich-professionellen Selbstverständnisses mit entsprechender Selbstkompetenz unterscheidet

(Kultusministerkonferenz, 2017, S. 4), aber auf dieses einwirkt.

Kompetenzentwicklung ist nicht an bestimmte Lernorte oder Lebensphasen gebunden, sondern ein lebenslanger, unabschließbarer Prozess, der auch außerhalb des Hochschulkontextes erworbene Kompetenzen aufwertet. Wichtig ist nicht das „Woher“, sondern das „Wie“ in Form von Wissen, Können und Wollen. Im Zentrum steht dabei weiterhin die selbstorganisierte Handlungsfähigkeit. Für den Hochschulkontext bedeutet dies insbesondere, dass Kompetenzentwicklung auf Handeln in strukturell unbestimmten und normativ offenen Situationen zielt und daher Reflexivität, Begründungsfähigkeit und verantwortungseleitete Orientierung einschließt.

5. Fazit

Mit der Bologna-Reform wurde der studentische Kompetenzerwerb zum Ziel hochschulischer Bildung erhoben. Eine Einheitlichkeit des Kompetenzbegriffes wurde dagegen nicht erreicht. Vielmehr erstarkte die Forderung nach neuen Kompetenzen für das individuell erfolgreiche Handeln und zur Lösung gesellschaftlich-transformativer Probleme (Kalz, 2025, S. 275). Hochschule gilt dabei als einer der wichtigsten Orte für die Vermittlung dieser Kompetenzen (Kalz, 2025, S. 275).

Da eine Definition von Kompetenz wichtig ist, um die Basis für den theoretischen Diskurs und organisationsweite Handlungsempfehlungen zu schaffen, war das Ziel des Artikels, die unterschiedlichen Sichtweisen auf den Kompetenzbegriff zu umreißen und aktuelle Tendenzen herauszuarbeiten.

Das Fazit lautet: Kompetenz im Hochschulkontext 4.0 steht für eine selbstorganisierte Handlungsfähigkeit, die den Willen, eine Handlung durchzuführen, voraussetzt und die Komponenten Wissen, Können, Motivation und Volition umfasst. Die Entwicklung von Kompetenzen ist ein lebenslanger, von Lernort und Lebensphase unabhängiger Prozess. Die Kompetenzentwicklung ist mit der Ausprägung von Einstellungen und Werten verbunden, die auf die professionelle Selbstkompetenz einwirken.

Daher lässt sich für eine kompetenzorientierte Hochschullehre resümieren, dass es nicht nur eine engmaschigere, bedarfsorientierte Anpassung in Form immer neuer Kompetenzkataloge, sondern auch eine strukturelle Flexibilisierung von Lehre und Studium braucht. Dies wiederum führt zur eingangs erwähnten Annahme von Weyer et al. (2017) zurück: Kompetenzorientierung hört nicht bei Studienprogrammen, Modulbeschreibungen und Prüfungen auf, sondern setzt bei einem ganzheitlichen Kulturwandel an.

Literatur

Achtziger, A. & Gollwitzer, P. M. (2018). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 355–388). Springer.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179–211.

Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human behavior and emerging technologies*, 2(4), 314–324.

Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. *The Handbook of Attitudes*, 173(1), 173–221. www.researchgate.net/publication/264000974_The_Influence_of_Attitudes_on_Behavior

Akkreditierungsrat (Hrsg.). (2013). Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. https://tu-dresden.de/tu-dresden/organisation/qualitaetsmanagement/ressourcen/dateien/qm_studium_lehre/systemakkr/AR_Regeln_Systemakkreditierung_20-02-2013.pdf?lang=de

Artelt, C. & Wirth, J. (2014). Kognition und Metakognition. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6., vollst. überarbeitete Aufl., S. 167–192). Beltz.

Becker, T. (2020). Kompetenzorientierung Revisited. Eine kritische Betrachtung des Konzeptes der Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 29(1), 116–129. <https://doi.org/10.25656/01:23807>

Borg, S. (2021). Werte, persönliche. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/werte-persoenliche>

Buschmeyer, J. (2015). *Kompetenzlernen und Lernprozessbegleitung. Eine Einführung*. GAB München.

Ehlers, U.-D., Eigbrecht, L., Horstmann, N., Matthes, W., Piesk, D. & Rampelt, F. (2024). Future Skills für Hochschulen: eine kritische Bestandsaufnahme. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), *Future Skills leh-*

ren und lernen: Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung. Online-Vorveröffentlichung. <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-fuer-hochschulen>

Elkana, Y. & Klöpffer, H. (2012). *Die Universität im 21. Jahrhundert: Für eine neue Einheit von Lehre, Forschung und Gesellschaft*. Körber-Stiftung.

European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.

Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 903–925. <https://doi.org/10.25656/01:4847>

Gallner, S. (2022). Zwischen Veränderungspotenzialen und Beharrungskräften – hemmende und fördernde Faktoren kompetenzorientierten Prüfens an Hochschulen. Diss. TU Kaiserslautern. https://kluedo.ub.rptu.de/frontdoor/deliver/index/docId/7018/file/_Dissertation_Gallner_Publ+12-22.pdf

Gervais, J. (2016). The Operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), S. 98–106. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1011>

Glaß, E. (2023). „Bildung“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein interdisziplinärer Systematisierungsversuch. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 13–22. <https://doi.org/10.25656/01:28844>

Gnahs, D. (2010). *Kompetenzen-Erwerb, Erfassung, Instrumente* (Vol. 10). wbv Media GmbH & Company KG.

Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 1–11). Springer.

Heuer, H. (2021). Fertigkeit. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/fertigkeit>

Holmes, A. G. D., Polman Tuin, M. & Turner, S. L. (2021). Competence and competency in higher education, simple terms yet with complex meanings: Theoretical and practical issues for university teachers and assessors implementing Competency-Based Education (CBE). *Educational Process International Journal*, 10(3), 39–52. <https://doi.org/10.22521/edu-pij.2021.103.3>

Jung, E. (2010). *Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. Oldenbourg.

Kalz, M. (2023). Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Occasional Papers)*, 332–352. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.11.19.X>

Kalz, M. (2025). Kompetenzorientierung. In P. Pasternack, G. Reinmann & C. Schneiderberg (Hrsg.), *Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft* (S. 275–284). Nomos.

Kienle, R., Freytag, J., Lück, S., Eberz, P., Langenbeck, S., Sehy, V. & Hitzblech, T. (2021). Communication skills training in undergraduate medical education at Charité-Universitätsmedizin Berlin. *GMS Journal for Medical Education*, 38(3), Doc 56. <https://doi.org/10.3205/zma001452>

Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf

Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung*. Innsbruck University Press.

OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. <https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/oeecd-education-2030-position-paper.pdf>

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*. Springer.

Pietzonka, M. (2024a). Kompetenzorientierung von Studium und Lehre – Kennzeichen und Entwicklungslinien der bisherigen Hochschulreform. In S. Fichtner-Rosada, T. Heupel, C. Hohoff & J. Heuwing-Eckerland (Hrsg.), *Kompetenzen für die Arbeitswelten der Zukunft. Impulse des European Year of Skills für Wirtschaft, Bildung und Personalwesen* (S. 118–130). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44959-9>

Pietzonka, M. (2024b). Kompetenzorientierung von Studium und Lehre im Wandel – Umsetzung und Herausforderungen einer Hochschulreform in Zeiten von Future Skills und Künstlicher Intelligenz. In S. Fichtner-Rosada, T. Heupel, C. Hohoff & J. Heuwing-Eckerland (Hrsg.), *Kompetenzen für die Arbeitswelten der Zukunft. Impulse des European Year of Skills für Wirt-*

schaft, Bildung und Personalwesen (S. 131–146). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44959-9>

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension* (Bd. A540). Anchor Books.

Reiber, K. (2015). Zur Ausgewogenheit eines Studiums zwischen Bildungsanspruch und Beschäftigungsfähigkeit – Ein Kompetenzmodell für Hochschulbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (S. 37–48). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08869-9>

Reinmann, G. (2013). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelheft für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister* (S. 215–234). Norderstedt: Books on Demand. <https://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf>

Reinmann, G. & Vohle, F. (2023). Wie Wissenschaftsdidaktik die Hochschuldidaktik verändern könnte. Entwurf einer erweiterten Architektur. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven* (S. 253–275). <https://doi.org/10.25656/01:28430>

Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 166–199. <https://doi.org/10.25656/01:14697>

Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. *HRK projekt nexus*. www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/nexus/fachgutachten_kompetenzorientierung_schaper.pdf

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Bd. TB 5126. Basic Books.

Seidl, T., Baumgartner, P., Brei, C., Lohse, A., Kuhn, S., Michel, A., Pohlenz, P., Quade, S. & Spinath, B. (2018). (Wert-)Haltung als wichtiger Bestandteil der Entwicklung von 21st Century Skills an Hochschulen (AG Curriculum 4.0). *Hochschulforum Digitalisierung*, (Diskussionspapier Nr. 3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.2634975>

Steininger, I. (2015). Von der Fremdsprachendidaktik lernen? – Kompetenz – theoretische Überlegungen als mögliche Anknüpfungspunkte für die Model-

lierung wissenschaftlicher Lehrkompetenzen. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (S. 65–88). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08869-9>

Suessenbach, F., Schieckoff, B. & Koch, H. (2024). Future Skills: Ein Framework für Transformation und Bildung. In S. Fichtner-Rosada, T. Heupel, C. Hohoff & J. Heuwing-Eckerland (Hrsg.), *Kompetenzen für die Arbeitswelten der Zukunft. Impulse des European Year of Skills für Wirtschaft, Bildung und Personalwesen* (S. 118–130). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44959-9>

Tenberg, R. (2014). Kompetenzorientiert studieren – didaktische Hochschulreform oder Bologna-Rhetorik. *Journal of Technical Education*, 2(1), 16–30. <https://doi.org/10.48513/joted.v2i1.31>

Trautwein, C. & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(3), 50–77. www.bzh.bayern.de/uploads/media/3-2013-Trautwein-Merkt.pdf

Wirtz, M. A. (2021). Haltung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/haltung>

Weyer, E. et al. (2017). Kompetenzorientierung, wie ist das gemeint?. In E. Cendon et al. (Hrsg.), *Die kompetenzorientierte Hochschullehre. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschullehre* (S. 6–12). [Onlinepublikation] www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf

Zitiervorschlag:

Bade, C., Beier, A., Brand, L. & Sekyra, A. (2026). Der Kompetenzbegriff in der Hochschulbildung – Neue Perspektiven auf den alten Bekannten. *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 6(1), 1–10.

DOI: 10.55310/jfhead.100

