



Gu<sup>drun</sup> Perko | Dorothea Kitschke

## **Kompetenzmessung in der Hochschullehre?**

Eine Studie über die Vermittlung und  
Einschätzung von Gender/Queer- und  
Diversity-Kompetenzen für soziale Berufe  
im Hochschulkontext

**BELTZ** JUVENTA

Leseprobe aus: Perko, Kitschke, Kompetenzmessung in der Hochschullehre?, ISBN 978-3-7799-4118-7  
© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4118-7>

# Kapitel 1

## Diskurse über Kompetenzen

„Unterstellen könnte man, dass man heute nur vordergründig ein möglichst wertneutrales Kompetenzverständnis etabliert, gleichzeitig aber einen besonders starken normativen Einfluss ausübt und diesen nicht explizit macht“ (Reinmann 2013: 227).

In diesem Kapitel werden unterschiedliche Diskurse zu Kompetenz, Kompetenzvermittlung und Kompetenzmessung und mit kritischem Blick die Frage nach den gegenwärtigen Debatten im Hochschulbereich diskutiert, um schließlich eine eigene Situierung vorzunehmen.

### 1.1 Kompetenz – Kompetenzvermittlung – Kompetenzmessung

Gegenwärtige Auseinandersetzungen zum Kompetenzbegriff weisen Differenzen auf, die spezifische gesellschaftliche Bedeutungen respektive Haltungen in Bezug auf diese implizieren. Sie können in mindestens zwei Polen skizziert werden. Aus ökonomischer Perspektive wird u. a. mit der Triade „bessere Kompetenzen – bessere Arbeitsplätze – besseres Leben“ verdeutlicht, dass die „optimale Nutzung des Humankapitals mittels Sicherung eines effektiven Einsatzes der vorhandenen Kompetenzen und der Erhöhung der Nachfrage nach anspruchsvollen Kompetenzen“ erreichbar sei (OECD 2012: 19 ff.).<sup>2</sup> Aus soziologischer Perspektive wird dagegen bereits von der „Konjunktur des Kompetenzbegriffs“, von „Substanzlosigkeit“ sowie von einer „Hingabe an den neoliberalen Zeitgeist“ (vgl. Pfadenhauer/Kunz 2011:1) ge-

---

2 Kompetenzen stellen dabei „die globale Währung des 21. Jahrhunderts“ (Angel Gurría, Generalsekretär der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD) dar, die sowohl technischen Fortschritt als auch Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit garantiert und darüber entscheidet, ob „Menschen ein unbefriedigendes Leben am Rande der Gesellschaft fristen“ müssen (OECD 2012: B). Damit ist nicht zuletzt die Logik impliziert, wer bestimmte Kompetenzen nicht aufweist, hat weniger Erfolg; wer weniger Erfolg hat, hat selbst Schuld.

sprochen und die Vernachlässigung relevanter Begriffe wie Qualifikation, Lernziel oder Bildung reflektiert.<sup>3</sup> Die Gegenüberstellung dieser Perspektiven verleitet zu einer Aporie: Das Erste generiert eine affirmative, das Zweite eine dementierende Haltung und beides könnte zur strikten Ablehnung des Begriffes Kompetenz veranlassen.

Kritiken gegen eine neoliberale, wirtschaftsgebundene Verwendung des Terminus Kompetenz sind berechtigt. Sie finden sich zudem in Bezug auf die Verschiebung einer pädagogischen Auffassung aus den 1970er Jahren (vgl. Roth 1971) hin zu einer psychologischen und/oder naturwissenschaftlichen Auffassung von Kompetenz (vgl. Weinert 2001; Erpenbeck/Rosenstiel 2007). Im Kontext der pädagogischen Verwendung wurde Kompetenz in Verbindung mit „Handlungsfähigkeit“ und „Mündigkeit“ auch im Hinblick auf gesellschaftliche Mitwirkung und mündiger Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen gebracht (vgl. Roth 1971). Die psychologische Sichtweise verlagert die Bedeutung auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die individuell verfügbar und erlernbar sind, „um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f.) und wird dahingehend kritisiert, zur Ökonomisierung der Bildung beizutragen (vgl. Reinmann 2013).<sup>4</sup> Mit dem Stichwort Ökonomisierung ist es zur Messung von Kompetenzen kein weiter Schritt: „Der Kompetenzbegriff hat den betrieblichen wie privaten Alltag erobert“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007: XVII), nicht zuletzt in Bezug auf seine Vermessung. Kompetenzmessinstrumente wie KODE (Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung), KODEX (Kompetenzexplorer) und WERDE (Kompetenz-Wertetest; Werte Diagnostik und Entwicklung) stehen mittlerweile zur Verfügung, um u. a. personale Kompetenz, Handlungskompetenz, fachlich-methodische Kompetenz, Festlegung von Kompetenzanforderungen

---

3 Vgl. Interdisziplinäre Konferenz zu „Kompetenzen in der Kompetenzerfassung“ am 1./2. Juli 2011 (Karlsruher Institut für Technologie in Kooperation mit den Sektionen Wissenssoziologie und Professionssoziologie der DGS (organisiert von Michaela Pfadenhauer, Alexa Maria Kunz). Online unter: [http://www.soziologie.de/uploads/media/Kompetenzkonferenz\\_Cfp.pdf](http://www.soziologie.de/uploads/media/Kompetenzkonferenz_Cfp.pdf) [letzter Zugriff 08.08.2013]. Vgl. auch Pfadenhauer 2003.

4 Gabi Reinmann (2013) macht deutlich, dass der gegenwärtig hohe Stellenwert des Kompetenzbegriffs in der Hochschuldidaktik zu hinterfragen ist, indem sie die „Zweifel an der Prägnanz und Stimmigkeit sowie am Nutzen des Kompetenzbegriffs“ (Reinmann 2013: 215) zum Ausdruck bringt. Sie problematisiert nicht nur die mangelnde Spezifik einer fachübergreifenden geltend gemachten Kompetenzorientierung, die die „Sinn- und Handlungsstrukturen“ (Reinmann 2013: 227) der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen nicht in Rechnung stellt, sondern sie weist auch auf den versteckt normativen Charakter der in der Hochschuldidaktik breit rezipierter naturwissenschaftlicher Kompetenzkonzeptionen hin (vgl. Reinmann 2013).

oder Definition von Identifikationsmerkmalen, Unternehmerwerte wie Genuss-, Nutzen, ethische und politische Werte zu messen. Anwendung finden sie im Hinblick darauf, wer z. B. für eine Unternehmensnachfolge oder Leitungsposition geeignet sei, aber auch im Feld der pädagogischen und psychologischen Praxis (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007).<sup>5</sup> Zur Überlegung, ob dies gelingt und überhaupt gelingen soll, lädt eine philosophisch-politische Perspektive ein, insofern ein funktionalistischer Zugang zu Kompetenz Normativität herstellt und Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten von Menschen mit bestimmten Maßen berechnet.

Intendierte Vermessungen von anthropologischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und von Bildung<sup>6</sup> sind kein inflationärer Gebrauch des Begriffes Kompetenz, der auch anders betrachtet werden kann. Vielmehr verleiten sie zu einer weiteren Aporie, indem sie der Anerkennung menschlicher Diversitäten und den damit verbundenen Anliegen von Inklusion und Chancengleichheit entgegenstehen.

## 1.2 Kompetenzfragen im Lehrraum an Hochschulen

Analog zur Kompetenzerhebung im schulischen Bereich (vgl. PISA-Studien, TIMSS, IGLU-Studie)<sup>7</sup> hat die Frage nach Kompetenzen und Kompetenzmessung die Hochschulen längst erreicht.<sup>8</sup> Die dritte Säule des Hochschulpaktes 2020 hebt die Verbesserung der Hochschullehre in Bezug auf die er-

---

5 Vgl. Erpenbeck et al 1996; 2001; 2004; 2007. Erpenbeck und Rosenstiel definieren Kompetenz u. a. als „in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007: XI).

6 Dabei drängt sich die Analogie zum Roman von Daniel Kehlmann, *Die Vermessung der Welt*, auf.

7 PISA: Programme for International Student Assessment, online unter: [www.oecd.org/de/pisa](http://www.oecd.org/de/pisa) (letzter Zugang: 10.08.2013); TIMSS: Third International Mathematics and Science Study, online unter: <http://www.timss.mpg.de/www.oecd.org/de/pisa> (letzter Zugriff 10.08.2013); IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, online unter: <http://www.iglu.ifs-dortmund.de/www.oecd.org/de/pisa> (letzter Zugriff 10.08.2013). *Interessant ist, dass* im Rahmen der z. B. PISA-Studie Kompetenz als zentraler Untersuchungsgegenstand festgelegt ist, doch keine explizite Auseinandersetzung mit Kompetenz als Phänomen stattfindet (vgl. Seukwa 2007: 299).

8 So arbeiten seit Ende 2011 z. B. 20 geförderte Forschungsverbände des Bundesministeriums für Bildung und Forschung daran, „Grundlagen für eine Evaluation der Kompetenzentwicklung und des Kompetenzerwerbs an Hochschulen zu schaffen“ (vgl.

forderliche intensivere Beratung und Betreuung der Studierenden sowie der Lehrqualität hervor: kompetenzorientierte Vermittlung und kompetenzorientiertes Prüfen stehen zur Diskussion.<sup>9</sup> Im Zuge der Jahrestagung des Bologna-Zentrums der HRK wurden die Kernthemen benannt: von der Input- zur Outputorientierung, Kompetenzorientierung und -vermittlung, kompetenzorientierter Leistungsnachweis, kompetenzorientiertes Prüfen, Vermittlung praxisrelevanter Kompetenzen und nicht zuletzt Employability, also Arbeitsmarktbefähigung (vgl. Hochschulkonferenz 2009). Auch im letzten Beschluss des Akkreditierungsrates als Grundlage zur Akkreditierung der Bachelor- und Masterstudiengänge ist Kompetenzorientierung im Hinblick auf Lehre und Prüfung schwerpunkthaft verankert (vgl. Akkreditierungsrat 2012).<sup>10</sup>

Die Fokussierung auf Kompetenzorientierung an Hochschulen generiert die Frage nach ihrer Verwirklichung auf curricularer Ebene. Folgende Auflistung im Bereich des Bachelorstudiums Soziale Arbeit bzw. Bildung und Erziehung in der Kindheit macht beispielhaft deutlich, wie der allgemeine Kompetenzbegriff mit Blick auf bestimmte berufliche Felder konkretisiert bzw. operationalisiert wird und welche Kompetenzen vermittelt werden sollen:

---

BMBF: Förderlinie Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor, online unter: <http://www.bmbf.de/foerderungen/15285.php>, letzter Zugang 08.08.2013).

- 9 Vgl. <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2010/03/2010-03-22-erfolgsmodell-hochschulpakt.html> (letzter Zugriff 12.08.2013).
- 10 In der Sorbonne-Erklärung vom 25. Mai 1998 wird im Kontext des Bologna-Prozesses festgehalten: „Die Bedeutung von Bildung und Bildungszusammenarbeit für die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften ist allgemein als wichtigstes Ziel anerkannt (...). Die Erklärung betonte die Schaffung des europäischen Hochschulraumes als Schlüssel zur Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger (...)“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung: [http://www.bmbf.de/de/3336.php#Die\\_Inhalte](http://www.bmbf.de/de/3336.php#Die_Inhalte), letzter Zugriff 12.08.2013). Dass es im Bologna-Prozess auch um soziale Dimensionen geht, zeigt u. a. das Berliner Kommuniké 2003 mit folgendem Passus: „Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene (...). Die Ministerinnen und Minister unterstreichen die Notwendigkeit geeigneter Studien- und Lebensbedingungen für die Studierenden, damit sie ihre Studien in angemessenem Zeitrahmen und erfolgreich abschließen können, ohne auf Hindernisse zu stoßen, die auf ihre soziale und wirtschaftliche Situation zurückzuführen sind.“ (Berliner Kommuniké 2003: <http://www.bologna-berlin2003.de/de/aktuell/haupt.htm> (letzter Zugriff 10.08.2013)). Vgl. dazu Perko 2012.

Analytische Kompetenzen  
Ästhetische Kompetenzen  
Ethische Kompetenzen  
Forschungskompetenzen/forschungsmethodische Kompetenzen  
Diversitykompetenzen  
Gesprächsführung (einzeln/Team)  
Genderkompetenzen (selten genannt: Queerkompetenzen)  
Handlungskompetenzen  
Integrationskompetenzen (inkl. Interdisziplinarität)  
Interkulturelle Kompetenzen/transkulturelle Kompetenzen  
Interdisziplinäre Kompetenzen/multidisziplinäre Kompetenzen  
Kommunikationskompetenzen  
Konfliktkompetenzen  
Lernkompetenzen  
Medienkompetenzen  
Methodenkompetenzen (kommunikative, instrumentelle, soziale, systemische Kompetenzen)  
Selbstreflexive Kompetenzen (Selbstkompetenzen, Verantwortung)  
Soziale Kompetenzen  
Theoriekompetenzen (Wissen und Anwendung)

Diese Auflistung ist nicht vollständig.<sup>11</sup> Sie gibt aber einen Eindruck davon, welche Kompetenzen Studierende als zukünftige Professionelle erlangen sollen. Die Soll-Norm ist hoch gesteckt und gefragt werden kann danach, ob sich die Vielzahl und Komplexität der Kompetenzen in der kurzen Zeit eines Bachelorstudiums überhaupt erwerben lassen. Ebenso drängt sich die Überlegung auf, ob die Bestimmung des Kompetenzbegriffes bezogen auf den

---

11 Für diese Aufstellung haben wir curricular verankerte Kompetenznennungen und -beschreibungen an einigen (Fach-)Hochschulen in der Bundesrepublik durchgearbeitet und einen Durchschnitt erstellt. Die Auflistung ist alphabetisch angeordnet und drückt in dieser Reihung keine hierarchische Bewertung aus.

Hochschulbereich eindeutig genug ist, um sich darüber überhaupt verständigen zu können (vgl. Seukwa 2006). Auch aus hochschuldidaktischer Perspektive werden „Zweifel an der Prägnanz und Stimmigkeit sowie am Nutzen des Kompetenzbegriffs“ (Reinmann 2013: 215) formuliert.<sup>12</sup>

Gleichzeitig wird in Bezug auf Kompetenzdefinitionen im Hochschulkontext von einem „gestörten Verhältnis zum Wissen“ gesprochen: So ist nach Sesink in Lehrkontexten von „zu viel Wissen und zu wenig Können“ die Rede, wonach die Wissensvermittlung angeprangert und die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bemängelt wird (vgl. Sesink 2011: 442). Gabi Reinmann stellt diesbezüglich fest, dass sich „gegenüber dem Wissen eine wachsende Abneigung breit gemacht (hat, Anm. d. A.), als wäre es eine naturgesetzliche Notwendigkeit: Wer für das Können ist, muss gegen das Wissen sein“ (Reinmann 2013: 220). Eine Fokussierung des Könnens vergisst allerdings, dass Können als Anwendung von Wissen und als Bewerkestellung von Wissenstransfer in verschiedenen beruflichen und gesellschaftlichen Bereichen Wissen (und Verstehen) voraussetzt.<sup>13</sup>

Mit welchen Kategorien Kompetenzen definiert werden, wird in Curricula spezifiziert: u. a. fachliche und überfachliche Kompetenzen sowie Lehrinhalte, die Qualifikationsziele<sup>14</sup> intendieren. Rekurrierend auf den Deutschen Qualifikationsrahmen (2011), der einen allgemein formulierten Kompetenz-Kanon aufweist, zeigt sich dabei häufig die Einteilung von Wissen, Verstehen und Können.<sup>15</sup> Zudem werden nicht selten Erweiterungen mit den

---

12 Reinmann hinterfragt die Berechtigung einer fachübergreifend geltend gemachten hochschulischen Kompetenzorientierung, die die „Sinn- und Handlungsstrukturen“ (Reinmann 2013: 227) der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen nicht angemessen in Rechnung stellt.

13 Diese Polarisierung verbindet sich nicht selten mit Theoriefeindlichkeit, die Intellektuellenfeindlichkeit impliziert, wie wir sie historisch in verschiedenen Gestalten kennen, und wird gegenwärtig innerhalb der Auseinandersetzung mit Klassismus aufgenommen. (Vgl. Czollek, Perko, Weinbach 2012: 64.)

14 Kossack und Ludwig sensibilisieren mit Blick auf die Erwachsenenbildung für die Notwendigkeit, Kompetenz- und Qualifikationsbegriff auseinander zu halten: „Der Kompetenzbegriff betrachtet Handlungen aus der Position des handelnden Menschen heraus. Er beschreibt das Zusammenspiel von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Bereitschaften, die ein Mensch für erfolgreiches Handeln mitbringt bzw. mitbringen soll. Der Qualifikationsbegriff beleuchtet die gegenläufige Perspektive: Er beschreibt die gesellschaftlichen Anforderungen für das Handeln in bestimmten Situationen, die Menschen erfüllen sollen. Beide Begriffe beziehen sich so gesehen auf das Handeln in Situationen – allerdings aus unterschiedlichen Perspektiven.“ (Kossack/Ludwig 2014).

15 Diese Dreiteilung ist im Deutschen Qualifikationsrahmen allerdings folgend konkretisiert: „Der DQR unterscheidet zwei Kompetenzkategorien: „Fachkompetenz“, un-

Kategorien Beurteilen, Kommunikation und Lernstrategien als Qualifikationsziele (vgl. JQI Tagung 2004)<sup>16</sup> oder – in Anlehnung an Bloom (1967) – Analysieren, Synthetisieren, Evaluieren und Beurteilen hinzugenommen. Bleiben wir bei den drei Hauptkategorien – Wissen, Verstehen und Können –, so werden mit Wissen und Verstehen erworbene Kompetenzen mit Blick auf fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenzen) beschrieben, wohingegen Können Kompetenzen umfasst, die Absolvierende befähigen, Wissen anzuwenden und Wissenstransfer zu leisten. (Fach-)Hochschulen zählen zum Können u. a. Methodenkompetenz in Bezug auf fachliche und personale Kompetenzen sowie kommunikative, soziale, systemische, instrumentelle Kompetenzen.

Die Ausrichtung auf Kompetenzerwerb an Hochschulen wird innerhalb des hochschuldidaktischen Diskurses mit dem Erfordernis für Lehrende in Verbindung gebracht, didaktische Alternativen zu einer ausschließlichen Instruktion von Inhalten zu verfolgen. Das Paradigma des *shift from teaching to learning* (vgl. Barr/Tagg 1995) wird in diesem Zusammenhang stark frequentiert, um die Notwendigkeit zu kennzeichnen, sich von einem Verständnis der Hochschule als Ort der reinen Wissensvermittlung abzugrenzen (vgl. Kleppin 2009). Konzepten wie selbstorganisiertem und aktivem Lernen, forschendem Lernen bzw. forschungsbasierter Lehre<sup>17</sup> kommt in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung zu. Die gleichzeitige Konjunktur einer

---

terteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, und „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz und Selbständigkeit“ („Vier-Säulen-Struktur“). Diese analytischen Unterscheidungen werden im Bewusstsein der Interdependenz der verschiedenen Aspekte von Kompetenz vollzogen. Da im DQR durchgehend von Kompetenzen die Rede ist, wurde auf die Verwendung des Modalverbs „können“ in der DQR-Matrix durchgehend verzichtet“ (Deutscher Qualifikationsrahmen 2011: 5). Der Deutsche Qualifikationsrahmen hat eine „bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen“ entwickelt, welche die Empfehlungen des Europäischen Parlaments im Hinblick auf eine europaweite Vergleichbarkeit der Qualifikationsniveaus beinhaltet (Deutscher Qualifikationsrahmen 2011: 4).

- 16 Arbeitspapier auf der Tagung der Joint Quality Initiative (JQI) in Dublin am 23.03.2004 (Entwurf 1.31). Gemeinsame „Dublin Descriptors“ für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse. Bericht einer informellen Gruppe der Joint Quality Initiative 23.03.2004 (Übersetzung: Henning Schäfer 2005).
- 17 Entsprechende Konzepte zielen darauf ab, Lernenden die Gelegenheit zu geben, den Weg der Generierung von Wissen selbst (forschend) zu beschreiten, indem sie im Rahmen von Lehre eigene Forschungsprojekte verfolgen oder an der Forschung Lehrender partizipieren. Der Begriffs des „Forschenden *Lernens*“ ist am häufigsten anzutreffen (z. B. Huber 2009; Schneider/Wildt 2009; Tremp 2005), wohingegen Ludwig die Formulierung der forschungsbasierten Lehre vorschlägt, um Lehren und Lernen als grundsätzlich voneinander zu unterscheidende Prozesse zu kennzeichnen (vgl. Ludwig 2011). Zudem wird betont, dass Lernen nicht von außen initiiert werden



auf Lernergebnisse ausgerichteten Lehre (Learning Outcomes, Outputorientierung) evoziert die Frage nach der Überprüfung und Überprüfbarkeit von Lernergebnissen, in unserem Fall von Kompetenzen. Dafür schlägt Kleppin u. a. vor, Folgendes zu berücksichtigen:

- „Auf welche Art von Kompetenzen möchte man Rückschlüsse ziehen? (...)
- Welche Bewertungskriterien gelten? Wer entscheidet über die Kriterien? (...)
- Macht es Sinn, bei der Entscheidung für bestimmte Bewertungskriterien Rückmeldungen durch Studierende mit einzubeziehen und wie wäre dabei vorzugehen? (...)
- Wie werden Prüfungen vorbereitet? Werden z. B. Prüfungssimulationen angeboten? Prüfungssimulationen können auch über Peer-Prüfungen mit Beobachtung in Seminarsitzungen erfolgen, in denen dann sowohl über das eigene Prüferverhalten, als auch über das eigene Kandidatenverhalten reflektiert werden kann. (...)
- Welches Feedback erhalten Studierende nach der Prüfung? (...)  
(Kleppin 2009: 111-113).

In diesem Zusammenhang wird schließlich gefragt, inwieweit bei Überprüfungen und Leistungsnachweisen testspezifische Gütekriterien berücksichtigt werden können, d. h. „(...) die Validität in Bezug auf die zu messende Kompetenz, die Reliabilität (Messgenauigkeit), die Fairness, die Objektivität, die Möglichkeit einer positiven Rückwirkung (washback-Effekt) auf Unterricht und Prüfungsvorbereitung oder auch die Praktikabilität bei der Durch-

---

kann, sondern dass „expansives“ Lernen (im Gegensatz zu „defensivem“ Lernen) nur dann geschieht, wenn Lernende die Möglichkeit erhalten, an ihre eigenen Begründungslogiken und Sinnhorizonten anzuknüpfen, d. h. Lernen geschieht nicht zum Selbstzweck, sondern steht im Zeichen der Erweiterung von gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten (vgl. Holzkamp 1995; Ludwig 2012). Das Kernelement der Abgrenzung der Holzkampschen Lerntheorie zu *konstruktivistischen* Erklärungsmodellen wird von Faulstich und Ludwig dahingehend erläutert, dass Lernen sich „nicht als regelmäßig gearteter Mechanismus eines selbstreferentiellen Systems“ auffassen lässt, sondern „als eine begründete und spezifische Form menschlichen Handelns, bei der sich das Individuum neue gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen erschließt“ (Faulstich/Ludwig 2004: 22 f.). Für eine kompetenzorientierte Vermittlungsarbeit, die dies in Rechnung stellt, ergibt sich über das konstruktivistische Postulat der „Ermöglichungsdidaktik“ hinausgehend der Anspruch, subjektive Lernbegründungen zu integrieren und sich *verstehend* und *beratend* damit auseinanderzusetzen (vgl. Ludwig 2012).