Das Automatikgetriebe der Hochschulreform

„Kompetenz“ als Bildungsideal / Von Stefan Kühl

„Kompetenzorientierung“ ist das neue Schlagwort an den Universitäten und Fachhochschulen. Bildungsplaner plädieren dafür, man solle sich bei der Gestaltung von Studiengängen zuerst darüber Gedanken machen, welche Kompetenzen während eines Studiums erworben werden sollen und erst dann daraus ableiten, welche Inhalte Studierenden vermittelt werden müssen. Bei Akkreditierungen von Studiengängen wird inzwischen gefordert, dass nicht nur für jeden einzelnen Studiengang, sondern für jedes einzelne Modul detailliert beschrieben werden soll, welche Kompetenzen dort erworben werden sollten.

Wie bei allen wohlklingenden Schlagworten – man denke nur an Innovationsfähigkeit oder Flexibilitätsorientierung – werden auch bei der Kompetenzorientierung kritische Anfragen entmutigt, weil es sich bei all diesen Begriffen um allgemein geteilte Werte handelt. Man kann sich schließlich als Professor schlecht für eine Inkompetenzorientierung an den Hochschulen aussprechen. Das Problem liegt also nicht so sehr im Wort Kompetenz, sondern in dem Bildungsideal, das derzeit mit dem Begriff der Kompetenzorientierung verkauft wird. Mit viel Pathos wird ein grundlegender Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Outputorientierung im Studium verkündet. Statt sich wie bisher primär Gedanken darüber zu machen, welche Inhalte Studierende lernen, welche Theorien und Methoden sie kennen oder welche schriftlichen und mündlichen Präsentationsformen sie nutzen sollen, müsse man definieren, welche Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen Studierende am Ende zu beherrschen haben.

Man kann als Professor schlecht eine „Inkompetenzorientierung“ befürworten

Im Rahmen der internationalen Harmonisierung der Bildungsabschlüsse hat die europäische Kommission einen sogenannten „Europäischen Qualifikationsrahmen“ entwickeln lassen, in dem von der Vorschule bis zur Promotion definiert wird, welche Kompetenzen man sich auf jeder Qualifikationsstufe anzueignen hat. Dieser Europäische Qualifikationsrahmen wird von den beteiligten Ländern seit einigen Jahren in Nationale Qualifikationsrahmen heruntergebrochen. Die Vorstellung ist, dass durch diese nationalen Qualifikationsrahmen – oder besser Nationalen Qualifikationsrahmen? – die abstrakten Kompetenzbestimmungen, auf die man sich auf europäischer Ebene geeinigt hat, mit konkreten nationalen Bildungsabschlüssen verknüpft werden. Die allgemeinen Formulierungen sollen dann – so jedenfalls die Vorstellung der Bildungsplaner – mittelfristig für jedes einzelne Studienfach verbindlich spezifiziert werden.

Damit aber nicht genug. Aus den Beschreibungen der Kompetenzen für jeden einzelnen Studiengang sollen dann die Kompetenzen abgeleitet werden, die die Studierenden in jedem einzelnen Modul ihres Studiums erlangen. Als Vorbild für eine solche Kompetenzkaskade dient das Modell der Kompetenzvermittlung an Sprachschulen. Für Sprachschulen – oder besser für Sprachvermittlung allgemein – ist unter Federführung des Europarates in den letzten Jahrzehnten ein umfassender Referenzrahmen erarbeitet worden. In diesem Referenzrahmen wird versucht, neben Kriterien für die linguistische Kompetenz – also dem Wissen über Grammatik, Aussprache und Orthographie – auch eindeutige Kriterien für soziolinguistische Kompetenzen bezüglich der Sprachverwendung und für pragmatische Kompetenzen bezüglich des Einsatzes der Sprache in der Praxis zu definieren.

Auf dieser Basis werden dann verschiedene Niveaustufen festgelegt, die markieren, ob jemand über eine elementare, selbstständige oder kompetente Sprachverwendung verfügt. Die Niveaustufen werden im Rahmen des Referenzrahmens in weitere Unterstufen zerlegt, die Anforderungen dabei auf jeder Stufe genau definiert und dann für jede Sprache bis auf die Anzahl der zu beherrschenden Vokabeln spezifiziert.

Durch diesen Referenzrahmen soll eine zeitliche und inhaltliche Synchronisierung von Bildungsprozessen erreicht werden. Wenn man in einem Spanischkurs an seiner deutschen Sprachschule die Fähigkeit erworben hat, zum Beispiel mündlich einfache Beschreibungen von Menschen, Lebens- und Arbeitsbedingungen oder Alltagsroutinen anzufertigen und damit die Anforderungen für die Niveaustufe A1 und A2 des Europäischen Referenzrahmens erfüllt, soll man danach ein Blockseminar an einer spanischen Sprachschule erfüllen

können, in dem man in den Niveaustufen B1 und B2 lernt, Sachverhalte klar und systematisch zu beschreiben, um dann für den Erwerb der Niveaustufe C1 und C2 seine Studien an einer Sprachschule in Argentinien fortzusetzen.

In dem „Modell Sprachschule“ wird die Erziehung von Studierenden letztlich wie eine Technologie behandelt, die zur Erreichung vorher definierter Ziele – der Kompetenzen – eingesetzt wird. Genauso wie bei der Produktion eines Automobils definiert wird, was der Pkw am Ende kann, soll auch für Studierende über ein vorher genau zu erarbeitendes Kompetenzprofil festgelegt werden, wie die Studierenden am Ende aussehen sollen. Und ähnlich wie bei der Fertigung und Montage eines Fahrzeuges wird davon ausgegangen, dass es auch in der Erziehung Techniken gibt, mit denen Personen durch kalkulierbare Prozesse in ein vorher definiertes Bildungsprodukt umgeformt werden können. Letztlich werden Lernende wie Trivialmaschinen behandelt, die – wenn man die richtigen Inputs eingibt – die gewünschten (Kompetenz-)resultate liefern.

Die Forschung hat jedoch gezeigt, dass Erziehung, ob nun in der Schule oder in der Hochschule, nicht nach einem solchen technologischen Verständnis funktioniert. Der eine Masterstudent erwirbt ein „umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Stand in einem wissenschaftlichen Fach“, indem er in Pflichtveranstaltungen das Wissen häppchenweise vermittelt bekommt, der andere dadurch, dass er sich das Wissen in Bibliotheken selbstständig aneignet, und wiederum eine andere Studentin dadurch, dass sie in Cafés mit ihren Kommilitonen darüber diskutiert.

Es gibt keine Möglichkeiten, um festzustellen, wie viel Zeit vonnöten ist, um bei Studierenden eine vorher definierte Kompetenz zu produzieren, und man kann auch nicht sicher davon ausgehen, dass die Addition von dreißig in Modulen erworbenen Einzelkompetenzen am Ende die übergreifend beschriebene Kompetenz eines Studiums ergibt.

Der Soziologe Niklas Luhmann bezeichnet diese Schwierigkeit, eine Person in einer spezifischen Ausgangssituation – zum Beispiel auf der Kompetenzstufe sechs – in einen gewünschten Endzustand – zum Beispiel auf der Stufe sieben – umzuformen, als „Technologiedefizit“. Weil Lernende nicht wie Trivialmaschinen funktionieren, lassen sich, so die These, Lernprozesse nicht wie der Produktionsprozess eines Automobils in Form einer bewährten Technologie erfolgssicher gestalten.

Angesichts des Technologiedefizits könnte man die untriebige Beteiligung von Bildungsplanern, Fachvertretern und Wissenschaftspolitikern an der Konstruktion einer Kompetenzkaskade als eine „Beschäftigungstherapie für Technokraten“ bezeichnen, von der keine Auswirkung auf die praktische Bildung zu erwarten ist. Man könnte als Angehörige einer Hochschule die Bildungsbürokratien auf ministerieller, universitärer oder Fakultäts Ebene an Kompetenzprofilen, Kompetenzmatrizen und Kompetenzkonzepten arbeiten lassen, wissend, dass solche Planungsvorstellungen in den Lernprozessen der einzelnen Studierenden ohnehin keine Spuren hinterlassen.

Vorbild der Bildungsreformer ist die Fertigung und Montage eines hochwertigen Automobils

Der Effekt ist der Kompetenzdebatten an den Hochschulen ist jedoch, dass die Lehrplanung und die Lehre zunehmend voneinander entkoppelt werden. In der Planung der Lehre – also beispielsweise bei der Formulierung von Akkreditierungsanträgen oder der Beschreibung von Modulen – bedient man sich des modernen Kompetenzvokabulars und fabuliert über Anforderungsstrukturen, Beurteilungsfähigkeitskompetenzen, instrumentale und systemische Fertigkeiten, Führungsfähigkeitsunterschiede oder Niveauindikatoren. In der konkreten Lehre wurschtelt sich dann jeder Lehrende durch, experimentiert mit Texten und Lehrkonzepten herum und passt, je nach seinen Erfahrungen in Vorlesungen und Seminaren, die Erwartungen an. Für den konkreten Austausch über diese individuellen Erfahrungen und Erwartungen bleibt dann aber keine Kraft mehr, weil man bei den Sitzungen mit dem Ausfüllen der von oben erwartenden Kompetenzmatrizen beschäftigt ist.

Stefan Kühl ist Professor für Soziologie an der Universität Bielefeld und Autor des in diesem Jahr erschienen Buches „Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie“ (transcript verlag).