



## Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifung

► Die europäische Bildungsstrategie ist eine Outcomestrategie. Sie fokussiert auf die tatsächlichen Kompetenzen der Menschen, wodurch die Inputgrößen (z. B. Curriculum, Lernzielpräzisierung), aber auch die auf den Prozess bezogenen Professionalisierungsbemühungen (z. B. Lehrerbildung) viel von ihrer bisherigen Substanz einbüßen. Der Blick auf die *Evidenz der Kompetenz* verdeutlicht: Inhalte allein bilden nicht, und sie stiften auch keine Kompetenzen. Es ist vielmehr die innere Bewegung der Aneignung und Erprobung von Problemlösungen, von denen nachhaltige Veränderungen im Selbstwirksamkeitserleben und in der Kompetenzreifung der lernenden Subjekte angestoßen werden können. Diese nicht neue Einsicht hat den **Mainstream der Debatten in Pädagogik und Bildungspolitik erst in Ansätzen erreicht. Die Kompetenzdebatte wird vornehmlich unter curricularer und weniger unter didaktischer Perspektive geführt. Der Beitrag untersucht deshalb die Fragestellung, welche didaktischen Konsequenzen mit der Outcomeorientierung für die Aus- und Weiterbildung verbunden sind.**

### Der Weg vom Input zum Outcome

Bisweilen hat man den Eindruck, dass die Kompetenzorientierung auch Verwirrung stiftet, zumal man klare und verbindliche Definitionen vergeblich sucht. Und viele fragen sich auch, was aus der Lernzielorientierung wird, wenn man sich jetzt an Kompetenzen orientiert. Gleichwohl gibt es Klärungen und auch Trost: Die Lernzielorientierung ist nicht obsolet, sie entstammt nur einer – inputorientierten – Phase des berufs- und erwachsenenpädagogischen Denkens, in der man letztlich den Inhalt und dessen Anforderungen als das eigentlich kompetenzbildende Element konzipierte. Lernziele sind deshalb inhaltliche Ziele: Sie beschreiben möglichst genau, welche Inhalte die Lernenden sich aneignen sollen, um die geforderte „Endverhaltensweise“ – so hieß es in den 1970er-Jahren (vgl. ROBINSON 1970) – auch tatsächlich zeigen zu können. Auch damals schon versuchte man, sich – zumindest ansatzweise – outcomeorientiert zu öffnen: Die Operationalisierung der Lernziele bezeichnete eine beobachtbare Verhaltensweise der Lernenden, an der man ablesen konnte, dass sie die vom inhaltlichen Anspruch her kommenden Lernziele erreicht hatten. Deshalb ist die kompetenzorientierte Wende in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik auch nicht ein völlig anderer Ansatz, sondern vielmehr eine weitere Bewegung in Richtung Outcomeorientierung. Eine überblicksartige Darstellung dieses „Schubs“ in Richtung Outcomeorientierung zeigt Tabelle 1 (S. 46), die zugleich einige Begriffe der Debatte justiert.

Diese grobe Ordnung der Begriffe bedeutet nicht etwa, dass alle bisherigen didaktischen Denkgewohnheiten und Begriffe aufgegeben werden müssen. Sie zeigt lediglich, dass die Berufs- und Erwachsenenpädagogik sich in eine Richtung entwickelt, in der das Lernsubjekt mit seinen „Dispositionen für ein selbstorganisiertes Handeln“ (vgl. ERPENBECK 2010) stärker im Fokus steht. Gleichzeitig verabschiedet man sich von einigen Illusionen der Fachorientierung und Lehrorientierung, beginnt zu verstehen, dass Lernen nicht „vermittelt“, sondern lediglich ermöglicht und gefördert werden kann und bemüht sich um die Verlagerung der curricularen Präzision vom Input zum Outcome



**ROLF ARNOLD**

Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der TU Kaiserslautern

Tabelle 1 Bewegung von der Input- zur Outcomeorientierung

	INPUTWELT →→→→ Lernzielorientierung	Zwischenwelten →→→→ Bezüge	OUTPUTWELT bzw. OUTCOMEWELT →→→→ Kompetenzorientierung
<b>Ziel</b>	... operationalisierte Endverhaltensbeschreibung (unter Verwendung bestimmter Verben, die Handeln bezeichnen, wie nennen können, aufschreiben etc.)	... integrative Entwicklung fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen zur selbstgesteuerten und situationsangemessenen Problemlösung (in unvorhersehbaren, unsicheren und komplexen Lagen)	
<b>Lernverständnis</b>	Erwerb von Qualifikationen als Positionen eines gleichsam mechanisch abgeforderten Prüfungshandelns (Wissens- und Fertigkeitsdispositionen).	Die Debatte um die Schlüsselqualifikationen und die Neuordnung der Ausbildungsberufe seit 1985 („Auszubildende sollen Handlungen selbstständig planen, durchführen und kontrollieren“).	Profilierung von Kompetenzen als Dispositionen selbstorganisierten Handelns (vgl. ERPENBECK 2010), welches den einzelnen zum kreativen und problemlösenden Handeln befähigt.
<b>Implizite Annahmen</b>	Die optimale Vorbereitung und Didaktisierung des Inputs gewährleistet den Erfolg.	Projektunterricht, Handlungsorientiertes Lernen etc.	Die optimale Ermöglichung von selbstständigen Lern-, Such- und Problemlösungsprozessen gewährleistet den Erfolg.
<b>Bildungspolitik</b>	Gestaltete und möglichst öffentlich verantwortete Ausbildungsgänge verleihen Berechtigungen.	Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung, Öffnung der Hochschulen	Kompetenzen können auch informell erworben werden, weshalb auch eine Recognition of prior Learning Berechtigungen verleiht.
<b>Vokabular</b>	Curriculum Lernziele Unterricht Vermitteln Didaktik als Lehrwissenschaft	→→→→	Kompetenzprofile Lernarrangements Aneignen Selbstlernen Didaktik als Subjektwissenschaft

– ein Trend, der nicht nur die europäische Bildungsdebatte bestimmt, sondern auch die neurowissenschaftlichen Anregungen zum Lehren und Lernen (vgl. ROTH/LÜCK 2010; HÜTHER 2011a und b) sowie die berufspädagogischen und erwachsenendidaktischen Forschungen neu justiert (vgl. SIEBERT 2011).

## Ermöglichungsdidaktik: Jenseits der Vermittlungssillusionen

Systeme handeln selbstreferentiell, d. h., sie beziehen sich bei dem, was sie tun auf das, was sie bereits als Potenzial und Möglichkeit in sich tragen. Dies gilt auch für die kognitiven und emotionalen Systeme, mit denen Menschen sich in der Welt zu ihren eigenen inneren Bedingungen orientieren. So reagiert deshalb auch z. B. der undisziplinierte Schüler nicht auf die Versuche des Lehrers, ihn zu motivieren, er (re)agiert vielmehr im Kontext seiner eigenen systemischen Dynamiken. Diese kennen die Lehrenden oft zu wenig – ein diagnostisches Defizit, welches zeigt, dass wir nicht wissen, worauf wir uns einlassen, wenn wir unter-

weisen, belehren, beurteilen, ermahnen etc. Das empfangende System nimmt diese Aktionen im Kontext seiner Vorprägtheiten, Erfahrungen und Bedürfnislagen wahr, und es kann nicht anders, als im Einklang mit diesen auszudrücken, was es ausdrückt. Wie kann dieser Sachverhalt durch externe Interventionen gestaltet oder gar durchkreuzt werden?

Folgt man den Einsichten der neueren Systemtheorien, so ist eine solche Intervention (z. B. Motivation) nicht möglich, da die Bedingungen für ihr Gelingen nicht erfolgssicher von der Person, die interveniert, kontrolliert werden können. Die systemisch-konstruktivistische Didaktik spricht deshalb davon, dass Menschen lernfähig aber unbelehrbar seien (vgl. ARNOLD/SIEBERT 2003) und bezieht sich damit auf die unvermeidbare subjektive Rahmung, innerhalb derer das als Selbstbewegung möglich ist, was möglich ist. Menschen lernen zwar in Lehr-Lernveranstaltungen, doch folgt dieses Lernen einer eigenen, biografisch-systemischen Logik. Man kann sie zwar „belehren“, doch folgt ihre Aneignungsbewegung ihren eigenen bzw. „eigensinnigen“ Mustern in Kognition und Emotion. Lernen ist stets ein durch Differenz und Vielfalt gekennzeichneter Weg, der sich nicht in erster Linie an externen Standards orientiert (oder gar zu orientieren vermag), sondern immer schon dann stattfindet, wenn Individuen das aufgreifen und aneignen, was ihnen für ihre Lebenspraxis bedeutsam erscheint, oder eben (mit zumeist guten eigenen Gründen) nicht aufgreifen und aneignen. Lehrende können deshalb lediglich die Motivation des Gegenübers zu entdecken, zu verstehen und nachzuvollziehen versuchen, wie dieses Gegenüber seine Motivation handhabt, und entsprechend vielfältig strukturierte Lernarrangements „vorhalten“. Dies ist einer der grundlegenden Ansprüche der Ermöglichungsdidaktik.

### ERMÖGLICHUNGSDIDAKTIK KONKRET 1: DIE KONSTRUKTION VON LERNARRANGEMENTS

Lernarrangements sind keine Lehrarrangements, obgleich man bei ihrer Konstruktion immer wieder in der Gefahr steht, sie zu solchen zu „machen“. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn man versucht, vorhandene Curricula bzw. konkrete Inhaltsanforderungen („Das müssen die Lernenden wissen“) kompetenzorientiert umzugestalten. Was dabei herauskommt, ist vielfach ein halbherziger Versuch auf dem Weg von der Input- zur Outcomeorientierung; und häufig ist man in der Lage, die Fachkompetenz sehr genau (als modifizierten Inhaltskatalog) zu definieren, indem man das zu beherrschende Know-how als Fähigkeit definiert – eine Transferierung, die nur wenige Schritte aus der Input-Welt des Lernens herausführt. Eine entschiedene Bewegung aus der Input-Didaktik, die zudem selbst zu halten vermag, was sie verspricht, kann durch eine entschlossene Hinwendung zur *Situationsorientierung* erreicht werden (vgl. ARNOLD u. a. 2011). Ihr Ziel ist die Beschreibung von Kern-

situationen, an deren sachgemäßer („professionellen“) Gestaltung sich zeigt, ob und in welchem Maße Lernende die Kompetenz beherrschen (oder nicht beherrschen). Die Definition von typischen Anforderungssituationen – möglichst detailliert und vielfältig variiert – kann deshalb als die wohl überzeugendste Definition von Kompetenzen angesehen werden. Aus ihnen heraus lässt sich ein Kompetenzprofil erstellen – die wohl wichtigste Anfangsklärung auf dem Weg zu einer Outcome-Didaktik.

Kompetenzprofile markieren die Ziellinie, auf die sich Lernende mit ihrer Kompetenzentwicklung hinbewegen. Damit diese Reise gelingt, ist es wichtig, dass die Infrastruktur („Züge“) vorhanden sind und ein Angebot an Reisemöglichkeiten („Zugverbindungen“ inklusive „Zugbegleiterinnen und -begleitern“) besteht – um es bildhaft auszudrücken. Diese Klärung – die Vorbereitung, Wartung und Instandhaltung des „Schienen- und Servicenetzes“ ist die Aufgabe einer modernen ermöglichungsdidaktischen Infrastrukturplanung. Sie findet Ausdruck in der Gestaltung von Lernarrangements, deren Art der „Bestückung“ letztlich einer wohl begründeten didaktischen Entscheidung entspringt, denn es gibt nicht „das“ Lernarrangement. Ein Lernarrangement ist die Gestaltung der Lerninfrastruktur für die möglichst selbst gesteuerte Aneignung der Lernenden. Diese Aneignung benötigt Klarheit und Vielfalt, aber keine lineare Detailsteuerung. Die fachliche Exaktheit drückt sich nicht (länger) in der Detaillierung der Inputs, sondern in der Sachgemäßheit der Situationsgestaltung durch die Lernenden aus.

#### ERMÖGLICHUNGSDIDAKTIK KONKRET 2: LERNEN PROFESSIONELL BERATEN UND BEGLEITEN

Ein *ermöglichungsdidaktisches Vorgehen* orientiert sich an den Lernenden und traut diesen grundsätzlich mehr zu, als wir gewohnt sind, diesen zuzutrauen. An die Stelle der „Vermittlung“ muss die *Konstruktion durch die Lernenden selbst* treten, welche durch nichts – und schon gar nicht durch das „Behandeln“ durch die Lehrenden – wirklich ersetzt werden kann. Die erwähnten Einsichten rücken andere Formen eines didaktisch begründeten „Intervenierens“ in den Blick, denen die Praxis selbst aber mit einem zählebigen Traditionalismus entgegensteht und dadurch eine Lernkultur am Leben erhält, deren Kompetenzbildungswirkungen eine erschreckend geringe Nachhaltigkeit aufweisen.

Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik drängt uns darüber hinaus zu einer Neubestimmung des lernenden Subjekts, dessen Kompetenzentwicklung ohne eine Stärkung seiner „Ich-Kräfte“ (vgl. BRATER/BAUER 1990) nicht wirklich gelingen kann. Dies wird in der neueren didaktischen Forschung immer deutlicher (vgl. ARNOLD/GOMEZ/TUTOR 2008; SIEBERT 2011). Sie hat herausgearbeitet, dass methodische Kompetenzen vom bisherigen Selbstwirk-

Anzeige

## Kompetenzorientierung



MONIKA BETHSCHEIDER,  
GABRIELA HÖHNS,  
GESA MÜNCHHAUSEN

### Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung

Berichte zur beruflichen Bildung

Die Debatte um den Kompetenzbegriff und dessen Bedeutung für Forschung und Praxis der Berufsbildung hat in den letzten Jahren eine starke Aufmerksamkeit erfahren. Kompetenzforschung soll Handlungsmöglichkeiten eröffnen, um vielfältigen Anforderungen im Bildungsbereich angemessen zu begegnen, die internationale Vergleichbarkeit beruflicher Qualifikationen sicherzustellen und auch informell erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse zu erfassen. Dieser Sammelband gibt einen Überblick über verschiedene Facetten der Diskussion im Bereich der Kompetenzforschung allgemein sowie über aktuelle Arbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB). Er spiegelt so die große Bandbreite an theoretischen Konzepten und Anwendungssituationen von Konzepten wider.

BiBB 2011, 158 Seiten, 28,90 EUR,  
ISBN 978-3-7639-1136-3

Sie erhalten diese  
Veröffentlichung beim:  
W. Bertelsmann Verlag  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: (0521) 911 01-11  
Telefax: (0521) 911 01-19  
E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

**BiBB**

samkeitserleben und soziale Kompetenzen von den früh eingespurten Formen des Umgangs grundlegend (vor)geprägt sind. Ähnliches gilt für die emotionale Kompetenz, die zudem wieder mehr und mehr als das Erleben und das Lernen des Subjektes durchwirkende Größe in den Blick gerät.

### Welche Folgerungen ergeben sich für das praktische Handeln?

Zunächst geht es um die Kenntnis solcher systemischen Zusammenhänge. Man muss wissen, was wirksam ist und über die Fähigkeiten verfügen, dieses in konkreten pädagogischen Handlungssituationen – dort, wo es nötig ist – ans Licht zu bringen. Die systemische Pädagogik hat sich in den letzten Jahren deshalb verstärkt der Methodenfrage zugewandt (vgl. REICH 1996, S. 224 ff.) und dabei auch Zusammenstellungen und Sichtungen von Methoden

Tabelle 2 Rollenwandel der Lehrenden im Lernprozess

Lehren	Lernberatung
<b>Auswahl und „Vermittlung“</b> These: „Wer über die Lerninhalte verfügt, verfügt über den Lernerfolg.“ ( <i>Lehrerfixierung</i> )	<b>Lernarrangement und Lernbegleitung</b> These: „Wer vielfältige Anschlussmöglichkeiten schafft, erhöht die Nachhaltigkeit der Aneignung.“ ( <i>Vielfalt gestalten</i> )
<b>Implizite Defizitorientierung</b> These: „Lernende sind unfertig, sie können zu ihrem Lernprozess noch nichts beitragen.“ ( <i>„gelernte Hilflosigkeit“</i> )	<b>Annehmende Beratung</b> These: „Lernende sind kompetente Lerner/-innen, die wissen, wie sie ihren Lernprozess gestalten.“ ( <i>Selbstlernkompetenz</i> )
<b>Sachfixierung</b> These: „Der Inhalt ist für alle gleich, es kommt darauf an, ihn zu didaktisieren.“ ( <i>Primat des Inhalts</i> )	<b>Emotionale Selbstreflexivität</b> These: „Der Lernprozess verläuft stets eingebettet in und beruhend auf Lernerbiografien und Gefühlen der Selbst(un)wirksamkeit.“ ( <i>Primat des Selbst</i> )
<b>Lernverantwortung</b> These: „Wenn die Verantwortlichkeit für den Lernprozess nicht klar geregelt ist, wird nicht gelernt.“ (Entmündigung des Lerners)	<b>Pädagogik des Zulassens</b> These: „Lernende haben stets die Verantwortung für ihren Lernprozess; die Lehrenden können lediglich Verantwortungsübernahme erschweren oder verhindern.“ (Mündigkeit des Lerners)
<b>Antizipierende Planung</b> These: „Je besser der Prozess geplant ist, desto besser gelingen die Lernprozesse.“ (Planungsüberschätzung)	<b>Situative Unterrichtsplanung</b> These: „Je offener und situativer die Prozessgestaltung ist, desto größer ist die Chance der Anpasstheit auf die Situationen der Lernenden.“ ( <i>Offenheit und Flexibilität</i> )

entwickelt, die zwar nicht sämtlich neu sind, sich aber grundlegend von den Vermittlungsmethoden der mechanistischen Didaktik abgrenzen (z. B. Selbsterschließungsmethoden, Vernetzungs- und Kooperationsmethoden).

Die neueren Systemtheorien entziehen dem „pädagogischen Bezug“ gewissermaßen den Boden, zeigen sie doch auch, dass solche Systeme eben gerade nicht „bezogen“ sind, außer auf sich selbst, d. h. ihre eigenen Zustände, Strukturen und Elemente. Die Ermöglichungsdidaktik greift diese systemtheoretische Einsicht auf und eröffnet dadurch den Weg zu einer nicht-trivialisierenden Konzeption von Lernen, Bildung und Erziehung. Ausgangspunkt einer solchen nicht-trivialisierenden Konzeption ist der Sachverhalt, dass „psychische Systeme ihre Gedanken (und) die sozialen Systeme ihre Kommunikationen selbst (erzeugen)“ (vgl. BÖKMANN 2000, S. 24). Als zentrale ermöglichungsdidaktische Konsequenz ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, sich von der Offenheit und Nichtlinearität von Lernprozessen leiten zu lassen. Zudem müssen „Lernbegleiter/-innen“ (vgl. SIEBERT 2002) einiges über die Vielfalt der unterschiedlichen Aneignungslogiken wissen, um diese erkennen und adäquat „bedienen“ zu können. Um hierzu in der Lage zu sein, ist eine systemische bzw. „konstruktivistische Haltung“ notwendig, bei der es vornehmlich um die Fähigkeit geht, die eigene Steuerungsleistung zu relativieren und mit Offenheit und Unsicherheiten in Lehr-Lernprozessen umgehen zu lernen. Dies bedeutet nicht, dass Lehrende sich aus ihrer Verantwortung für den Lern-

prozess verabschieden könn(t)en. Es geht vielmehr um eine andere Art von Verantwortung, die ihren professionellen Ausdruck stärker in einer Lernberatung als im Lehren oder gar Vermitteln(wollen) findet.

Mit dem Hinweis, dass der Erwerb einer systemischen Haltung eine notwendige Professionalitätsvoraussetzung sei (vgl. ARNOLD/ARNOLD-HAECKY 2009), wurde bereits die Richtung der professionalisierungsstrategischen Argumentation aufgezeigt, die sich folgendermaßen auffächern lässt: Eine solche Haltung kann ihrerseits nicht durch Belehrung angebahnt und zugrunde gelegt werden, sie erfordert vielmehr ein Lernen, das auch die Systemik der eigenen Lernprozesse selbst als solche erleb- und beobachtbar werden lässt. Dies allein genügt aber nicht. Lehrende müssen auch ihre eigene Rolle im Lernprozess bewusst wandeln und ihre Unterrichtsarbeit mehr als Begleitung und Beratung des selbst gesteuerten Lernens begreifen und gestalten. Für diese sich zur Lernberatung wandelnde Rolle sind einige Merkmale von zentraler Bedeutung, über die in der aktuellen pädagogischen Diskussion stark nachgedacht wird. In Tabelle 2 sind diese Aspekte vergleichend zusammengestellt. ■

#### Literatur

- ARNOLD, R. u. a.: *Von der Handlungsorientierung zur Kompetenzentwicklung. Pädagogische Materialien der TU Kaiserslautern. Nr. 37. Kaiserslautern 2011*
- ARNOLD, R./ARNOLD-HAECKY, B.: *Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler 2009*
- ARNOLD, R./GOMÉZ TUTOR, C.: *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg 2007*
- ARNOLD, R./SIEBERT, H.: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler, 4. AUFL. 2003*
- BÖKMANN, M. B. F.: *Systemtheoretische Grundlagen der Psychosomatik und Psychotherapie. Berlin u. a. 2000*
- BRATER, M.; BAUER, H. G.: *Schlüsselqualifikationen. Der Einzug der Persönlichkeitsentwicklung in die betriebliche Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn 1990, S. 51–69*
- ERPENBECK, J.: *Vorwort. Ein Praxisbuch für Beratung und Berater. In: HARP, S. u. a.: Praxisbuch ProfilPASS. Bielefeld 2010, S. 11–13*
- HÜTHER, G.: *Belohnung ist genauso falsch wie Bestrafung. Gerald Hüther im Interview. In: Managerseminare (2011 a) 159, S. 44–47*
- HÜTHER, G.: *Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. Frankfurt 2011 b*
- REICH, K.: *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied 1996*
- ROBINSOHN, S. B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1970*
- ROTH, G.; LÜCK, M.: *Mit Gefühl und Motivation lernen. Neurobiologische Grundlagen der Wissensvermittlung im Training. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (2010) 1, S. 40–43*
- SIEBERT, H.: *Lehren als Lernbegleitung. In: Voß, R. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied 2002, S. 223–232*
- SIEBERT, H.: *Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld 2011*