

Modell Sprachschule

Die Effekte der neuen Mode der Kompetenzorientierung an den Hochschulen

Stefan Kühl

(stefan.kuehl@uni-bielefeld.de)

Working Paper 4/2012

Kompetenzorientierung ist das neue Schlagwort an den Universitäten und Fachhochschulen. Bildungsplaner plädieren dafür, dass man sich bei der Gestaltung von Studiengängen zuerst darüber Gedanken machen sollte, welche Kompetenzen während eines Studiums erworben werden sollen und erst dann daraus ableiten sollte, 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 dem Schlagwort 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. Und es ließe sich auch schwerlich begründen, weswegen es ein Misserfolg sein soll, wenn Studierende am Ende ihres Studiums Kompetenzen erworben haben. Das Problem liegt also nicht so sehr im Wort Kompetenz, sondern vielmehr an dem Bildungsideal, das zurzeit mit dem Begriff der Kompetenzorientierung verkauft wird.¹

Die Vision einer Kompetenzkaskade

Die Idee des unter dem Begriff der Kompetenzorientierung propagierten Bildungsideals ist, dass man sich grundlegend darüber Gedanken machen sollte, welche Kompetenzen in welcher Lernphase eines Lebens erworben werden sollen. Mit viel Pathos wird ein grundlegender Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Outputorientierung 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.¹ Dabei gibt es keinen Masterplan zur Umsetzung dieses Paradigmenwechsels, sondern mehrere Initiativen von Bildungspolitikern und Bildungsplanern greifen – manchmal eher zufällig – ineinander.

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. Während es auf der Niveaustufe eins um Kompetenzen zur „Erfüllung einfacher Anforderungen“ geht, soll es auf der Niveaustufe fünf um Kompetenzen zur „Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubaren und stabil strukturierten Lern- und Arbeitsbereich“ gehen. Auf Niveaustufe sechs – dem Bachelorniveau – geht es dann um „Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden Aufgaben- und Problemsteuerungen“ in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches, während auf der Niveaustufe sieben – dem Masterniveau – diese Kompetenzen für ein wissenschaftliches Fach oder für ein Berufsfeld erlernt werden.²

Dieser Europäische Qualifikationsrahmen wird von den beteiligten Ländern seit einigen Jahren in Nationale Qualifikationsrahmen heruntergebrochen. Natürlich schreibt man auch hier, wie schon beim Europäischen Qualifikationsrahmen, wieder gerne das Adjektiv, das die regionalen Grenzen des Qualifikationsrahmens bezeichnet, mit einem Großbuchstaben, um den Konzepten eine entsprechende Bedeutung zu geben. 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. Das deutsche Abitur – so die Vorstellung – soll dann beispielsweise der europäischen Niveaustufe fünf zugeordnet werden, und den Abiturienten soll damit europaweit ermöglicht werden, Studien oder Ausbildungen auf der Niveaustufe sechs zu beginnen.

Es reicht für die Gestaltung eines Studiengangs jedoch nicht aus, wenn beispielsweise allgemein für einen Bachelor definiert wird, dass Studierende über „breites und integriertes Wissen“ verfügen, ein „sehr breites Spektrum an Konzepten zur Bearbeitung komplexer Probleme“ beherrschen, in „Expertenteams verantwortlich arbeiten können“ „Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten“ und „Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten“ können.³ Die allgemeinen Formulierungen müssen – so die Vorstellung der Bildungsplaner – mittelfristig für jedes einzelne Studienfach verbindlich spezifiziert werden. Die dann von den Fachverbänden definierten Standards für einen Bachelor und Master sollen

¹ Dass man sich auch schon im vermeintlich veralteten Modell Gedanken über Lernziele – und damit auch über Kompetenzen – Gedanken gemacht hat, wird dabei gerne verschwiegen.

² Die Zitate stammen aus dem DQR (2011: 7ff.), in denen vielfach die Formulierungen des EQR übernommen wurden.

³ So die Formulierung im „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (DQR 2011: 12).

als Orientierungspunkt für die Gestaltung der jeweiligen Studiengänge an den einzelnen Hochschulen dienen.⁴

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 erlangen. Statt die Studierenden mit den von den Lehrenden häufig beliebig gewählten Inhalten von Seminaren zu füttern, komme es darauf an, für jedes Modul vorab genaue Lernziele – „learning outcomes“ – zu definieren und die Seminare, Übungen und Vorlesungen, aber auch die Selbstlernphasen systematisch auf diese Ziele auszurichten. So sollen sich dann beispielsweise die in dreißig unterschiedlichen Modulen erworbenen verschiedenen Kompetenzen zu den vorher definierten Gesamtkompetenzen eines Bachelorabschlusses addieren.

An dieser Kompetenzkaskade wird an verschiedenen Stellen gearbeitet, sie stellt noch eine abstrakte Vision der Bildungsplaner dar.⁵ An der Definition von hochschulübergreifenden Kompetenzprofilen beispielsweise für ein Bachelorstudium der Biologie, der Soziologie oder der Romanistik wird bisher lediglich in Pilotprojekten gearbeitet. Die an den Universitäten und Fachhochschulen angefertigten Kompetenzbeschreibungen für Einzelmodule eines Studiengangs ergeben in ihrer Summe nicht unbedingt genau die Kompetenzen, die in einem Deutschen Qualifikationsrahmen für einen Studiengang vorgesehen sind. Aber es besteht die Hoffnung, dass sich die verschiedenen Initiativen zur Kompetenzorientierung in einer stringenten Form aufeinander beziehen lassen.

Sprachschulen als Leitbild der modernen Hochschule

Als Vorbild für eine solche Kompetenzkaskade scheint das Modell der Kompetenzvermittlung an Sprachschulen zu dienen.⁶ 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 auf jeder Stufe genau definiert und dann für jede Sprache bis auf die Anzahl der zu beherrschenden Vokabeln spezifiziert.

Durch diesen Referenzrahmen soll – so die Vorstellung von Bildungsplanern – eine zeitliche und inhaltliche Synchronisierung von Bildungsprozessen erreicht werden.⁷ 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

⁴ Siehe zu solchen Vorstellungen zum Beispiel die Präsentation des Generalsekretärs der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz, Sidler 2007.

⁵ Eine Vision, die aber in der Bildungsplanung schon viele Umsetzungsversuche gesehen hat. Siehe nur dazu den Versuch in den USA, eine Competency-Based Teacher Education (CBTE) zu entwickeln (dazu ausführlich Hilbert 1982 und überblicksartig Hilbert 1987).

⁶ Welchen Einfluss die Arbeiten am „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ auf die Gestaltung des „Europäischen Qualifikationsrahmens“ gehabt haben, ist meines Wissens noch nicht untersucht worden. Siehe aber die Darstellung des Referenzrahmens in der Expertise für das BMBF zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2007).

⁷ Siehe dazu Höhne 2010: 870.

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.

Die Standardisierung bietet eine Vielzahl von Vergleichsmöglichkeiten. Man kann evaluieren, ob Sprachschüler in einer Sprachschule auf Malta genau das Gleiche Lernen wie in einer Realschule in Deutschland. Man kann vergleichen, wie unterschiedlich erfolgreich Hochschulen in Spanien, Großbritannien und Deutschland dabei sind, Studierende auf eine einheitlich definierte Niveaustufe zu heben. Man kann nachforschen, wie hoch jeweils der finanzielle Aufwand an den Unis in Bonn, Oxford und Madrid ist, um ihre Studierenden von der Niveaustufe sechs auf die Niveaustufe sieben zu bringen. Durch die Produktion einheitlicher Kompetenzkriterien werden dann nicht nur neue Vergleichs-, sondern auch bisher noch nicht genutzte Rationalisierungsmöglichkeiten geschaffen.

Das Technologiedefizit der Erziehung

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.⁸ Letztlich werden Lernende wie Trivialmaschinen behandelt, die – wenn man die richtigen Inputs – eingibt, die gewünschten (Kompetenz-)resultate liefern.⁹

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 und der Erziehungswissenschaftler Karl Eberhard Schorr bezeichnen diese Schwierigkeit, eine erfolgssichere Kausalverbindung zwischen einer Person in einer spezifischen Ausgangssituation – z.B. auf der Kompetenzstufe sechs – in einen gewünschten Endzustand – z.B. auf der Stufe sieben – umzuformen, als „Technologiedefizit.“¹⁰ Lernprozesse lassen sich nicht, so die These, wie der Produktionsprozess eines Automobils in Form einer bewährten Technologie erfolgssicher gestalten.

⁸ Siehe zur Bestimmung von Technologien Luhmann/Schorr 1979: 119 und Luhmann 1982: 14.

⁹ Ich paraphasiere hier im Hinblick auf den Kompetenzdiskurs Luhmann (2002: 157), der davon schreibt, dass „weder die Individuen noch das Interaktionssystem des Unterrichts ... Trivialmaschinen [sind], die, wenn man den richtigen Input eingibt, die gewünschten Resultate liefern.“

¹⁰ Das Konzept geht auf Dreeben (1970) zurück. Eine ausführliche Darstellung des Technologiedefizits findet sich bei Luhmann/Schorr 1982.

Die Entkopplung von Lehrplanung und Lehre

Angesichts des Technologiedefizits könnte man die 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.¹¹ Man könnte die Bildungsbükratien auf ministerieller, universitärer oder fakultärer Ebene an Kompetenzprofilen, Kompetenzmatrizen und Kompetenzkonzepten arbeiten lassen, wissend, dass solche Planungsvorstellungen in den Lernprozessen der einzelnen Studierenden sowieso keine Spuren hinterlassen.

Das Aufsetzen von Projekten zur Kompetenzbestimmung, die Einrichtung von Stellen für Lerntechnokratie oder die Entsendung von Professoren in nationale oder internationale Kompetenzharmonisierungskommissionen kann für Universitäten und Fachhochschulen sehr wohl Sinn machen. Gerade gegenüber den Landesministerien stehen die Hochschulen unter Druck, Initiativen zur Verbesserung der Lehre nachzuweisen. Die über ein zeremonielles Bekenntnis hinausgehende Mitarbeit an den Kompetenzkaskaden kann als Signal an die Ministerien verstanden werden, dass man die Lehre an der Hochschule ernst nimmt. So wird der Politik gegenüber Legitimität produziert, ohne dass aber die Kerntätigkeiten in der Lehre davon berührt werden.

Der Effekt ist, dass die Lehrplanung und die Lehre voneinander entkoppelt werden. In der Planung der Lehre – also beispielsweise 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.

Literatur

- DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. Bonn: AK DQR am 22. März 2011.
- Dreeben, Robert (1970): *The Nature of Teaching: Schools and the Work of Teachers*. Glenview, Ill: Scott Foresman.
- Hilbert, Richard A. (1982): *Competency-Based Teacher Education Versus the Real World: Some Natural Limitations to Bureaucratic Reform*. In: *Urban Education*, Jg. 16, S. 379-398.
- Hilbert, Richard A. (1987): *Bureaucracy as Belief, Rationalization as Repair: Max Weber in a Functionalist Age*. In: *Sociological Theory*, Jg. 5, S. 70-86.
- Höhne, Thomas (2010): *Im Sog der ökonomischen Globalisierung. Kompetenzorientierung als Rationalisierungsstrategie*. In: *Forschung & Lehre*, H. 12/2010, S. 870-872.
- Klieme, Eckhard et al. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Berlin: BMBF.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

¹¹ So der Deutsche Hochschulverband in einer Stellungnahme zum Deutschen Qualifikationsrahmen (Grigat 2010: 252).

- Luhmann, Niklas; Karl Eberhard Schorr (1979): Reflektionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas; Karl Eberhard Schorr (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas; Karl Eberhard Schorr (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-40.
- Müller-Ruckwitt, Anne (2008): „Kompetenz“ Bildungstheoretische Untersuchung zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon.
- Sidler, Fredy (2007): Vom Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zu Learning Outcomes (LO) eines Studiengangs. Oldenburg: Präsentation auf dem Workshop zu Learning Outcomes an der Universität Oldenburg.

Stefan Kühl ist Professor für Organisationssoziologie an der Universität Bielefeld. Während seiner Studienzeit an der Universität Bielefeld war er Asta-Pressesprecher, Mitbegründer der Vorläuferzeitung von Sozusagen „Agilprop“ und studentisches Mitglied im Senat der Universität.