

Hans Brügelmann (2007h)

Wie können Novizen lernen, was Können nicht wissen?

Zur notwendigen Illusion der Lehrbarkeit von Schlüsselqualifikationen und Basiskompetenzen¹

Guten Tag!

Entschuldigung fuer die Stoerung. Mein Name ist Liu Di. Ich bin Dozent für Maschinenbau an der Tongji Universitaet. Regierung von Schanghai gibt mir Stendium 1 Jahr fuer Fortbildung an ein Deutsche Universitaet. Kann ich das Jahr nach Aachen kommen? Ich brauche ein Arbeitsplatz im Werkstofflabor. Leider ist mein Stendium nur fuer ein Jahr. Koennen sie mir dann neues Stendium besorgen? Das waere gut. Ich will bei ihnen die Doktorarbeit schreiben. Ich habe gelesen sie sind Spezialist fuer Werkstoffpruefung. Auf ihre Homepage stehen dazu ihre Buecher 1991a und 1998. Koennen sie mir die Buecher schnell schicken? Ich brauche auch die Artikle 1998a, 1999c, 2000a und 2000b. Die gibt es nicht in China. Schicken sie alles mit AIRMAIL. Jetzt ist Juni. Ich bin noch bis 1. August in Shanghai. Technische Hochschule Aachen ist sehr beruehmt in China. Ich habe gehoert, in Aachen ist schwielich Wohnungen finden fuer Auslaender und teuer. Koennen sie mir eine Wohnung im Gasthaus der Technische Hochschule besorgen? Ich komme am 1. Oktober in Aachen an. Entschuldigung fuer die Stoerung.

Bitte schreiben sie schnell.

Mit freundlichen Gruessen Liu Di ²

Als erstes möchte ich den Mut des Rektorats - und meinen eigenen Mut - loben, dass wir uns auf diese gemeinsame Unternehmung eingelassen haben: das Rektorat, obwohl es wusste, dass ich grundsätzlich skeptisch bin, was die Vermittlung nicht nur von Schlüsselqualifikationen, sondern überhaupt von Wissen und vor allem von *Können* betrifft. Und mich selbst finde ich mutig,

¹ Vortrag anlässlich der Eröffnung des Kompetenzzentrums zur Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen an der Universität Siegen am 20.4.2007.

² Aus: Knapp (2006, 121) (s. Anm. 4)

einen Vortrag mit Power-Point zu halten - angesichts der Drohung des Kollegen Stötzel, anschließend die „Sieben Todsünden der Präsentation“ zu geißeln. Schließlich habe *ich* noch kein Kompetenzzentrum besuchen können...

Die einen wird es enttäuschen, die anderen vielleicht erleichtern: In diesem Vortrag werde ich mich nicht damit aufhalten, was denn nun Basiskompetenzen und Schlüsselqualifikationen „wirklich“ sind und ob bzw. wie sie sich unterscheiden³. Ich weiß es selbst nicht. Es interessiert mich aber auch nicht sonderlich. Zu den entscheidenden Schlüsselqualifikationen, die ich bereits in den ersten Semestern meines Jurastudiums gewonnen habe, gehört die von Karl Raimund Popper⁴ propagierte Einsicht, Wissenschaft solle sich nicht mit Definitionsstreitigkeiten aufhalten, ihre Aufgabe sei es, Probleme zu lösen.

Und an Problemen haben wir genug, wenn wir uns mit den Aufgaben des heute zu eröffnenden Kompetenzzentrums beschäftigen. Das zeigt allein schon ein Blick auf den eingangs gezeigten Brief⁵: Gibt es die *eine* „angemessene“ Reaktion? Und wie will man jemand, z. B. durch einen Kurs „Interkulturelle Kommu-

³ Nach der Definition der Kommission NRW (1995) sind Schlüsselqualifikationen "erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind." Ähnlich die Definition in WIKIPEDIA: „Schlüsselqualifikationen sind überfachliche Qualifikationen, die zum Handeln befähigen sollen. Innerhalb der Personalwirtschaft sind diese neben der Fachkompetenz der zweite zentrale Bereich der Personalentwicklung. Sie sind daher kein Fachwissen, sondern ermöglichen den kompetenten Umgang mit fachlichem Wissen.“

In den neuen Schulleistungstudien wie PISA ist oft von „Basiskompetenzen“ die Rede. Aber: „Der Begriff der *Basiskompetenz* bzw. Schlüsselqualifikation in PISA ist nicht mit dem in der Wirtschaft üblichen Begriffsverständnis gleichzusetzen (z.B. im Sinne von sozialer Kompetenz, Teamfähigkeit, Problemlösefähigkeit). Vielmehr erfährt der Begriff der Basiskompetenz in PISA eine deutliche Erweiterung gegenüber dem bisherigen Verständnis, weil er explizit auf die fachlichen Bereiche des Lesens, der Mathematik und der Naturwissenschaften bezogen wird.“ (Vgl. www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Zentrale%20Institute/IWT/FWG/PISA/Basiskompetenzen.html [Abruf: 26.3.2007]). Wieder anders die Unterscheidung im „Sociolexikon“ (www.socioweb.de/lexikon/), wo Schlüsselqualifikationen der beruflichen Verwertbarkeit dienen; Basiskompetenzen sollen sich dagegen „an der Selbstbestimmung des Individuums orientieren und sind auf Urteils- und Handlungsfähigkeit in außerberuflichen Situationen gerichtet“ (vgl. www.socioweb.de/lexikon/lex_geb/begriffe/basiskom.htm [Abruf: 26.3.2007])

⁴ Vgl. etwa: Popper, K. R. (1935): Logik der Forschung. Julius Springer: Wien (6. verb. Aufl. 1976; 7. erw. Aufl. 1982; engl. 1959).

⁵ Wenn Sie Ihre eigene „interkulturelle Kompetenz“ überprüfen wollen, können Sie das heutzutage sogar online in einem entsprechenden Test tun... →

http://www.mondolingua.com/portal2006/index.php?option=com_wrapper&Itemid=37&lang=ger [Abruf: 19.4.2007]

nikation“, darauf vorbereiten, angemessener auf die Fülle unterschiedlicher Situationen umzugehen, als es die persönliche Intuition nahelegt? Schließlich: Wäre es nicht vielleicht sinnvoller, solche Kurse in Schanghai als in Siegen anzubieten?

Eines vorweg: Ich werde Ihnen keine hehren Ziele vorstellen, was ein Kompetenzzentrum alles *soll* und angeblich auch *kann*. Vielmehr will ich aus meiner inzwischen über dreißigjährigen, zum Teil leidvollen, Erfahrung als Lehrerbildner von den Zweifeln berichten, die mich bis heute beunruhigen, wenn jemand eine systematische Vermittlung von Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Handlungskompetenz verspricht.

Beunruhigen deshalb, weil diese Kompetenzen genau das beschreiben, was auch eine gute Lehrerin auszeichnet - neben dem Sachwissen und dem fachlichen Können, das sie zweifellos auch braucht. Aber für die inhaltlichen Voraussetzungen sind die Fachwissenschaften zuständig - wir im erziehungswissenschaftlichen Studium des Lehramts, zum Teil auch die Fachdidaktiken und vor allem Sie im Kompetenzzentrum haben es mit etwas Flüchtigem zu tun: der Art und Weise, *wie* dieses Sachwissen und fachliche Können im Umgang mit anderen Menschen situationsgerecht genutzt wird. Statt von Basis- könnte man insofern auch von Metakompetenzen sprechen

In dieser Perspektive wirft der Titel meines Vortrags mehrere grundlegende Fragen auf:

1. Was wissen Können eigentlich selbst über ihr Können und wie weit können sie es *explizit formulieren*?
2. Lässt sich dieses Wissen *intakt kommunizieren*, ist es also *lehr-* und (aufgrund solcher Lehre) *lernbar*?

3. Können Novizen solcherart erworbenen Wissens *generativ nutzen*, um selbst zu Könnern zu werden?

Meine Antworten auf diese Fragen werden Ihnen zunächst einmal klar machen, dass das geplante Kompetenzzentrum ein hoffnungsloses Unterfangen ist. Anschließend aber werde ich Sie ermutigen, sich von meinem Defätismus nicht unterkriegen zu lassen, sondern mutig dieses hoffnungslose Unterfangen zu beginnen...

In meinen Überlegungen beziehe ich mich auf ein Buch, dessen Lektüre mich im vergangenen Herbst sehr beschäftigt hat, weil es viele meiner Erfahrungen in der Lehreraus- und -fortbildung auf den Punkt gebracht hat:

Neuweg, G. H. (2006): Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Trauner Verlag: Linz.

Das ist ein schmales Bändchen⁶, aber klug durchdacht und sehr verständlich geschrieben. Angeregt durch Neuweg will ich den drei Grundfragen nachspüren, bei deren Beantwortung mir auch ein Aufsatz sehr hilfreich war, den unsere Kollegin Annelie Knapp vor wenigen Monaten veröffentlicht hat, und zwar in dem Band zum 20jährigen Bestehen des Siegener Instituts für Sprachen im Beruf, einem wichtigen Vorläufer des heute zu eröffnenden Kompetenzzentrums. Aus diesem Aufsatz mit dem selbstkritischen Titel „Interkulturelle Kompetenz als ‚Schlüsselqualifikation‘ - lern- und lehrbar?“⁷ stammt übrigens auch mein Eingangsbeispiel.

Doch zurück zu den drei Problemen. Ich übergehe die von Knapp angedeutete Vorfrage, ob die entscheidenden Merkmale guten Unterrichtens oder generell

⁶ Vertiefend dazu: Neuweg, G. H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Waxmann: Münster u. a.

⁷ Knapp, A. (2006): Interkulturelle Kompetenz als „Schlüsselqualifikation“ - lern- und lehrbar? In: Forner, W./ Habscheid, S. (Hrsg.) (2006): Sprachliche und fachliche Kompetenzen: zwei Seiten eines Blattes? 20 Jahre Siegener Institut für Sprachen im Beruf. Peter Lang: Frankfurt u. a. (S. 105-129).

des Umgangs miteinander überhaupt *lernbar* sind. Sie kennen das geflügelte Wort vom „geborenen Lehrer“. Es ist sicher etwas dran, das Kommunikations- und Interaktionsstile persönlichkeitsbedingt variieren; aber ich denke jedeR von uns hat am eigenen Leib erlebt, wie sich unser individueller Stil aufgrund von Erfahrungen verändert hat. Die spannende Frage ist also: Lassen sich diese Erfahrungen systematisch befördern - zum Beispiel durch Angebote in einem Kompetenzzentrum?

Mein erstes Problem:

1. Was wissen Können eigentlich über ihr Können? Sprich:

Ist ihnen das Wesentliche des Könnens - sei es der Sprache, von Präsentationsmethoden oder Formen der interkulturellen Kommunikation, tatsächlich bewusst und können sie es explizit formulieren?

Einleitend dazu ein kurzer Hinweis auf eine Untersuchung, die Gerhard Augst vor 20 Jahren an dieser Hochschule durchgeführt hat⁸. Er diktierte einen orthografisch schwierigen Text StudentInnen des Faches Deutsch und SekretärInnen. Die ProbandInnen lösten immerhin 72% der heiklen Rechtschreibfälle richtig, aber nur in 8% der Fälle war die Begründung der Lösung (großzügig bewertet) mit der Duden-Regel vereinbar. Können und *Wissen* über Können sind offensichtlich zwei Paar Schuhe.

Michael Polanyi⁹ hat für die Quelle des Könnens den schönen Begriff des „tacit knowledge“ gewählt. PsychologInnen sprechen auch gerne von „implizitem Wissen“. Beim Spracherwerb von Kindern lässt sich die Entstehung und Wirkung dieser unbewussten Regelbildung sehr gut in ihren Fehlern beobachten, etwa wenn eine Vierjährige erzählt: „Ich nahm die Eimer und gingte nach Lisa“. Ohne solche implizite Regelbildung könnten Kinder die Grammatik der

⁸ Augst, G. (1989): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht - Aufbruch zu neuen Ufern oder alter Wein in neuen Schläuchen. In: Der Deutschunterricht, 41. Jg., H. 6, 5-14.

⁹ Polanyi, M. (1958): *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Routledge and Kegan Paul: London. Polanyi, M. (1966): *The tacit dimension*. Doubleday: New York.

Muttersprache gar nicht so schnell lernen, wie sie es tun. Analoge Fehler durch Übergeneralisierung finden wir später in der Rechtschreibung und ebenso beim Zweitspracherwerb. Fragt man die LernerInnen nach den Gründen für ihre *fehlerhaften* Äußerungen, können sie die meist ebenso wenig erklären wie Augsts StudentInnen und SekretärInnen ihr *Können*. Wenn Sie ans Radfahren, ans Tanzen, an das Verfassen von Texten oder an die Moderation einer Gruppe denken - immer wieder stehen Können vor der Schwierigkeit, das explizit zu fassen, was ihren Erfolg ausmacht. Deshalb sind gute LehrerInnen auch nicht automatisch gute Aus- oder Fortbildnerinnen - wie wir immer wieder feststellen, wenn wir „gute LehrerInnen“ an die Hochschule holen.

Wir haben es beim „Können“ also mit einem sehr wirkmächtigen, aber zugleich nur schwer fassbaren Vermögen zu tun. *Nichtverbalisierbarkeit* impliziten Wissens ist ein zentraler Aspekt dessen, was Neuweg (2006, 16) das „Explikations-Problem“ nennt. Das ist aber nur die eine Seite des Problems. Sofern bzw. *soweit* KönnenInnen bewusst ist, wie sie „es“ machen, stellt sich die zweite Frage:

2. **Lässt sich dieses Wissen intakt kommunizieren, ist es also *lehr-* und (aufgrund solcher Lehre) auch *lernbar*?**

Als erfolgreich wahrgenommene LehrerInnen werden von Schulbuchverlagen gegen oft üppige Honorare dafür angeheuert, Lehrwerke zu schreiben. Als Schriftsprachdidaktiker habe ich mir insbesondere Fibeln für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben gründlicher angeschaut - und ich bin immer wieder erstaunt, wie der Reichtum einer gelungenen Praxis verdunstet, wenn er in *präskriptive Allgemeinaussagen* gefasst wird. In den Lehrerhandbüchern zu den Fibeln wird das sehr deutlich.

In sozialen Interaktionen ist es schon schwierig zu erklären, *warum* man etwas gemacht hat, oder gar, *wie* man es gemacht hat. Aus solchen situativen Erfahrungen nun aber auch noch Regeln für zukünftiges Handeln unter unter-

schiedlichen Bedingungen zu formulieren, ist ein zusätzliches Problem. Neuweg (2006, 17) nennt diesen zweiten Aspekt des Explikations-Problems die *Nichtformalisierbarkeit* impliziten Wissens. Er illustriert das Problem am Beispiel von Liebesbriefen. Aus der Literatur kennen Sie vielleicht noch die Briefsteller, die beispielsweise im 19. Jahrhundert *en vogue* waren. Wer so schrieb, beherrschte die Form - aber ob die innere Haltung der Form entsprach, konnten die Empfänger solchen Briefen nicht entnehmen.

Auch Schule leidet darunter, wenn Methoden als Techniken gelernt werden. Dasselbe Problem habe ich mit den Erziehungsregeln in Elternratgebern. Regeln lassen sich nur für das äußere Verhalten formulieren. Damit wird dieses aber auch leicht formal. Junge JuristInnen lernen mühsam, das Gesetz nach seinem Geist und nicht nur buchstabengetreu anzuwenden - ein vieljähriger Sozialisationsprozess, den man nicht durch das Lernen von Auslegungsmethoden abkürzen kann, wie ich selbst in meinem Jurastudium schmerzhaft erfahren musste

Neuweg (2006, 20) nennt dies das *Instruktionsproblem* (2006, 20): „Regeln eignen sich nicht dafür, ... zu instruieren ...[und] nicht jede beschreibende Regel ist eine generative Regel“.

Soweit es aber doch gelingt, die Voraussetzungen und Merkmale des Könnens explizit zu formulieren und so zu kommunizieren, dass andere sie lernen können, bleibt die dritte Frage:

3. Werden Novizinnen aufgrund solcherart erworbenen Wissens zu Könnern? Hilft es ihnen also, zu *wissen*, wie Könnern machen, was sie können, d. h. können die Neulinge ihr Wissen in erfolgreiches Handeln umsetzen?

Dies ist der bitterste Teil meines Vortrags, weil er den Sinn meiner eigenen, tagtäglichen Arbeit in Vorlesungen, Seminaren und Praktika in Frage stellt. Dazu erzähle ich meinen Studierenden gerne das Beispiel von der Studentin,

die in meinem Seminar über Koedukation das 1/3- zu 2/3-Gesetz mitbekommen hat: Befunde aus Studien der Frühphase der Genderforschung zeigen, dass Jungen im Unterricht doppelt so viel Aufmerksamkeit bekommen wie Mädchen, dass sie zum Beispiel selbst bei gleicher Meldehäufigkeit öfter drangenommen werden als diese. Besagte Studentin hatte sich fest vorgenommen, dieses Gesetz zu durchbrechen, und fragte am Ende der Stunde etwas besorgt ihre Kommilitonin, die das Protokoll geführt hatte, ob sie die Mädchen vielleicht sogar zu oft aufgerufen habe. „Nö“, meinte die, „ein Drittel zu zwei Drittel...“.

Wissen setzt sich nicht einfach in Können um. Das liegt einerseits an dem komplizierten Verhältnis von Emotion bzw. Motivation einerseits und Kognition andererseits. Ärzte wissen nicht nur, dass Rauchen schädlich ist, sie predigen es auch ihren PatientInnen - und dennoch rauchen viele von ihnen selbst.

Aber das Problem liegt tiefer. Wer den Knigge beherrscht, wirkt im sozialen Umgang oft gerade deshalb hölzern und ungeschickt, *weil* er nach expliziten Regeln handelt. Ganz anders der- oder diejenige, die in einem Oberschicht-Elternhaus den Habitus des Großbürgers sozusagen inhaliert haben.

Neuweg (2006, 24, 28) spricht hier von einem „*Modifikationsproblem*“. Seine Ursachen sind „Interferenzen“ - zu viel Denken kann die Handlungsfähigkeit beeinträchtigen, wie schon Kleist in seinem Text „Über das Marionettentheater“¹⁰ einfühlsam dargestellt hat. Seine Folge ist „Deflexibilisierung“ des Handelns - sozusagen „Dienst nach Vorschrift“, der Regeln buchstabengetreu und mechanisch statt mit Sinn umsetzt.

Das ist ja das Kernproblem nicht nur des pädagogischen, sondern allen sozialen Handelns, das z. B. die Evaluation von Unterrichtsqualität so schwierig macht: Dasselbe Verhalten bedeutet Verschiedenes in unterschiedlichen Kontexten. Wer es gewohnt ist, Freunde durch Hochheben des rechten Armes zu

¹⁰ <http://www.kleist.org/texte/UeberdasMarionettentheaterL.pdf> [Abruf: 2.4.2007]

grüßen, läuft im Unterricht Gefahr, drangenommen zu werden, und könnte sich auf einer Auktion sogar unverhofft in der Verpflichtung sehen, mehrere tausend Euro für ein Kunstwerk auf den Tisch blättern zu müssen, das ihm überhaupt nicht gefällt. Kommunikation ist mehrdeutig und soziale Regeln gelten immer nur unter bestimmten Bedingungen. Annelie Knapp hat in ihrem bereits erwähnten Beitrag mehrfach auf diese Kontextabhängigkeit kommunikativen Verstehens hingewiesen - von Jan Tomaschoff in der folgenden Karikatur noch einmal auf etwas andere Weise verdeutlicht:



Damit stellt sich ein weiteres, sehr grundsätzliches Problem für den Erfolg des Kompetenzzentrums, nämlich die Frage: Ist es tatsächlich *möglich*, übergreifende Kompetenzen ohne Bezug auf das Fach zu vermitteln, wenn ihre Anwendung in hohem Maße kontext- und damit auch gegenstandsabhängig ist? Und noch schärfer formuliert: Ist eine *gesonderte* und - als „Lernen auf Vorrat“ - *vorgängige* Vermittlung dieser Qualifikationen überhaupt *notwendig*,

wenn wir doch gesehen haben, dass Können am besten *by doing*, also *im Gebrauch* entwickelt wird?

Zwei Zitate bringen das Problem auf den Punkt:

„Wir brauchen keine Kurse zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Wir haben so viele ausländische Studierende, das lernt man dann nebenbei.“¹¹

„Erfahrung ohne ein Wissen um kulturelle Unterschiedlichkeit, das diese Erfahrung strukturiert und hilft sie zu deuten, kann leicht zu Fehleinschätzungen führen...“¹²

Die sich hier andeutende Kontroverse korrespondiert mit dem aktuell starken Interesse von PsychologInnen und Pädagoginnen für informelles und inzidentelles Lernen¹³.

Jetzt muss ich für ein paar Takte technisch werden, denn diese Begriffe stehen für etwas Anderes als das bisher diskutierte „implizite“ Lernen:

Als *informell* bezeichnen wir in der Pädagogik alle - beiläufigen wie systematischen - Lernprozesse außerhalb von Institutionen, deren Aktivitäten ausdrücklich auf die Vermittlung von Wissen und Können zielen, z. B. das Musizieren in einem Streicherquartett oder das Fußballspielen auf der Straße - obwohl auch in diesen Situationen gelernt, ja ausdrücklich geübt wird.

¹¹ Ein Naturwissenschaftler (zit. nach Knapp 2006, 113).

¹² Eine Geistes- und Sozialwissenschaftlerin (zit. nach Knapp 2006, 114).

¹³ Vgl. etwa Watkins, K./ Marsick, V. (1992): Towards a theory of informal and incidental Learning. In: International Journal of Lifelong Education, Vol. 11, Nr. 4, 287-300. Oerter, R. (2000): Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben. In: Unterrichtswissenschaft, 28. Jg., H. 3, 239-256; Otto, H.-U./ Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. Eine differenzierte Diskussion des Verhältnisses der verschiedenen Konzepte findet sich in Kap. 4.1 von: Peschel, F. (2003): Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Dissertation. FB 2 der Universität: Siegen/ Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.

Inzidentelles Lernen kann in formellen wie in informellen Situationen stattfinden. Es meint beiläufige Erfahrungen, zum Beispiel wenn man jemanden nach dem Weg zum Bahnhof fragt und die Person etwas zu der Geschichte des Fachwerkhauses erzählt, an dem man links abbiegen soll. Auch dies ist hier explizites Lernen, aber eben ungeplant.

Implizites Lernen kann ebenfalls in geplanten Situationen wie auch beiläufig stattfinden, z. B. im Mathematikunterricht, wenn SchülerInnen an lebensfremden Textaufgaben lernen, dass es in der Mathematik nicht auf sinnvolle Ergebnisse, sondern auf technische Genauigkeit der Operationen ankommt.

Das für unsere Diskussion über das Kompetenzzentrum Spannende: Auch inzidentelles Lernen kann *bewusst* stattfinden - und umgekehrt kann man auch implizites Lernen (oder zumindest förderliche Bedingungen für implizites Lernen) *gezielt* organisieren, z. B. wenn in einem Kurs des Kompetenzzentrums interkulturelle Kommunikation über Rollenspiele erprobt wird oder wenn die Lückensätze auf einem Arbeitsblatt so ausgewählt sind, dass die Füllungen bestimmte kognitive Clusterbildungen nahelegen.

Ich fasse meine begriffliche Klärung in einer Übersicht zusammen, um deutlich zu machen, dass es auf die Unterscheidung von *äußerer* Handlung und *inner* Verarbeitung der Erfahrungen aus dieser Handlung ankommt:

<u>äußere Handlung</u> \ <u>innere Verarbeitung</u>	implizit = unbewusst	explizit = bewusst
inzidentell = zufällig und beiläufig		
organisiert = gezielt und geplant		

Die *Intention* einer äußeren Handlung kann auf den Erwerb von Basiskompetenzen gerichtet oder nicht gerichtet sein (organisiertes vs. inzidentelles Lernen). Davon zu trennen ist die *Qualität* der Erfahrungen: Werden sie bewusst oder unbewusst verarbeitet (explizites vs. implizites Lernen)?

Nehmen wir uns in dieser Übersicht Zelle für Zelle vor, um das Potenzial und die Grenzen eines Kompetenzzentrums angemessen zu würdigen.

Vertreter einiger Studiengänge unserer Hochschule verweisen zu Recht auf die Kraft des impliziten Lernens aus beiläufigen Anlässen. Situative Erlebnisse und ein Lernen „on the job“ ermöglichen den Erwerb komplexer Handlungsmuster durch Orientierung an kompetenten Vorbildern:

<u>äußere Handlung</u> \ <u>innere Verarbeitung</u>	implizit = unbewusst	explizit = bewusst
inzidentell = zufällig und beiläufig	Übernahme von Modellen	
organisiert = gezielt und geplant		

Auf diesem Weg kann und muss man ganz viel lernen, weil ein Lernen auf Vorrat nur begrenzt möglich ist und weil explizites Wissen oft nicht ausreicht, um sich im Alltag angemessen verhalten zu können. Dazu ist genug gesagt.

Das Gegenmodell ist die systematische Vermittlung von „Wissen über“ angemessenes Verhalten:

<u>äußere Handlung</u> \ <u>innere Verarbeitung</u>	implizit = unbewusst	explizit = bewusst
inzidentell = zufällig und beiläufig	Übernahme von Modellen	
organisiert = gezielt und geplant		Wissen durch Kurse

Auch diese Form ist notwendig, aber in ihrer Reichweite ebenfalls begrenzt. Würde sich ein Kompetenzzentrum auf diesen Bereich beschränken, würde es sich (a) nur schwer gegenüber der Kraft inzidentellen Lernens in den Fächer behaupten können - und (b) sein Potenzial nur sehr unzureichend ausschöpfen.

Denn Vorzüge gegenüber einem reinen Nachahmungslernen und situativen Konstruktionen hat das Kompetenzzentrum in zwei weiteren Bereichen. Da ist zunächst die Erklärung und Einordnung von situativen Erlebnissen dank eines besonderen Hintergrundwissens der Vermittler:

<u>äußere Handlung</u> \ <u>innere Verarbeitung</u>	implizit = unbewusst	explizit = bewusst
inzidentell = zufällig und beiläufig	Übernahme von Modellen	Reflexion von Erfahrungen
organisiert = gezielt und geplant		Wissen durch Kurse

Im 19. Jahrhundert wurde jungen Menschen Lehrer, indem sie bei einem erfahrenen Schulmeister in die Lehre gingen. Die Geschichte der Lehrerbildung seitdem ist geprägt von zunehmender Akademisierung - und das nicht nur we-

gen des höheren Status und der besseren Gehaltsaussichten. Die Ergebnisse des *learning by doing* wurden offensichtlich als unzureichend empfunden. Dies bestätigt eine neuere Studie zum Zusammenhang zwischen bestimmten Merkmalen der Lehrpersonen und dem Lernfortschritt ihrer SchülerInnen:

„Es gibt im Gegensatz zu anderen Expertisedomänen (zum Beispiel Schach, Physik oder Medizin) keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer der Berufstätigkeit von Lehrern, dem Niveau ihres Expertenwissens und ihrem Unterrichtserfolg¹⁴. [...] Es scheint, als würden manche in der Erfahrung nichts erfahren.“¹⁵

Eine hilfreiche Alternative stellt das Konzept der "cognitive apprenticeship" dar, das "learning by doing" mit Reflexion verbindet - und das im Rahmen eines sozialen Kontexts¹⁶. Insofern kann auch das implizite Lernen von organisierten Lerngelegenheiten profitieren:

<u>äußere Handlung</u> \ <u>innere Verarbeitung</u>	implizit = unbewusst	explizit = bewusst
inzidentell = zufällig und beiläufig	Übernahme von Modellen	Reflexion von Erfahrungen
organisiert = gezielt und geplant	Können durch Übungen	Wissen durch Kurse

¹⁴ Verweis auf S. 232 in: Weinert, F. E./ Helmke, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky (1996, 223-233). Leschinsky, A. (Hrsg.) (1996): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Beltz: Weinheim.

¹⁵ Neuweg (2006, 36)

¹⁶ Vgl. zur Konkretisierungen für die Lehrerbildung Brügelmann, H. (1994): Lehrling oder Schüler? Lernwerkstätten als alternative Form pädagogischer Erfahrung. In: Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle Verlag CH-Lengwil (S. 267-277).

Die *innere*, unbewusste Schemabildung kann durch *äußere* Konfrontation mit systematisiertem Material oder über entsprechend strukturierte Aktivitäten (z. B. Variation von Sprachmustern im Rollenspiel) gefördert werden. Mich hat unter diesem Gesichtspunkt die Praxis einer befreundeten Lehrerin¹⁷ beeindruckt, die ihren SchülerInnen die Wortarten schon in der ersten Klasse „by doing“ nahebrachte. Statt die neuen Wörter des Grundwortschatzes an die Tafel zu heften, hängte sie diese an Gymnastikreifen, die in den vier Ecken des Klassenzimmers aufgehängt waren: einen für Nomina, einen für Adjektive, einen für Verben und einen für den Rest. Wurde ein neues Wort eingeführt, fragte sie die Kinder nicht nach der grammatischen Bezeichnung, sondern bat sie, das Wort an den passenden Ort zu hängen. So lernen wir Begriffe wie „Stuhl“ oder „Vogel“ - nicht durch Definitionen, sondern durch Analogie zu prototypischen Beispielen.

Fassen wir zusammen: In drei von vier Konstellationen mit Lernpotenzial bietet eine theoretisch fundierte Organisation von Lerngelegenheiten Vorteile gegenüber dem situativ zufälligen und rein impliziten Lernen „on the job“. Aber das bedeutet auch: Nur wenn ein Kompetenzzentrum diese Potenziale nutzt, kann es seinen besonderen Anspruch rechtfertigen, *mehr* (und nicht nur *anderes*) zu bieten als das inzidentelle und implizite Lernen „on the job“.

Es ist also nicht nur *möglich*, für implizites Lernen förderliche Bedingungen zu organisieren, es ist auch *sinnvoll*, implizites Lernen zu organisieren und inzidentelle Erfahrungen bewusst zu machen.

Aus meiner Sicht sprechen drei Argumente für eine gezielte und gesonderte Vermittlung von Vermittlungswissen, von denen auch Neuweg (2006, 35) einige unter dem Motto „echte Könnerschaft ist mehr als blinde Nachahmung“ diskutiert:

¹⁷ Dank an Monika Schlattmann in Münster, jetzt dort Schulamtsdirektorin.

- *Learning on the job* ist gebunden an spezifische Personen und Kontexte, zu denen man zufällig Zugang hat, und damit sehr eingeschränkt. Es fehlt vor allem die Möglichkeit zur kritischen Distanz und zur Innovation.
- Erfahrungswissen entsteht additiv, braucht also viel Zeit und ist auf Grund fehlender Systematik auch nur schwer handhabbar. Wissen vermittelt einen Ordnungsrahmen und fördert damit die Ökonomie des Lernens.
- Aus Erfahrung lernt nur, wer offen und neugierig ist, wer Fragen hat, wer über das Erfahrene nachdenkt. Und dafür braucht man Anstöße von außen.

Eine solche Reflexivität ist zwar nicht durchgängig möglich, aber sie ist immer wieder nötig. Man könnte es fast paradox formulieren: Wir brauchen explizites Lernen, um implizites Lernen zu *verhindern* - nämlich die naturwüchsige Fortpflanzung von Bequemlichkeiten, von scheinbaren Selbstverständlichkeiten, etablierten Deutungs- und Handlungsmustern.

Diese kritische Funktion von Bildung ist für mich die zentrale Rechtfertigung von Schule und von Hochschule - und damit auch eines Kompetenzzentrums für den Bereich der fälschlicherweise als *soft skills* bezeichneten Basiskompetenzen.

Mein Fazit aus all' den genannten Bedenken ist also *nicht*: Lasst es bleiben mit der Vermittlung der Schlüsselqualifikationen. Vielmehr hängt der Wert eines Kompetenzzentrums aus meiner Sicht von drei Voraussetzungen ab:

- erstens davon, dass der inhaltliche Fokus *differenziert* wird: nicht nur Vermittlung von Fertigkeiten, sondern auch Reflexion von Erfahrungen;
- zweitens von einem ausgewogenen methodischen Verhältnis von Gelegenheiten zu impliziter und inzidenteller Erfahrung einerseits und explizitem und systematisiertem Lernen andererseits;

- schließlich von der didaktischen Selbstbescheidung derjenigen, die sich darum bemühen, Schlüsselqualifikationen zu vermitteln.

Denn die im ersten Teil meines Vortrags begründeten Vorbehalte von Polanyi und Neuweg müssen wir PädagogInnen uns immer wieder vor Augen halten:

- Nicht alles, was jemand kann, ist deshalb auch gelernt oder auch nur *lernbar*.
- Nicht alles, was man lernen kann, ist deshalb auch schon *bewusst* lernbar.
- Nicht alles, was man bewusst lernen kann, ist deshalb auch systematisch *lehrbar*.

Deshalb meine Warnung zum Schluss: Überlasten Sie sich im Kompetenzzentrum nicht mit zu hohen Ansprüchen. Im Bildungsbereich sind schon so viele Innovationen daran gescheitert, dass sie sich als Lösung aller bisherigen Probleme verkauft haben. Wir brauchen nicht noch eine weitere Reformruine.

Das heißt erstens: Erheben Sie keinen Alleinvertretungsanspruch, sondern suchen Sie nach Möglichkeiten der Kooperation mit den Fachbereichen und Fächern, um die verschiedenen Zugänge zur Entwicklung von Basiskompetenzen *komplementär* zu nutzen. Respektieren Sie vor allem das Potenzial des impliziten und des inzidentellen Lernens im Fachstudium mit seinen Praktika.

Zweitens bedeutet das: Lassen Sie auch intern *Varianten* zu, experimentieren Sie mit Alternativen und entwickeln sie ein möglichst differenziertes Repertoire an Lehr-/ Lernformen, wie ich es in meiner Vier-Felder-Matrix angedeutet habe.

Beides wird aber nur möglich sein, wenn wir das Kompetenzzentrum auch *von außen* nicht mit Erwartungen überfordern. Innovationen brauchen

- Zeit und

- Raum,

um sich zu entwickeln.

Das hat Konsequenzen vor allem für die Evaluation. Ein fremder Blick ist nötig, aber er muss sich auf die Besonderheiten der Einrichtung einlassen - und die erfordert gerade bei der Vermittlung sozialer Qualifikationen eine besondere Sensibilität: auch in den gewählten Methoden¹⁸. Die Evaluation sollte vor allem in der Anfangszeit primär formativ angelegt sein - als Hilfe, Erfahrungen gezielt zu sammeln, zu sichten und für die Verbesserung der Praxis nutzbar machen.

*

**

Vielleicht erinnern Sie sich noch an die beiden Zitate zur Überflüssigkeit bzw. Notwendigkeit einer gesonderten Vermittlung interkultureller Kompetenz. Sie stammen beide von KollegInnen dieser unserer Hochschule, und sie markieren das Spektrum unterschiedlicher Erwartungen auch an das Kompetenzzentrum. Dieses hatte politisch keinen einfachen Start. Und es gibt bis heute sehr unterschiedliche Einschätzungen seines Nutzens.

Ich hoffe deutlich gemacht zu haben: Statt gegeneinander zu kämpfen, sollten wir die unterschiedlichen Erfahrungen, Sichtweisen und Möglichkeiten nutzen, um zu differenzierteren Lehr- und Lernformen zu kommen. Auch das ist eine Schlüsselkompetenz - aber eine, über die deren Vermittler verfügen müssen...

¹⁸ Brügelmann, H. (2007): Scharfe Brillen, wache Augen und ein einfühlsamer Blick. Wie Schulen über die Qualität ihrer Arbeit Rechenschaft ablegen können: Zur Bedeutung von technischer Präzision und sozialer Kontrolle bei der Evaluation pädagogischer Standards. Erscheint als Broschüre des Reformschulverbunds "Blick über den Zaun" oder download über → <http://www.blickueberdenzaun.de/files/Bruegelmann-Evaluation.doc>