



Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung

Band 77

Rolf Arnold und John Erpenbeck



**Wissen ist keine
Kompetenz**



Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung
Herausgegeben von Prof. Dr. Rolf Arnold

Band 77

Wissen ist keine Kompetenz

Dialoge zur Kompetenzreife

von

Rolf Arnold

und

John Erpenbeck



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung

Herausgegeben von Rolf Arnold

Umschlagentwurf: Verlag

Foto: Lars Kilian

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-1318-7 – **4. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler
www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Inhaltsverzeichnis

1. Brief

worin Rolf Arnold darstellt, welche vielfältigen Perspektiven uns durch ein modernes Kompetenzdenken eröffnet werden, und warum die Illusion von der Wissens“vermittlung“ genau diese Vielfalt einengt 1

2. Brief

worin John Erpenbeck bekräftigt, dass die klassische Vorlesung, das klassische Weiterbildungsseminar, die traditionelle Wissensvermittlung wenig bringt, worin er sodann vier grundlegende Kompetenzbegriffe kennzeichnet und betont, dass es ohne Gefühle keine Kompetenzen geben kann 9

3. Brief

worin Rolf Arnold zeigt, warum es von Kompetenz und Kompetenzen nur so wimmelt, warum jede Hoffnung, Wissensvermittlung an die Stelle der Kompetenzentwicklung zu setzen, so vergeblich ist und wie moderne Kompetenzentwicklung gestaltet sein könnte 21

4. Brief

worin John Erpenbeck über die Zusammenhänge von Kompetenzentwicklung, Selbstorganisation und Wissensverständnis nachdenkt und die Wissenstreppe verkehrt herum herabsteigsteigt 30

5. Brief

worin Rolf Arnold die fundamentale Bedeutung von Gefühlen, von Emotionen für Kompetenzen weiter herausarbeitet und folgert, welche Schritte zu einer echten Kompetenzreife führen 47

6. Brief

worin John Erpenbeck behauptet, dass Wilhelm von Humboldts Bildungsverständnis ein echtes Kompetenzverständnis darstellt, und dass nicht nur die „überfachlichen“ Kompetenzen sondern vor allem die Fachkompetenzen im Blickpunkt künftiger Kompetenzforschung stehen werden 60

7. Brief

worin Rolf Arnold überlegt, wie modernes Kompetenzdenken langsam aber sicher in das sozialwissenschaftliche Denken von Pädagogen einsickert und welche Rolle der sogenannte Europäische Qualifikationsrahmen und der Deutsche Qualifikationsrahmen dabei spielen 89

Anhang 115

Literatur 127

Die Autoren 139

Vorwort des Reihenherausgebers

Ein Gespenst geht um in Europa: Es ist das Gespenst der Kompetenz. Dieses fordert die europäische Bildungspolitik heraus. Es konfrontiert die Bildungsinstitutionen mit der nüchternen Frage nach ihrem tatsächlichen Beitrag zur Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten – auch nach ihren heimlichen Wirkungen auf die Lernbereitschaft und die Lernfähigkeit der Menschen. Schon wandelt sich das Leitparadigma für die Regelung des Aufstiegs durch Bildung: War dieser bislang von

- der Art der Bildungseinrichtung,
- der Verweildauer in derselben und
- der Art des Zertifikats, welches sie verlieh,

abhängig, so tritt heute mehr und mehr die Anerkennung der im Lebenslauf erworbenen Kompetenzen – unabhängig von der Frage, ob diese sich formellen oder informellen Lernbewegungen verdanken – in den Vordergrund. Am Horizont entsteht dabei das Bild einer lernenden Gesellschaft, in der die Menschen das, was sie tatsächlich können, auch berechtigt, nicht das, was Zertifikate und Titel ihnen bescheinigen.

Dieses Bild ist nicht neu: Es wurde insbesondere in der Debatte um die Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und Berufsbildung immer wieder beschworen. Unüberhörbar prägten mutige Äußerungen diese Klärung. „Der Weg zur Bildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ – schrieb Eduard Spranger den Bildungsidealisten ins Stammbuch, und Theodor Litt sah das klassische Bildungsideal durch das historische Versagen der an ihm sich Bildenden vor seinem Ende. Diese Impulse bliebe lange ohne tiefgreifende Wirkungen, obgleich sich Bereich der Inhalte und der Durchlässigkeit viel änderte – nicht nur, aber auch infolge der durch Herwig Blankertz in den 1970er Jahren gelieferten bildungstheoretischen Klärungen und bildungspolitischen Konzepte.

Erhalten blieb jedoch bis in das neue Jahrtausend der traditionelle Bildungsinstitutionalismus und die Dominanz der mit ihm einhergehenden Instruktionsdidaktiken unterschiedlichster Couleur. Erst durch das Vordringen der hirnpfysiologischen Kognitions- und Lernforschung sowie der Verbreitung ermöglichungsdidaktischer Lernkulturen in der Berufs- und Erwachsenenbildung wurden auch deren Annahmen hinsichtlich der Ergiebigkeit, Kompetenzwirkung und Nachhaltigkeit der institutionalisierten Instruktionsbemühungen grundlegend in Frage gestellt. Diese heimlichen Annahmen sind:

- Menschen lernen am besten, wenn ihnen das Wissen von Lehrenden dargestellt, erklärt und vermittelt wird.
- Diese Wissensvermittlung ist ohne Risiken und Nebenwirkungen (z. B. hinsichtlich der Verkümmern der eigenen Lernfähigkeit“ „zu haben“). Und:

- Menschen entwickeln in institutionalisierten Kontexten auch *die* Selbstlernfähigkeiten, die für das Lernen und Leben in einer Wissensgesellschaft notwendig sind.

Der vorliegende Dialog zur Kompetenzentwicklung setzt sich mit diesen und anderen heimlichen Annahmen auseinander. Dabei entsteht das Bild einer Kultur der Kompetenzentwicklung, welcher bewusst ist, dass Wissen allein keine Kompetenz stiftet. Es kommt vielmehr darauf an, die Einsichten aus der Kompetenzforschung Ernst zu nehmen, denen zufolge Kompetenzen in Inside-Out-Prozessen reifen, die nicht nur kognitiv, sondern auch emotional herausfordernd sind. John Erpenbeck spricht in diesem Zusammenhang von der notwendigen „emotionalen Labilisierung“, damit tiefenwirksame Lernprozesse überhaupt möglich sind – ein Gedanke, der eng an die Kaiserslauterer Beiträge zum emotionalen Lernen und zur Ermöglichungsdidaktik anschlussfähig ist. „Die Lernkulturen der Zukunft werden“ – so die Quintessenz beider Wissenschaftler – „Kulturen des angeleiteten Selbstlernens und der emotionalen Transformation der Persönlichkeit sein!“

Diese Perspektive wird in dem hier vorliegenden Dialog in vielfacher Hinsicht entfaltet. Dabei setzen sich die Autoren auch mit den Exorzismen auseinander, mit denen in der Bildungstheorie, Bildungspolitik und Bildungspraxis immer wieder versucht wird, das Gespenst der Kompetenz(orientierung) auszutreiben. So unterstellt man z. B. den Vertretern einer nachhaltigen Kompetenzbildung, sie würden die Ideologie einer Selbstlernidylle kultivieren, während doch die Erfahrung zeige, dass Lernende zum Lernen angehalten („gezwungen“) werden müssten. Schließlich zeige auch der Erfolg, dass das Konzept der lehrabhängigen Lehre – ob in der Schule oder Universität – so schlecht nicht sei. Man müsse nur – so z. B. einer der neueren Gedanken – das bislang exklusive wissenschaftliche Wissen über Lernplattformen in sogenannten „Massive Open Online Courses“ (MOOCs), wie sie erstmals 2012 von dem Unternehmen Coursera in Kalifornien angeboten wurden, verbreiten, um zu gewährleisten, dass Studierende weltweit derselben Vorlesung folgen können, und Professoren es nicht mehr mit 100 Studierenden im Hörsaal, sondern leicht mit mehreren 100.000 Studierenden zu tun haben – eine Wirkung, die von den Protagonisten begeistert als ein historischer Durchbruch zur Demokratisierung und Internationalisierung des akademischen Wissens gefeiert wird.

„In der Tat: Welch eine Breitenwirkung!“ – ist man versucht zu denken. Kommen wir durch die „Massive Open Online Courses“ dem seit der Aufklärung lebendigen Anliegen der Popularisierung von wissenschaftlichem Wissen und der sozialen Öffnung der Hochschulen nicht endlich ein Stück näher? Hilflos nehmen sich im Vergleich zu dem quantitativen Erfolg der MOOCs die Anfänge der Universitätsausdehnungsbewegung Ende des 19. Jahrhunderts aus, in deren Verlauf Professoren der Universität öffentliche „Allgemeinverständliche Vorlesungen“ abhielten, zu der große Massen von Zuhörern strömten. Aus diesen und ähnlichen historischen Vorläufern entstanden die heutigen Volkshochschulen, deren Auftrag, die breite Be-

völkerung zu bilden, erstmals 1919 in der Reichsverfassung gesetzlich verankert wurde.

Nach vielen Jahrzehnten entstand aus diesen Anfängen heraus nicht nur ein differenziertes Netz von öffentlichen und privaten Erwachsenenbildungseinrichtungen, sondern auch ein differenziertes wissenschaftliches Wissen zu der Frage, wie Erwachsene mit unterschiedlichen Bildungshintergründen wissenschaftliche Bildungsangebote nutzen, um ihre Kompetenzen zu entwickeln – heute gebündelt im „Deutschen Institut für Erwachsenenbildung“ der Leibnitz-Gemeinschaft. Schon früh im 20. Jahrhundert wies der damalige Leiter der Breslauer Volkshochschule Alfred Mann auf die Bedeutung der „Ich-Gesichtswinkel“ der Lernenden hin und plädierte für eine Bildungsarbeit, die nicht von den Inhalten ausgehe, sondern von den Fragen und Lebenssituationen der Menschen. Der akademischen Bildung wurde die Laienbildung gegenüber gestellt. Diese war lebensweltorientiert, nicht inhaltsfixiert – ein Gedanke, wie ihn uns auch die neue Hirnforschung nahelegt. So schreibt der Bremer Hirnforscher Gerhard Roth in seinem 2011 erschienenen Werk „Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt“: „Alles Lehren und Lernen findet im Rahmen der Persönlichkeit des Lehrenden und des Lernenden und damit im Rahmen seiner kognitiven, emotionalen und motivationalen Fähigkeiten statt. Darauf nicht Rücksicht zu nehmen, mindert den Bildungserfolg dramatisch“.

Gegner der Kompetenzorientierung wie Protagonisten der MOOCs ignorieren gleichermaßen die Lebenswelten und Persönlichkeiten ihrer Konsumenten. Auch für den wachsenden Kompetenzbedarf der sich entwickelnden Gesellschaften haben sie keine wirkliche Antwort bereit. Sie schüren vielmehr – und hierin liegt der eigentliche Skandal – unterschwellig die Illusion, die Informationsvermittlung allein würde bereits eine nachhaltige Kompetenzentwicklung gewährleisten – ohne innerliche Beteiligung oder gar Bewegung der jeweiligen Lernenden. Mit dieser Illusion leiten die MOOCs-Protagonisten einen Rollback ein, der die Lernkulturen der Hochschulen und Universitäten weit in das 19. Jahrhundert zurück zu katapultieren droht, in Zeiten, in den es die Belehrung durch die Vordenker und Obrigkeiten war, welche man als Bildung zu übernehmen hatte.

Gleichzeitig wenden sich die MOOCs-Begeisterten an deutschen Hochschulen von dem ab, was in der europäischen Bildungspolitik spätestens seit 2008 nachhaltiges Thema ist: die wirksame Kompetenzbildung ihrer Studierenden. Folgt man dem Europäischen und dem Deutschen Qualifikationsrahmen, die von den akademischen Institutionen nur sehr zurückhaltend aufgegriffen werden, so geht es nicht mehr länger um die Frage, wie lange Lernende sich an bestimmten Bildungsinstitutionen aufgehalten haben. In den Vordergrund rückt vielmehr die nüchterne Prüfung ihrer Fähigkeiten, neue Situationen selbständig und verantwortlich – also kompetent – bewältigen zu können. Folgt man der internationalen Kompetenzforschung, so ist unstrittig, dass die Lernenden dazu Wissen benötigen, und Professionals benötigen dafür wissenschaftliches Wissen. Gleichwohl gilt es zu vermeiden, dass auch die Absolventen der Hochschulen und Universitäten viel wissen (und hernach ver-

gessen), aber wenig können. Wissen – so der einhellige Tenor der Kompetenzforschung – ist keine Kompetenz. Und die massive Verbreitung von Wissen trägt somit vielleicht zum Marketingerfolg einiger Hochschulen und zum wirtschaftlichen Erfolg einiger Provider bei, nicht jedoch zur Kompetenzentwicklung der Lernenden.

Damit wissenschaftliches Wissen tatsächlich zur Ausbildung von Kompetenzen beizutragen vermag, müssen die Studierenden ihre Persönlichkeit entwickeln können. Sie müssen das Neue in ihrer eigenen Person zu Fähigkeiten verknüpfen können, mit deren Hilfe sie komplexe und auch unvorhersehbare Situationen selbstständig und verantwortlich gestalten können. Damit eine solche Persönlichkeitsentwicklung gelingen kann, müssen die Hochschulen und Universitäten sich nachdrücklicher um das Lernen ihrer Studierenden bemühen. Sie sind aufgerufen, die Lerntechniken, Selbstlernfähigkeiten und das „Personal Mastery“, wie der MITler Peter Senge es nennt, ihrer Studierenden zu fördern, statt sie nur mit Inhalten zu konfrontieren – ob real in überfüllten Vorlesungen oder virtuell in MOOCs.

Schulen, Hochschulen und Universitäten benötigen keine MOOCs, um den Kompetenzerwartungen der Gesellschaft und der in diesen sich entwickelnden Menschen tatsächlich Rechnung zu tragen! Sie benötigen höchstens MILCs – „Massive Independent Learning Courses“.

Bei diesen handelt es sich um Angebote, in denen die Lernenden ihre Selbstlern- und Selbstführungsfähigkeiten im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung verbessern können. Dabei spielen ihre eigenen Zugänge zu den Themen, ihre eigenen Lernstrategien sowie ihre emotionalen und motivationalen Voraussetzungen eine grundlegende Rolle. Sie bei diesen „Ich-Gesichtswinkeln“ abzuholen, zu stärken und im Umgang mit sich selbst und den jeweiligen Anforderungen ihres Studiums zu fördern, stärkt ihre Selbstlernfähigkeiten zum lebenslangen Lernen in Universität, Gesellschaft und Arbeitswelt.

Rolf Arnold
TU Kaiserslautern

Januar 2014

1. Brief

worin Rolf Arnold überlegt, welche vielfältigen Perspektiven uns durch ein modernes Kompetenzdenken eröffnet werden, und warum die Illusion von der Wissens„vermittlung“ genau diese Vielfalt einengt.

Lieber John,

wir beschäftigen uns seit längerem mit der Frage, wie und in welcher Weise sich auch die wissenschaftliche Bildung, wie sie von Universitäten und Fachhochschulen betrieben wird, in einer nachhaltigeren Weise (um)gestalten ließe. Wenn ich es recht beurteile, ist diese Frage bislang noch nicht wirklich untersucht oder gar in einer mehr oder weniger flächendeckenden Weise „gelöst“ worden – und sei es auch nur durch erste tastende Versuche einer veränderten Studiengangentwicklung und -durchführung. Wenn ich mich frage, worauf diese Zurückhaltung zurückzuführen ist, dann stoße ich auf zwei Besonderheiten der akademischen Qualifizierung im Unterschied zu einer beruflichen Ausbildung:

- Zum einen scheint es mir so zu sein, dass Kompetenzen sowie Kompetenzprofile sich leichter und auch präziser im Hinblick auf konkrete Berufe oder Berufsfelder bestimmen lassen, weniger leicht ist dies für wissenschaftliche Studiengänge, welche qua Definition metakognitive Kompetenzen entwickeln (sollen) und dadurch auch viel „breiter streuende“ Optionen auf den Arbeitsmärkten eröffnen. Ich nenne diese Besonderheit: *die Polyvalenz der Kompetenz*.
- Zum anderen wächst „dem Fach“ bzw. der Disziplin in der wissenschaftlichen Bildung eine dominante Bedeutung zu, hinter der die didaktischen und gar persönlichkeitsbildenden Dimensionen einer Kompetenzentwicklung verblassen. Ich nenne diese Besonderheit: *Die Zentralität der Wissen(schafts)orientierung*.

Beide Besonderheiten will ich im Folgenden in einer ersten Annäherung weiter ausloten, wobei ich mehr Fragen – an Dich – aufwerfen werde, als ich (bereits) selbst Lösungen zu präsentieren vermag. Bemerkt werden muss aber auch: Die Berufspädagogik hat sich bereits in den 1990er Jahren mit dem Thema der Kompetenzorientierung befasst. Damals wurde das noch von vielen Kolleginnen und Kollegen als modernistische Entgleisung belächelt, die den „Berufsbegriff“ und die Konzepte der – institutionalisierten und „geordneten“ – Ausbildung aufweicht. Doch in vielfacher Hinsicht waren die Ergebnisse wegweisend und klärend für das, was sich dann im internationalen Schulvergleichstest und in der empirischen Bildungsforschung an kompetenzorientierter Wende vollzog.

Sicherlich: Begriffe gehören allen, und es gibt glücklicherweise keine Erstwertungsregelungen. Doch führt dieser „Open Access“ auch dazu, dass „Kompetenz“ heute nicht gleich „Kompetenz“ ist. Die unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen brechen jeweils neu auf und füllen denselben Begriff in anderen Theorien und Ausleuchtungen neu. Sie setzen, dabei durchaus auch neue Akzente, ohne sich auf frühere Konzepte und Ergebnisse zu beziehen. In dieser Form „starteten“ die Schulleistungsforscher (Klieme 2007) nicht nur gut 15 Jahre später, sondern auch ohne die Bezugnahmen auf die Forschungen und erreichten Klärungen zur beruflichen Handlungskompetenz, während sie gleichzeitig darüber klagten, die Pädagogik habe wichtige zeitdiagnostische Fragen bislang unbearbeitet gelassen oder sich ihnen in untauglicher Weise gewidmet (vgl. Schrader/Trautwein/Hesse 2011). Eine solch selektive Rezeption ist ärgerlich, aber vielleicht menschlich und mithin unvermeidbar.

Nur: Wie gehen wir damit um, wenn wir uns der Kompetenzentwicklungsfrage in der Hochschulbildung annähern? Setzen wir wiederum völlig neu an oder schließen wir an die erreichten Erkenntnisstände der Berufsbildungsforschung oder der empirischen Bildungsforschung an? Immerhin betreten wir ein relativ unbeackertes und über viele Jahre brachliegendes Feld. Seitdem die Hochschuldidaktik seine Bewirtschaftung weitgehend eingestellt hat, konnten sich seltene Gewächse erhalten und andernorts bereits ausgestorbene Arten neu entfalten. Dies gilt insbesondere für die überlieferte Form der akademischen Vorlesung. Aber es berührt auch die Frage nach der qualifizierenden Wirkung von Wissenschaft und wissenschaftlichem Studium generell. Nach meinem Eindruck muss eine kompetenzorientierte Auslotung der Hochschulbildung alle diese Aspekte gleichzeitig mit in den Blick nehmen:

- Sie muss verhaltenswissenschaftlich bzw. entwicklungspsychologisch klären, durch welche inneren Prozesse Menschen ihre Probleme tatsächlich lösen.
- Sie muss die jeweiligen biographischen Erfahrungen sowie die besonderen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die eine Herausbildung der hierfür grundlegenden Fähigkeiten unterstützen, berücksichtigen.
- Sie muss im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Bildung die fachdidaktische Perspektive besonders hervorheben, also die Frage nach den Notwendigkeiten und Möglichkeiten der fachspezifischen „Be-Gabung“ im Sinne von Heinrich Roth, einem der frühen Vordenker des Kompetenzentwicklungsansatzes beantworten (vgl. Roth 1970).
- Will akademischen Bildung glaubwürdig sein, darf sie sich selbst nicht als bloß inputorientiert präsentieren und an die Stelle der Lehr- oder Studienpläne nunmehr empirisch möglichst begründete „nüchterne“ Kompetenzprofile stellen. Sie muss vielmehr selbst outcomeorientiert bezogen sein, also neben der Frage „Was sollen die Absolventen können?“ auch Hinweise und Standards zu der Frage begründen: „Wie kann der Erwerb dieses Könnens angebahnt, herausgefordert und begleitet werden?“

Der Kompetenzdiskurs ist meinem Eindruck nach im Kern ein didaktischer Diskurs. Er nimmt den Selbstorganisationscharakter und die „innere Bedingtheit“ der Kompetenz(heraus)bildung bereits im Ansatz ernst, welchen Du – wie ich finde – in letzter Zeit in Deinen Veröffentlichungen entschlossen fokussierst, wobei Du die nichtlineare, innere „Dynamik des evolvierenden Systems“ (Erpenbeck 2012, S. 16) stärker berücksichtigst und Dich den Konzepten der Ermöglichungsdidaktik annäherst (vgl. Arnold 2011 a). Diese Konzepte versuchen ja, den impliziten Wirkungsunterstellungen von Didaktik und Bildungspolitik auszuweichen und den Kompetenzreifungsprozess nachdrücklich vom Menschen, vom Subjekt her zu denken. Sie widmen sich – insbesondere in ihrer systemisch-konstruktivistischen Auslotung – deutlich der Einsicht, dass man bei den sich selbstorganisiert vollziehenden Kompetenzentwicklungen der Lernenden

„(...) von einem traditionellen Kausalitätsverständnis und damit von einer äußeren, instruktionalen Beeinflussung des selbstorganisierten Systems und seiner Bestandteile überhaupt nicht mehr ausgehen kann“ (Erpenbeck 2012, S. 16).

Konzepte der Kompetenzentwicklung müssen sich deshalb fragen, ob sie selbst in der Input-Welt verbleiben oder konsequent in eine Outcome-Welt der Wirkungsbeobachtung und didaktischen Vielfaltgestaltung eintreten wollen. So meine erste These.

Vielfalt im Sinne einer Möglichkeitserweiterung für den Lernenden ist nach meinem Eindruck die einzige denkbare Antwort auf seine Selbstorganisation. Sie liefert auch die Berechtigung dafür, Kompetenzen eindeutig zu machen und zu profilieren, um die es der Gesellschaft, dem Arbeitsmarkt, der Kultur zu tun ist. Diese Kompetenzen dienen nämlich nicht mehr nur oder in erster Linie der besseren und wirksameren Prozesssteuerung durch „Vermittlung“, sondern ermöglichen den Lernenden selbst in ihrer Aneignungsbewegung Orientierung und Selbstreflexion in den Prozessen der eigenen Kompetenzentwicklung: Ein Sachverhalt, den ich gern als „Ownership des Lernens“ bezeichne (Arnold 2011 b).

Kompetenzprofile ohne eine solche Einbettung bewegen sich stets in der Gefahr, zwar outcomeorientiert gemeint, aber inputorientiert genutzt zu werden. Sie dienen dann unversehens einer bloßen Messung von „Vermitteltem“, ohne dass die verantwortlichen Akteure begreifen, das „Vermitteln“ noch nie wirklich funktionierte. Die Überschätzung des „Vermittelns“ ist eher eine lernkulturelle Gewohnheit mit einer oft skandalös geringen Nachhaltigkeit. So dienen inputorientierte Kompetenzmodelle ungewollt dem Überleben der Illusion von der „Wissensvermittlung“, ohne diese Illusion zu hinterfragen und zu fragen, wie es möglich sein sollte, von einem Gehirn in ein anderes tatsächlich Inhalte zu „vermitteln“ (vgl. Hüther 2011; Roth/Lück 2010; Spitzer 2007,

S. 417). Sie haben das Phänomen des „allmählichen Verschwinden(s) des vermittelnden Lernens“ (Arnold 2012, S. 110) noch nicht begriffen. Geschweige denn, sich auf die Suche nach nachhaltigeren Formen von Lehr-Lernprozessen gemacht.

Vielleicht liegt das zähe Fortleben der Vermittlungsillusion aber auch daran, dass sie in ihrem Selbstanspruch vor allem auf die Herausbildung und Entwicklung einer *Denkfähigkeit* bezogen ist, die man sich sehr simpel vorstellt. In diesem Sinne beantwortete der Gewinner des zweiten jährlichen Seed Wettbewerbs für wissenschaftliches Schreiben die Frage nach der Bedeutung und den Formen einer wissenschaftlichen Bildung im 21. Jahrhundert mit den Worten:

„Wir alle tragen für unsere formellen und informellen, öffentlichen und privaten Diskussionen die Verantwortung, wissenschaftliche Bildung dieser Art – Bildung, die auf einer stetigen Orientierung an Belegen statt auf Voreingenommenheit basiert – zu fördern. Wenn prominente Wissenschaftler daran scheitern, Studenten ein gutes Beispiel zu geben, dann obliegt es dem Rest von uns besonders, sie wieder auf das sprichwörtliche rechte Gleis zu führen, statt ihre Entgleisung noch zu beschleunigen. Wir tun unseren Kindern keinen Gefallen damit, indem wir es ihnen leicht machen – oder genauer – indem wir es ihnen leicht machen, dass sie es sich untereinander leicht machen. Die Natur ist sehr viel strenger. Wenn wir Umgebungen erschaffen, in denen sie sicher im Lichte von Beweisen kleine Aha-Erlebnisse haben können, dann wird sie das motivieren, diese Lehre weiterzugeben. Sie werden dann in einem Sinne über eine wissenschaftliche Bildung verfügen, in welcher der wissenschaftliche Diskurs weiter bestehen und erblühen wird. Und letztlich ist es dieser Sinn, der wirklich zählt“ (Martin 2007).

Nun kann man sicherlich darüber streiten, ob diese Beschreibung einer wissenschaftlichen Bildung ausreicht oder ihre ebenfalls wichtigen Ausdrucksformen, wie „kritisches Denken“, „Verantwortungsbewusstsein“ und die Fähigkeit zu einem „der Situation angemessenen Handeln“ (Kellermann o.J., S. 53) mit umfassen sollte. Gleichwohl erweitert das nur, worum es dem Seed-Gewinner geht: Wissenschaftliche Bildung ist die Fähigkeit, denken zu können.

In Wirklichkeit ist doch die Auseinandersetzung mit dem ganzen, vielfältigen, komplexen aber stets ausschnitthaft bleibenden Wissen sowie das Gespräch über die Angemessenheit und Tragfähigkeit der darin stets mit enthaltenen Deutungen von ebenso grundlegender Bedeutung. Dies, lieber John, ist eine weitere tastende (obgleich vielleicht nicht sehr originelle¹) These: Mir scheint der Informations- und der Erklärungsanteil von Kompetenzen – oft noch unbe-

¹ So sind insbesondere die Textwissenschaften, zu denen sich auch die Sozialwissenschaften – bisweilen vielleicht auch zu Unrecht – zählen lassen, der Modus des Lesens und Vorlesens die immer noch vorherrschenden Distribuierungsweisen, obgleich eine wirksam Aneignung von Texten nicht deren Verlesung bedarf.

merkt! – viel persönlicher und subtiler mit den Denkformen und bevorzugten Weisen der Wirklichkeitskonstruktion der Menschen verschränkt, zu sein, als das gewöhnlich angenommen wird. Hieraus ließe sich folgern, dass gerade die fachliche akademische Bildung persönlicher ist als ihr bewusst und möglicherweise lieb ist.

Vielleicht wird auch aus diesem Grunde die Studiengangsspezifische Beschreibung der zugrunde liegenden Kompetenzen von den Hochschulen bislang eher umsteuert oder missrät ihnen immer wieder zu einer Ansammlung fachlicher oder fachsystematischer Kataloge. Sie werden allenfalls noch in der Präambel oder in einem speziellen Begleitprogramm als Beiträge zur Entwicklung von „Soft-Skills“ stilisiert.

In dieser eher skeptischen Beurteilung sehe ich mich unter anderem durch die vom BMBF geförderten Bestandsaufnahmen bestätigt, wie sie in dem von Sigrun Nickel herausgegebenen Sammelwerk „Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis“ (Nickel 2011) zusammengestellt wurden. In diesem Reader berichten Firat Ceylan und andere über den Stand der Kompetenzorientierung an den von ihnen untersuchten Hochschulen:

„Jedoch wird kritisiert, dass im vorhandenen Lehrkörper der Hochschulen kaum Vorstellungen existieren, wie kompetenzorientierte Lehre und Prüfung zu realisieren sind. (...) Allgemein mangelt es den Expert(inn)en zufolge den Hochschullehrenden an Wissen über bedarfsorientierte und teilnehmerzentrierte Lehr- und Lernmethoden, was zu fehlender Kompetenzorientierung in der Lehre führe“ (Ceylan u. a., S. 114 und 117).

Das ist die zutreffende Beschreibung eines Trends, dem, wirksam entgegenzuarbeiten wir uns bemühen. Dafür haben wir uns in den letzten Jahren mit den bislang geführten Kompetenzentwicklungsdebatten in der Berufs-, Erwachsenen- und Schulbildungsforschung gründlich auseinandergesetzt, deren „Gehalte“ analysiert und in zahlreichen Praxiskontakten selbst neue und oft kreative Formen der Gestaltung eines kompetenzwirksamen Lernens erprobt². Unsere Auseinandersetzungen und Erfahrungen haben uns zu dieser Ausgangsthese geführt:

Kompetenzbildendes und -reifendes Lernen ist eine Eigenbewegung, durch welche das Lernsubjekt Fähigkeiten zur selbstorganisierten und sachgemäßen Problemlösung entwickelt. Dabei bewegt es sich in einer Lernumwelt (die ein

² Vgl. u. a. „WIFI-Lernmodell LENA“ auf Youtube, skizziert auch in Arnold 2012 sowie in Arnold/Hammerer 2012. Zu erwähnen sind auch die Lernlandschaften der GIZ in Bad Honnef – eine eigenständige ermöglichungsdidaktische Konkretisierungsform der „Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit“ im Kontext der postgradualen internationalen Weiterbildung (vgl. Krewer/Uhlmann 2011).