Kompetenzorientierung Revisited

Eine kritische Betrachtung des Konzeptes der Kompetenzorientierung in der Hochschullehre

Timo Becker
Freiburg

Kompetenzorientierung hat sich in den letzten 20 Jahren ihren festen Platz in der bildungspolitischen Diskussion erkämpft und durchdringt mittlerweile die Anforderungen an Studiengänge quer durch alle akademischen Fachbereiche. Ebenso anhaltend ist jedoch auch die Kritik an diesem Konstrukt, dessen Anspruch es ist, Absolventen besser auf das Arbeitsleben vorzubereiten, indem man näher an den praktischen Aspekten von Berufsbildern ausbildet und Handlungsfähigkeit vermittelt anstelle von inflexiblen und unbeständigen Wissensinventaren. Kompetenzorientierung trägt damit auch das Versprechen einer fortschrittlichen, personenzentrierten Didaktik in sich.

Der nachfolgende Text versucht zunächst eine Begriffsklärung, um darauf aufbauend gängige Kritikpunkte darzustellen und zu verknüpfen. Dabei erübrigt sich die Frage, ob Kompetenzorientierung als Grundlage zur Entwicklung von Studiengängen einzufordern wäre, da dies bereits flächendeckend geschieht. Die Frage, ob es auch sinnvoll ist und damit die propagierten Ziele erreichbar sind, ist indes eine ganz andere Frage.

1. Kompetenz

Um zu klären, woran man sich orientiert, wenn man kompetenzorientiert ist oder es sein möchte, sollte man zunächst definieren, was unter Kompetenz zu verstehen ist. So naheliegend diese Aussage ist, so selten findet man eine zufrieden stellende Erläuterung – insbesondere in den Schriften, die Kompetenzorientierung einfordern (z.B. Grunert 2012: 38).

Kompetenz wird, laut Wörterbuch, zum einen als Fähigkeit verstanden, was man auf die Frage zuspitzen kann, was jemand kann. Die zweite Deutung wird mit dem Begriff Zuständigkeit übersetzt, also der Frage, was jemand tun muss oder darf. Nimmt man noch die Frage hinzu, ob jemand auch eine Bereitschaft zu einer bestimmten Tätigkeit aufzeigt, hat man mit dem „Können, Wollen, Dürfen“ eine der Kronjuwelen heuristi-

scher Führungs- und Beratungskonzepte entdeckt; sozusagen ein Mantra zeitgenössischer Personal- und Führungsarbeit.

Mit dieser Trinität ist die Forderung verbunden, dass der moderne Mitarbeiter zunächst fähig sein muss, eine Tätigkeit auszuführen; andernfalls ist er entweder der falsche Mitarbeiter oder er muss entsprechend „entwickelt“ werden, soll heißen: geschult, gecoacht oder gegängelt (letzteres findet sich seltener in der einschlägigen Literatur als in der beruflichen Praxis). Das Wollen eröffnet das breite Feld der Motivationstheorien und der sozialpsychologischen Aspekte von Arbeitsbeziehungen. Der Mitarbeiter soll motiviert sein – ein Zustand, der von außen nur schwer zu diagnostizieren ist, weshalb man dies oft mit Anstrengungsbereitschaft gleichsetzt. Im Bereich des Dürfens stehen nicht mehr nur die Aspekte hierarchischer Ausgestaltung von Entscheidungsbefugnissen, sondern auch deren Übertragung auf Mitarbeiter zur Herstellung eines Gefühls, mit Handlungsspielräumen ausgestattet zu sein. Im Business-Sprech wird dies dann „Empowerment“ genannt.

Diese drei Aspekte zusammen sollen die Kompetenz des einzelnen widerspiegeln und weisen sie oder ihn als fähigen, engagierten und selbstständig agierenden Mitarbeiter aus.

Grunert (2012: 38) weist darauf hin, dass der Kompetenzbegriff auch im Wissenschaftsbereich zu einem Modewort avanciert ist. Darüber hinaus verweist sie darauf, dass entgegen der zeitgenössischen Nutzung des Begriffs die historische Bedeutung die Zuständigkeit oder Befugnis betont. Der durchaus erhellende historische Überblick findet seine Zuspitzung im Kompetenz-Performanz-Modell von Noam Chomsky (Chomsky 1965).

Kompetenzen entstehen in Sozialisationsprozessen und werden dort auch gefestigt und erweitert. Sie entstehen in der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt. Dewe fasst dies zu einer Definition zusammen, die ihrerseits nochmals die Grenzen des Konzeptes betont.

„Kontextunspezifische bzw. sozialkontextfreie Kompetenzen kann es im Rahmen eines sozialwissenschaftlichen Verständnisses nicht geben. Wissen und der Kontext der Anwendung von Wissen sind nicht zu trennen. Es handelt sich hier vielmehr um emergente Prozesse, welche nicht nach einer Seite hin zu bestimmen bzw. aufzulösen sind.“ (Dewe 2010)

Dies stellt im wesentlichen eine Erweiterung bei gleichzeitiger Schärfung der häufig verwandten Definition von Weinert (2001) dar, der Kompetenz als die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ versteht, sowie „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fä-

higkeiten.“ Mit Kruse (2010: 79) kann ergänzt werden, dass diese emergenten und kontextbezogenen Prozesse niemals ganz durchdrungen und damit auch nicht für eine der Praxis entzogenen Situation darstellbar sind.

Kompetenz ist also immer kontextabhängig und kann nur in sozialen Zusammenhängen in Erscheinung treten. Das Erscheinen von Kompetenz, das von anderen wahrgenommen werden kann, bedingt darüber hinaus die Motivation des Individuums, Kompetenz zeigen zu wollen. Auch wenn man Kompetenz erkennen kann, ist es nicht immer möglich, ihre Einzelteile aufzuschlüsseln.

Ausgehend von diesen Einsichten über Kompetenz könnte man zu der Überzeugung kommen, dass Kompetenz an sich nicht vermittelbar ist, zumindest nicht unmittelbar und ohne Kontext. Dennoch würde man nicht dazu übergehen, den Feuerwehrmann fortan nur noch an echten Brandfällen auszubilden oder künftige Chirurgen das Operieren nur noch an echten Patienten trainieren zu lassen. Über die Definitionen von Kompetenz kommt man also lediglich an den Punkt, dass Kompetenz ein komplexes Konstrukt ist, welches nicht vermittelt werden kann, ohne auch den näheren Kontext zu beachten.

2. Kompetenzerwerb

In der Konsequenz stellt sich die Frage, wie ein gezielter und strukturierter Kompetenzerwerb aussehen sollte. Nieke (2012: 10) bezieht sich auf den Paragraph 7 des Hochschulrahmengesetzes, der besagt, dass Lehre und Studium auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden vermitteln sollen.

Ziele für ein Studium sollten also hauptsächlich aus den Anforderungen der beruflichen Praxis abgeleitet werden. Als Praxis wird ein Ensemble konkreter beruflicher Handlungssituationen verstanden. Dazu ist es erforderlich, dass sich die Anforderungen jeweils vieler Arbeitsplätze sehr ähnlich sind (ebd.: 11). Hier wird dann in der Regel von Praxisorientierung gesprochen. Eine zu starke Praxisorientierung im Sinne einer Orientierung an konkreten Berufsbildern zur Stärkung der sogenannten Employability führt jedoch dazu, dass Absolventen mit einer sehr viel geringen Praxistauglichkeit die Hochschulen verlassen (Becker/Kaiser-Jovy 2016). Berufsbilder sind sowohl inhaltlich als auch zeitlich so begrenzt, dass sie entweder auf eine nicht ausreichende Anzahl angrenzender Berufe übertragen werden können oder mit der Zeit überhaupt nicht mehr nachgefragt werden.

Zu selten wird nach Alkmeyer und Buschmann (2017: 271) hier die Unterscheidung zwischen Praxis und Praktik gemacht. Praxis bezeichnet demnach „den kontingenten Ablauf aller möglichen Lebenstätigkeiten“, während Praktik für „... typisierte, historisch und sozial formatierte und somit unterscheidbare Bündel verbaler und nonverbaler Aktivitäten“ steht. Die Perspektive der Praxis betont „die Ungewissheit, Uneindeutigkeit und Unsicherheit allen Tuns“. In der Perspektive der Praktik „erscheint jedes Tun als ein im Voraus strukturiertes Geschehen“. Eine am Umgang mit Routinen und vorgefertigten Problemlösungen orientierte Praxisorientierung kann vermutlich nur sehr eingeschränkt eine tatsächliche Praxistauglichkeit und in der Konsequenz Kompetenz und Employability herbeiführen.

Nieke (2012) liefert in diesem Zusammenhang eine wertvolle Differenzierung der Begriffe Kompetenz und Qualifikation und stützt sich dabei auf die Erläuterung des Deutschen Bildungsrates: „Qualifikation bezeichne den Lernerfolg im Hinblick auf seine Verwertbarkeit, Kompetenz hingegen im Hinblick auf die Person des Lernenden“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974: 16). Der stärkere Personenbezug des Kompetenzbegriffs wird auch von Kurtz (2010: 8) hervorgehoben, der feststellt, dass Kompetenzen nutzlos sind, „wenn sie im Individuum versteckt bleiben und von anderen in der Kommunikation nicht wahrgenommen werden können. ... Kompetenzen sind also eher sozial zugeschriebene Qualitäten, die sich über vielgestaltige Kommunikationen und Interaktionen manifestieren“.

Der Kompetenzbegriff wird dann zum Begriff der Handlungskompetenz ausgebaut. Professionelle Handlungskompetenz ist demnach eine allgemeine Kompetenz zum Handeln, über welche alle Interaktionspartner des beruflichen Handelns verfügen (Nieke 2012: 15). Die hier fast beiläufige Einführung des Begriffs Befähigung scheint im Bezug auf die Handlungskompetenz beachtenswert und referiert nochmals auf die Vernachlässigung des Kontextes im Kompetenzkonzept:

„Das Konzept der Befähigung bringt einerseits zum Ausdruck, dass Menschen erst in ihrer Teilnahme an Praktiken zu Trägern bestimmter Fähigkeiten werden. Es verweist andererseits darauf, dass der Status als Mitspieler von Akten gegenseitiger Anerkennung abhängt, in denen sich normative Erwartungen geltend machen. ... Unter dem Blickwinkel der Befähigung machen sich Teilnehmer gegenseitig mitspielfähig, indem sie einander Kompetenz zuerkennen und damit als Mitspieler einsetzen.“ (Alkmeyer/Buschmann 2017: 273)

Mitspielfähigkeit entsteht gemäß Alkmeyer und Buschmann (2017: 274) in den Spannungsfeldern von Aktivität und Passivität, Anpassung und Widerstand, Routine und Reflexivität, welche die lernende Ausformung

kennzeichnet. Damit betreten sie ein Themengebiet, „das durch die Begriffe wie Sozialisation, Lernen und Bildung abgesteckt wird“.

Kruse (2010: 77) sieht in der Kompetenzorientierung sogar das Verdrängen wichtigerer Aspekte einer Hochschulausbildung, in welcher nicht einfach nur Wissen oder Fertigkeiten vermittelt werden, sondern vor allem der kritische Umgang mit den Annahmen und Praktiken der jeweiligen Disziplin. Es seien jedoch andere Ziele – wie Effizienz, berufliche Relevanz, Mobilität, Output- und Kompetenzorientierung – an die Stelle des kritischen Denkens getreten. Dieses ist dadurch zur „Kann-Größe“ geworden, was in der Praxis der Hochschulausbildung zu Verschulung und Verflachung geführt habe.

Bereits Grey (2004) hat den Mangel an der Vermittlung zur Fähigkeit der kritischen Auseinandersetzung kritisiert. Kritisches Denken wird auch in anderen Zusammenhängen als tragisches Opfer der Kompetenzorientierung identifiziert. Krautz (2015) streicht dies in seiner Streitschrift „Kompetenzen machen unmündig“ heraus.

Er macht darauf aufmerksam, dass Kompetenzorientierung nicht logisch an Konzepte der Selbststeuerung des Lernens gekoppelt wäre. Genau diese Selbststeuerungsfähigkeit ist aber jene Fähigkeit, auf die Bildung abzielen würde. Der Kompetenzorientierung läge demgegenüber ein eher „technisches Menschenbild“ zugrunde, nach welchem derjenige kompetent wäre, wer sich durch von außen gesetzte (Handlungs-)Vorgaben steuern ließe. Damit, so argumentiert Krautz weiter, ziele das Konzept der Kompetenzorientierung auf „unhinterfragte Anpassung“ an Vorgaben. Der Mensch solle sich demnach dadurch als kompetent erweisen, dass er sich geschmeidig „und auch etwas kreativ“ in ein System einpassen könne. Darüber hinaus ginge der innere Zusammenhang von Unterrichtsgegenständen verloren, was einer weiteren angeblichen „Schlüsselqualifikation“ entgegenstände, der Fähigkeit zu vernetztem Denken.

3. Kompetenz in der Hochschullehre

Zusammen mit der Kompetenzorientierung haben weitere Konzepte verstärkt Einzug in die Hochschulwelt gehalten. Liessmann (2014: 90ff) benennt hier insbesondere Evaluierung, Qualitätssicherung und Internationalisierung. Er fügt hinzu, dass dies Begriffe sind, die man nicht ablehnen könne, ohne sich selbst zu beschädigen. Ähnlich verhalte es sich mit der Kompetenzorientierung. Kritik sei hier verpönt, da man sofort im Verdacht stehe, nicht qualitätsorientiert oder gar provinziell zu sein. Den eigentlichen Zweck dieser Postulate sieht er in der „schleichenden Transformation von freier Wissenschaft in ein unfreies Dienstleistungsgewer-

be“. Traditionelle Indikatoren für Qualität würden ergänzt oder ersetzt durch quantifizierende Verfahren aus der Betriebswirtschaftslehre, wie Kennzahlen, Punktesysteme, Input-Output-Analyse, Organigramme etc. Studierende würden eher behandelt wie Touristen, die durch die Institution geschleust und dadurch in ihrer Konsumerwartung nur noch bestärkt werden. Letztlich wäre das ultimative Gütekriterium das Gehalt, welches der Absolvent nach seinem Abschluss erhält. Auch das sei eine Form der Berufsorientierung.

Die Gesellschaft für Bildung und Wissen (GBW) hat zehn Thesen zur Debatte um kompetenzorientierte Bildungsstandards aufgestellt. Hier wird sehr drastisch von einer „Unterwerfung aller Lebensbereiche unter ökonomische Verwendungsbedingungen“ gesprochen. Bildungspolitik, heißt es, soll zu „einem Teil der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik verkommen“. Darüber hinaus wird angezweifelt, inwieweit das Konzept der Kompetenzorientierung wissenschaftlich fundiert sei. Es wird darauf verwiesen, dass Kompetenzen zur Bildung gehören, Bildung aber nicht in der Summe von Kompetenzen aufgehe (GBW 2012).

Im Wired Magazin fragt Rhett Allain (2015), was wäre, wenn Hochschulen nur dazu da wären, Berufsausbildung zu betreiben? Er greift damit eine gängige Forderung aus Politik und Wirtschaft auf. Beim Durchdeklinieren dieses Gedankens kommt er zu der (ironisch gemeinten) Einschätzung, dass man dann auch keine Hauptfächer wie Mathematik, Physik oder Englisch brauchen würde, das seien ja schließlich keine Jobs. Es müsse auch keine Grundlagenpflichtfächer in anderen Disziplinen mehr geben, denn eigentlich müsse es überhaupt keine Fächer mehr geben. Das Ganze wäre dann nur noch ein einziges langes Praktikum. Berufsausbildung funktioniere bestenfalls für Berufe, die man schon kennt.

Der Versuch, auch im Hochschulbereich Bildungsangebote zu machen, die eine besondere Nähe zu bestimmten Berufsbildern haben, führt dazu, dass das Feld der Überschneidungen mit bestimmten Fertigkeiten dieser Berufsbilder immer enger gefasst werden muss. Die Konsequenz sind immer neue Nischenstudiengänge, was bereits 2015 vom Wissenschaftsrat kritisiert wurde (Schauberger 2016).

Gleichzeitig entfaltet sich eine Kritik daran, dass immer mehr Fachgebiete in die Hochschulen gehoben werden, die vorher ausschließlich Gegenstand der Berufsausbildung waren. Der wohl prominenteste Vertreter dieser Kritik ist Julian Nida-Rümelin (2014). Er sieht darin nicht nur ein Risiko für das Ansehen der Hochschulausbildung, sondern auch eine unzulässige Abwertung der Berufsausbildung.

4. Kompetenz und Kognition

Beim Versuch der Fundierung des Kompetenzgedankens in der Kognitionstheorie stößt man bei Varela (1990: 92ff.) auf einen überzeugenden Gedanken, den er das „Problem des Problemlösens“ nennt. Damit meint er die kognitionswissenschaftliche Problematik, Problemlösungsprozesse zu analysieren und zu beschreiben. Das Grundproblem sieht Varela darin, dass Wissen als ständig ablaufender Verstehens- und Interpretationsprozess aufgefasst werden muss, der nicht in angemessener Weise als eine Anzahl von Regeln und Annahmen beschrieben werden kann. Vielmehr kommt es auf eine „aktive Mitgliedschaft“ in den Kontexten an, in denen dieses Wissen entsteht und angewendet werden soll. Würde man „mentale Tätigkeiten“ als reine Regelanwendungen bestimmen, lässt man die „vitale Dynamik“ aller Kognition außer Acht (ebd.: 96). Mit Kruse (2010: 79) kann hier ergänzt werden, dass der Versuch, wissenschaftliches Denken und Handeln zu formalisieren, zu Dogmatismus führen wird.

In der Konsequenz bedeutet das, dass egal, wie realistisch ein Seminar versucht, durch Fallstudien, Übungen, Simulationen oder Rollenspiele Realsituationen herzustellen, bei allen Beteiligten stets die Gewissheit besteht, dass es sich um etwas anderes handelt. Auch das Prinzip des Lernens durch Nachahmung wird in einem der eigentlichen Anwendungssituation entzogenen Kontext keine Wirkung entfalten. Wird also das Handeln eines Professors nachgeahmt (auch wenn dieser sein Handeln bewusst in einer Übungssituation modifiziert), lässt sich bestenfalls lernen, sich wie ein Professor zu verhalten.

Was nach Varela in solchen künstlichen Situationen fehlen würde, bezeichnet er als Alltagswissen. Das Erkennende und das Erkannte bedingen somit einander. Für die Kompetenzorientierung bedeutet dies, dass sie als ein – der tieferen Erkenntnis entrücktes – Trainingsprogramm beschrieben werden muss, welches aber nicht einmal als solches besonders tauglich ist. Das von Arnold (2011) hervorgehobene Erleben der Selbstwirksamkeit bei Studierenden könnte in einem solchen Verständnis von Kompetenzorientierung nur sehr eingeschränkt einen Effekt entfalten.

5. Kompetenz und Qualifikation

Kühl (2012) polemisiert, dass das Problem nicht im Schlagwort Kompetenz bzw. Kompetenzorientierung liege, sondern im Bildungsideal, welches derzeit damit verbunden sei. Man könne sich schließlich nicht für eine „Inkompetenzorientierung“ aussprechen, und es wäre auch kein Miss-

erfolg, wenn Studierende Kompetenzen erwerben. Das zu kritisierende Bildungsideal ist der Gedanke, man könne Einzelkompetenzen so lange herunterbrechen, bis einzelne Elemente einfach bearbeitbar und messbar werden, gefolgt von der Unterstellung, man könne diese dann wieder zu einer Art vergleichbarer Gesamtkompetenz zusammensetzen. Eine solche Herangehensweise erinnere an die Hochzeiten der Industrialisierung, wo mit den Ideen von Frederick Taylor (1911) das Prinzip der Arbeitsteilung auf die Spitze getrieben wurde und damit die extreme Zerlegung von Arbeitsvorgängen in kleinste Arbeitsschritte. Auch bei der Produktion eines Automobils wird vorher genau festgelegt, wie das Endprodukt aussehen soll. Bei der Kompetenzorientierung ist das Endprodukt der Absolvent.

Die Methode dahinter vergleicht er indes mit einer Sprachschule und sieht erhebliche Parallelen zwischen dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachkenntnisse und dem Europäischen Qualifikationsrahmen (man beachte die Namensgebung), der von der Vorschule bis zur Promotion festlegt, welche Kompetenzen unterstellt werden dürfen. Die Ausbildung der Studierenden werde wie eine Technologie behandelt, in welcher sich die zahlreichen heruntergebrochenen Einzelkompetenzen zu einer vorher definierten Gesamtkompetenz addieren sollen (Kühl 2012: 3f.). Bildung wird dadurch zum Bildungsprodukt – ein Produkt, das zudem komplett transparent mit anderen Anbietern verglichen werden kann. In seiner Bewertung zieht Kühl ein eindeutiges Fazit:

„Die Forschung hat jedoch gezeigt, dass Erziehung ... nicht nach einem solchen technologischen Verständnis funktioniert. ... 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.“ (Kühl 2012: 4)

In sogenannten mechanistischen Lerntheorien, so Alkemeyer und Buschmann (2017: 275), wird Lernen zu einer „sozialisatorischen Einpassung“, bei der sich die Frage nach Um- oder Neubildung gar nicht erst stellt. Es wird nicht nur ein bestimmtes Know-How vermittelt, sondern eine Form der Wahrnehmung.

Darauf aufbauend attestiert Wex (2012) den Hochschulen „Selbstbetrug“ bei der Frage der Kompetenzenprüfung. Denn das Dilemma, an dem sich das Kernproblem der Kompetenzorientierung zeigt, sei die Frage, wie man diese Kompetenzen beim einzelnen Studierenden feststellen kann. Spätestens seit der Widerlegung der Idee, dass die Kompetenzorientierung zu professionellem Handeln im Beruf führe – gerne auch „Employability“ genannt – als kognitive Unmöglichkeit, steht auch die Überprüfung dieser Employability in keinem guten Licht. Wex stellt fest,

dass weder die Kultusministerkonferenz noch die Hochschulrektorenkonferenz, der Wissenschaftsrat oder die Akkreditierungsagenturen darlegen können, wie Kompetenzen nachgewiesen (also geprüft) werden können. Er verweist auf den Wissenschaftsrat, der selbst feststellen musste, dass es „kein überzeugendes Verfahren zur Kompetenzmessung“ gibt.

6. Situatives Lernen von kritischem und vernetztem Denken als Perspektive

Man bleibt ratlos zurück, wenn man die Kritik an der Kompetenzorientierung annimmt und unwillkürlich die Frage auftaucht: Was sonst könnte man tun? Oder: Wie könnte man es besser machen?

Postman und Weingartner (1969) verweisen mit Bezug auf John Dewey auf die Nicht-Linearität und Nicht-Steuerbarkeit des Lernens:

„Once you start a man thinking, there is no telling where he will go. Just as unnerving is the fact that there is no telling how he will go. A syllabus not only prescribes what story lines you must learn ..., it also prescribes the order in which your skills must be learned. ... This is called the ‘sequential curriculum’, and one has to visit the Ford Motor plant in Detroit in order to understand fully the assumptions on which it is based. In fact, the similarities between mass-production industries and most existing school environments are striking.“ (Postman/Weingartner 1969: 29)

Zwei Begriffe tauchen in diesem Zusammenhang an vielen Stellen auf: kritisches Denken und vernetztes (bzw. systemisches) Denken. So fordert beispielsweise Kruse (2010: 84), dass der Hochschulunterricht von Beginn an auf kritisches Denken hin ausgerichtet sein sollte. Didaktisch fordert er hierzu ergänzend ein auf Entdeckung ausgerichtetes, forschendes Lernen als Standard. Darunter versteht er ein Training von Denkformen und die Fähigkeit zur Modellbildung. Die Lernziele sollten also keine Sammlung der „beliebigen Kompetenzen“ darstellen, sondern die gezielte Bildung der für das jeweilige Fachgebiet spezifischen kritischen und wissenschaftlichen Fähigkeiten. Hierzu sei es notwendig, Studierende intellektuell zu fordern, statt ihre „Konsumhaltung zu befriedigen“.

Ergänzend hierzu konnte bereits gezeigt werden, dass wissenschaftliches Arbeiten eine herausragende Kernkompetenz darstellt: Sie führt in zahlreiche Denkmodi ein und vermittelt mit der Abstraktionsfähigkeit einerseits sowie der Transferfähigkeit andererseits Fähigkeiten, die weit über eine Anwendung im Forschungsbereich hinausgehen und die allgemeine sowie spezielle Praxistauglichkeit überhaupt erst ermöglichen. Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten zu können, ist

vermutlich die höchste Form der Praxistauglichkeit (Becker/Kaiser-Jovy 2016).

Euler (2005) erläutert weiter, was mit forschendem Lernen gemeint ist. Er nennt drei Kernaspekte für ein Selbstverständnis der Hochschulen als gesellschaftlichem Ort zur Entwicklung, Diskussion und Aneignung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden:

1. Forschung und Lehre bilden eine Einheit und einen kontinuierlichen Prozess der Erkenntnisgewinnung. Das Erlernen von wissenschaftlichem Denken geschieht durch Teilhabe.
2. Daraus resultiert die Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, die in Dialog und Diskurs den sozialen Kontext zum Kompetenzaufbau ermöglichen.
3. Wissenschaftliches Denken wird als Universalprinzip verstanden und disziplinenübergreifend angewandt und trainiert.

Ein solches Verständnis entzieht sich einem utilitaristischen Bildungsverständnis und setzt eine zentrale Forderung der Kompetenzorientierung tatsächlich um: die persönliche Entwicklung des einzelnen Individuums. Dessen Handlungskompetenzen erstrecken sich dann, über die „unreflektierte Anpassung an die bestehende Praxis“ hinaus, zur „kritischen Reflexion der vorfindlichen Praxis“ bis hin zur „Weiterentwicklung und Gestaltung der bestehenden Praxis“ in Eigenverantwortlichkeit und dem permanenten Erleben von Selbstwirksamkeit. Mit Markl (2009: 154) kann hier ergänzt werden, dass das Erlernen und Anwenden von Wissen keineswegs der bedeutendste Bildungswert ist. Denn Forschung bildet, indem sie lehrt, begründet zu zweifeln.

Schulze (2009: 26f.) formuliert, was man unter Kompetenzorientierung eigentlich verstehen sollte:

„Angesichts der offenkundigen Unmöglichkeit, Bildung allein über fest definierte kognitive Kerne zu definieren, die auf verschiedenen Stufen der Ausbildung von Schülern und Studenten zu lernen wären, kann eine Neuorientierung von Bildung sich letztlich nur über ein Set von Kompetenzen definieren, die junge Menschen in die Lage versetzen, das beruflich und gesellschaftlich notwendige Wissen zu erwerben, es kritisch zu prüfen und gegebenenfalls unbrauchbare Wissensbestände auszuschneiden. Die Kompetenz zum Erwerb dieses Wissens bedeutet, die Fähigkeit sich die relevanten Wissensbestände im jeweils notwendigen Grad von Spezialisierung zu verschaffen. ... Insgesamt ließe sich aus diesen Anforderungen ein Set von Kompetenzen ermitteln, die sich vor allem auf die Entwicklung einer kritisch-rational argumentierenden und handelnden Persönlichkeit beziehen“

Was Schulze hier beschreibt, ist wissenschaftliches Arbeiten im weiteren Sinn. Es beinhaltet auch und vor allem die Fähigkeit, Wissensbestände zu

identifizieren und sich selbstständig aneignen zu können. Dies ist eine Fähigkeit, die beim reinen Nachvollzug von Techniken und Funktionen zurückbleiben würde.

Damit darf die Frage aufgeworfen werden, ob eine Hochschule nicht dann die beste Praxistauglichkeit und Employability ihrer Absolventen sicherstellt, wenn sie das tut, was sie am besten kann: (wissenschaftlichen) Diskurs betreiben.

Betrachtet man Hochschulen, wie bei Euler beschrieben, als Lernkontexte mit einer ganz eigenen Verfasstheit (Diskurs, wissenschaftliches Arbeiten als Universalprinzip), ohne den Versuch, andere lebensweltliche Kontexte zu simulieren, dann bilden sie selbst einen Kontext, in dem ein Erlernen von kritischem und vernetztem Denken ermöglicht wird.

Alkemeyer und Buschmann (2017: 278ff) schlagen das Konzept des „situated learnings“ vor, das auf Lave und Wenger (1991) zurückgeht. Lernen kann demnach als Prozess der Teilnahme an Praktiken verstanden werden, in welchem mit Wissen und Können Identität und soziale Zugehörigkeit entstehen. Unter Zugehörigkeit wird die Teilhabe an so genannten „Communities of Practice“ verstanden.

Die Hochschule selbst ist eine solche Community, in der sich alle gegenseitig die Teilnahme erlauben. Das Lernen kann dann als sukzessive Aneignung eines „Repertoires disparater Dispositionen“ verstanden werden. Diese umfassen sowohl Körpertechniken und Geschicklichkeiten als auch Einstellungen und Neigungen. Der Studierende wird mit der Zeit immer besser darin, mit Situationsbezug zu agieren und seine Praktiken zu modifizieren. Dadurch wird das Studium zum Muster professionalisierten Handelns. Der Eintritt in eine Hochschule bedeutet vor allem den Eintritt in eine professionelle Gemeinschaft, in welcher im Minimalfall das Vokabular, das Denken und die Praktiken einer Disziplin vermittelt, und im besten Fall die Fähigkeit zur kritische Reflexion über diese Disziplin sowie das Entwerfen alternativer Positionen angeleitet werden.

Bereits Postman und Weingartner (1969) zeigen mit Verweis auf Marshal McLuhan auf, dass vorkonfektionierte Lerninhalte nicht der Weg zu reflektiertem, kritischem Denken sein können. Sie propagieren die Inquiry Method, die nicht nach einer bestimmten Information fragt, sondern danach, wie man sich die Fähigkeit aneignet, relevante Informationen zu finden und zu verwenden.

7. Fazit

Kompetenzorientierung wird derzeit überwiegend verstanden als bausteinhaftes Zusammensetzen von Teilkompetenzen zu einer Gesamtkom-

petenz, das zudem ohne eine hinreichende Würdigung des situativen und sozialen Kontextes funktionieren soll. Dies suggeriert, dass jedwede Kompetenz lediglich durch die richtige Kombination von Teilkompetenzen entstehen kann – gleichsam, als könnte man den nächsten Picasso, Leonardo da Vinci oder Mozart einfach dadurch ausbilden, indem man Studierende die notwendigen Kompetenzmodule durchlaufen lässt.

Mit der modularisierten Kompetenz hat die Industrialisierung (weiter) Einzug in den Bildungssektor gehalten. Sie hat die Versprechen von Messbarkeit und Vergleichbarkeit, von Regelbarkeit und Kontrolle im Gepäck. Sie verspricht Steuerungsfähigkeit, wo Kultivierung gefragt wäre. Es verhält sich hier ähnlich wie beim Paradox des Innovationsmanagements: Man kann Innovation und Kreativität nicht managen, da das Management stets versucht, planerisch zukünftige Entwicklungen und Handlungen vorwegzunehmen und damit Ungewissheit zu vermeiden. Gemäß Definition entsteht das Neue aus dem Unerwarteten. Umso stärker versucht wird, das Unerwartete zu vermeiden, desto eher wird Innovation verhindert. Wird dieses Paradoxon auf die Kompetenzorientierung übertragen, so lässt sich sagen: Umso mehr versucht wird, Kompetenz zu modularisieren (und damit steuerbar zu machen), desto mehr wird Bildung verhindert. Der Verfall des Ideals der Persönlichkeitsentwicklung durch ein Studium indes wird nicht allein der Kompetenzorientierung angelastet werden können. Dazu tragen zahlreiche weitere Entwicklungen im Hochschulbereich gleichermaßen bei.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Nikolaus Buschmann (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit, in: Markus Rieger-Ladich/Christian Grabau (Hg.), Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden, S. 271–297.
- Allaine, Rhett (2015): What If a University Was Only Designed to Produce Workers?, in: Wired 17.2.2015, URL <https://www.wired.com/2015/02/university-designed-produce-workers/> (20.3.2020)
- Arnold, Rolf (2011): Denn sie wissen nicht, was sie tun? Die deutschen Hochschulen auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung, in: Weiterbildung 4/2011, S. 28–31.
- Becker, Timo/Sebastian Kaiser-Jovy (2016): Zur Fragwürdigkeit von Praxisorientierung im Rahmen der Hochschulausbildung, in: Peter Tresp/Sarah Tresch (Hg.), Akademische Freiheit. ‚Core Value‘ in Forschung, Lehre und Studium (=die hochschule 2/2016), Halle-Wittenberg, S. 104–113.
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Stuttgart.

- Dewe, Bernd (2010): Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon, in: Thomas Kurtz/Michaela Pfadenhauer (Hg.), *Soziologie der Kompetenz*, Wiesbaden, S. 107–118.
- Euler, Dieter (2005): *Forschendes Lernen*, in: Sascha Spoun/Werner Wunderlich (Hg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*, Frankfurt/New York, S. 235–271.
- GBW, Gesellschaft für Bildung und Wissenschaft (2012): 10 Thesen zur Debatte um kompetenzorientierte Bildungsstandards, URL <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/10-thesen-zur-debatte-um-kompetenzorientierte-bildungsstandards.html> (27.3.2020).
- Grey, Christopher (2004): *Reinventing Business Schools. The Contribution of Critical Management Education*, in: *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 3, No. 2, S. 178–186.
- Grunert, Cathleen (2012): *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*, Wiesbaden.
- Krautz, Jochen (2015): *Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit*, Berlin.
- Kruse, Otto (2010): *Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere*, in: *die hochschule* 1/2010, S. 77–86.
- Kühl, Stefan (2012): *Modell Sprachschule. Die Effekte der neuen Mode der Kompetenzorientierung an den Hochschulen (=Working Paper 4/2012)*, URL http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Working-Paper-Stefan-Kuehl-4_2012-Der-Traum-von-der-Kompetenzorientierung-SK-15102012.pdf (31.3.2019).
- Kurtz, Thomas (2010): *Der Kompetenzbegriff in der Soziologie*, in: ders./Michaela Pfadenhauer (Hg.), *Soziologie der Kompetenz*, Wiesbaden, S. 7–25.
- Lave, Jean/Etienne Wenger (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, New York.
- Liessmann, Konrad Paul (2014): *Theorie der Unbildung*, München.
- Markl, Hubert (2009): *Bildung durch Forschung, Forschung durch Bildung*, in: Andreas Schlüter/Peter Strohschneider (Hg.), *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert*, Berlin, S. 154–163.
- Nida-Rümelin, Julian (2014): *Der Akademisierungswahn: Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*, Hamburg.
- Nieke, Wolfgang (2012): *Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne*, Wiesbaden.
- Postman, Neil/Charles Weingartner (1969): *Teaching As a Subversive Activity. A No-Holds-Barred Assault on Outdated Teaching Methods-with Dramatic and Practical Proposals on How Education Can Be Made Relevant to Today's World*, New York.
- Schauberger, Anja (2016): *Die erfolgreichen Nischenstudenten*, in: *Zeit Campus*, URL <https://www.zeit.de/campus/2016-09/studiengaenge-karriere-ethnologie-phonetik-theaterwissenschaft-nischenstudium> (15.09.2010).
- Schulze, Winfried (2009): *Kompetenz statt Bildung*, in: Andreas Schlüter/Peter Strohschneider (Hg.), *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert*, Berlin, S. 22–33.
- Taylor, Fredereick W. (1911): *The Principles of Scientific Management*, New York/London, URL <https://archive.org/details/principlesofscie00taylrh/> (1.3.2019).
- Varela, Francisco J. (1990): *Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven*, Frankfurt a.M.

- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim u. Basel, S. 27f.
- Wex, Peter (2012): Das leere Versprechen der Kompetenzenprüfung, Frankfurter Allgemeine Zeitung, URL <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/selbsttaeuschung-der-universitaeten-das-leere-versprechen-der-kompetenzenpruefung-11910676.html> (3.12.12).
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, URL <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf> (16.10.2015).

Ausstieg aus der Wissenschaft

Sandra Beaufaÿs, Anja Franz, Svea Korff:

Ausstieg aus der Wissenschaft. Zur Einleitung 7

Gesche Brandt, Anja Franz:

Promotionsabbrecher*innen in Deutschland. Stand der Forschung und
Perspektiven 16

Barbara Hendriks:

Der geplante Ausstieg aus der Wissenschaft. Ein Praxisbeispiel aus
strukturierten Promotionsformen der Geistes-, Kultur- und
Gesellschaftswissenschaften 29

Nicole Kaiser:

Geplante Wege nach der Promotion. Gründe für den Ausstieg
wissenschaftsorientierter Promovierender aus dem Wissenschaftssystem 39

Svea Korff:

„Bin ich auf dem richtigen Weg?“ Der Ausstieg aus der Wissenschaft
als permanente Option im ereignisgestützten Orientierungsprozess der
Postdoc-Phase 54

Manuela Tischler:

Können Vertrauenserfahrungen den Ausstieg aus der Wissenschaft
abwenden? 66

Sigrid Metz-Göckel:

Auf den Spuren der wissenschaftlichen Drop-Outs.....76

Hildegard Matthies, Stella Rehbein:

Inkongruenz. Ausstieg aus der Wissenschaft als Folge eines
Mismatch zwischen Feld und Habitus 87

FORUM

Ulrich Teichler:

Fünf Jahrzehnte des Experimentierens. Hochschulsteuerung und die
Gestaltung der Hochschullehrerrolle. Teil 1.....98

Timo Becker:

Kompetenzorientierung Revisited. Eine kritische Betrachtung des
Konzeptes der Kompetenzorientierung in der Hochschullehre 116

Jörg-Peter Pahl, Hannes Ranke:

Forschung an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften.
Eine nicht ganz neue Aufgabe? 130

PUBLIKATIONEN

Peer Pasternack, Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945..... 144

Autorinnen & Autoren..... 174

Autorinnen & Autoren

Sandra Beaufays, Dr. phil., Soziologin und Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW, Koordinations- und Forschungsstelle an der Universität Duisburg-Essen. eMail: sandra.beaufays@uni-due.de

Timo Becker, Prof. Dr., Professur Ästhetik und Management an der Hochschule Macromedia Freiburg. eMail: timobecker@macromedia.de

Gesche Brandt, Dr. phil., Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. eMail: g.brandt@dzhw.eu

Anja Franz, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin und Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Internationale und Interkulturelle Bildungsforschung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. eMail: anja.franz@ovgu.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Barbara Hendriks, Dr. phil., Sozialwissenschaftlerin, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Abteilung: Forschungssystem und Wissenschaftsdynamik, Berlin. eMail: Hendriks@dzhw.eu

Nicole Kaiser, Dr. rer. pol., zuletzt wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. eMail: nicole.kaiser@fau.de

Svea Korff, Dr. phil., Sozialwissenschaftlerin, Geschäftsführerin des Graduiertenzenentrums und Sprecherin des Forschungsclusters „Hochschule und Bildung“ der Institute für Sozial- und Organisationspädagogik und für Erziehungswissenschaft – Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft – an der Stiftung Universität Hildesheim. eMail: svea.korff@uni-hildesheim.de

Hildegard Matthies, Dr. rer. pol., Fachgebiet: Soziologie, zuletzt wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. eMail: hilde.matt.hies@wzb.eu

Sigrid Metz-Göckel, Prof. i.R., Professur für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung am Zentrum für Hochschulbildung (zhb) der Technischen Universität Dortmund. eMail: sigrid.metz-goeckel@uni-dortmund.de

Jörg-Peter Pahl, Prof. Dr., Dipl.-Ing., emeritierter Professor am Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken der TU Dresden, Gastwissenschaftler am Institut für Angewandte Bautechnik der Technischen Universität Hamburg. eMail: joergpahl@aol.com

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Hannes Ranke, M.Ed., wissenschaftlicher Oberassistent am Institut für Angewandte Bautechnik der Technischen Universität Hamburg. eMail: hannes.ranke@tuhh.de

Stella Rehbein M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Internationalen Graduiertenschule „Resonant Self-World-Relations in Ancient and Modern Socio-Religious Practices“ (Max-Weber-Kolleg Erfurt/Karl-Franzens-Universität Graz). eMail: stella.rehbein@uni-erfurt.de

Ulrich Teichler, Prof. Dr., Hochschulforscher, 1978 bis 2013 Professor an der Universität Kassel und langjährig Direktor des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER-Kassel). eMail: teichler@incher.uni-kassel.de

Manuela Tischler, Dr. phil., Soziologin, Hochschule für Angewandte Wissenschaften München, wissenschaftliche Referentin und Koordinatorin eines BayWISS-Promotionsverbundkollegs. eMail: dr.m.tischler@gmail.com

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg

<https://www.diehochschule.de>

Kontakt Redaktion: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Kontakt Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-77-9

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens vor allem in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist „die hochschule“ vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können sozial- und geschichtswissenschaftliche Texte, die (a) auf empirischer Basis ein nachvollziehbar formuliertes Problem aufklären oder/und (b) eine theoretische Perspektive entfalten oder/und (c) zeitdiagnostisch angelegt sind, ohne reiner Meinungsartikel zu sein. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>

Abbildung vordere Umschlagseite: Otto Lilienthal am 19. Oktober 1895 mit seinem größeren Doppeldecker. Reproduktion durch Neuhauss/Fülleborn (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:LilienthalDoppeldecker_1895-10-19.jpg)