

Kompetenzen in der Ausbildung für Sozialarbeit im Strafvollzug

Franz Hochstrasser (2008)

1. Hintergrund

Ich arbeite seit mehr als 10 Jahren im russisch-schweizerischen Kooperationsprojekt "Gefängnis-Reform" als unabhängiger Fachexperte der Schweiz. Die Hauptaktivitäten dieses Projektes liegen im Bereich der Ausbildung in Sozialarbeit für den Strafvollzug (ausführliche Darstellung vgl. Hochstrasser 2007). Dabei stellte sich naturgemäss die Frage, was die Studierenden lernen sollten. In der Beantwortung dieser Frage verwendeten wir den Kompetenz-Ansatz. Von Herrn Professor Wladislaw Aleksejewitsch Nikitin von der Moskauer Pädagogischen Universität wurde ich angeregt, diesen Ansatz unter Einbezug unserer russischen Erfahrungen etwas ausbreitet darzustellen.

2. Kompetenzen

Die Menschen sind die Lebewesen, deren Verhalten bzw. deren Handlungen im Vergleich zu andern Lebewesen biologisch am geringsten determiniert ist. Die Determination besteht also in einem hohen Mass in der Nichtdeterminiertheit. Das bedeutet für die Menschen sowohl Offenheit wie Notwendigkeit, sich der Welt zuzuwenden, aber auch zu lernen, wie sie sich ihren Bedürfnissen und Notwendigkeiten entsprechend der Welt angemessen zuwenden. Alexejew Nikolajew Leontjew (1973) schrieb in diesem Zusammenhang von der "Aufgabe", welche die Welt für die Menschen darstellt. Durch stetiges kulturelles wie individuelles Lernen werden die kollektiven wie die individuellen Handlungen der Menschen immer geeigneter, die bestehenden Aufgaben zu bewältigen. Indem durch die Bewältigung sich neue Fragen, Probleme eröffnen, bleiben die Menschen mit neuen "Aufgaben" konfrontiert.

Wenn die Menschen handelnd aktiv tätig sind, dann ist ihr Verhalten beobachtbar, also zunächst der Sinneswahrnehmung zugänglich. Die dinglichen Anforderungen und / oder die bestehenden gesellschaftlichen Normen sind der Hintergrund, auf dem man entscheiden kann, ob die Handlungen angemessen oder nicht angemessen sind. Wenn sie angemessen sind, würde man sagen: Das betreffende Individuum *kann* so oder so handeln, oder, es *ist in der Lage*, entsprechend zu handeln. Der Handlung geht die *Bereitschaft* zu handeln, voraus; wäre sie nicht vorhanden, so würde sich das Individuum nicht in der beobachtbaren Weise verhalten. Und soweit es sich um gelernte Handlungen handelt, fliesst in diese auch (mindestens Erfahrungs-) Wissen ein. Doch mit dem Blick auf das Können, das Wissen und die Handlungsbereitschaft tritt man in den nicht mehr wahrnehmbaren Hintergrund menschlicher Handlungen. Dieser nicht wahrnehmbare Hintergrund will begriffen, also begrifflich gefasst werden. Dazu bietet sich das Begriffskonstrukt der "Kompetenz" an. Es beantwortet die Frage, was ein Individuum braucht, um handeln zu können und nennt die Ermöglichungsgründe für das Handeln. "Kompetenz" bezeichnet also die subjektiven Könnens- und Wissensvoraussetzungen sowie die Bereitschaft konkreten menschlichen Handelns.

Da die Menschen "lernende Systeme" sind, erwerben sie sich vom Anfang bis zum Ende des Lebens immer wieder neue Kompetenzen. Dies geschieht vorerst im Alltagsleben, wo wenig strukturierte, zielorientierte bzw. intendierte Instruktionen erfolgen. Man spricht hierbei von *informellen Lernprozessen*. Zu denken ist dabei etwa an das unaufhörliche Lernen von Kleinkindern, das schon einsetzt, sobald sie in der Wiege liegen. Oder wir beobachten Jugendliche, die sich von der Familie lösen und Gruppen von Jugendlichen (peer groups) integrieren. Dort lernen sie verschiedene jugendtypische Codes, sei es in der Sprache, in der Kleidung, in der Präsentation der Körper, im Gebrauch von Medien (vgl. Meschnig, Stuhr 2005). Anders gesagt: Sie erwerben sich spezifische Kompetenzen, um andere zu verstehen und sich ihnen gegenüber verständlich machen zu können. Auch im Bereich der Arbeitswelt laufen viele informelle Lernprozesse, die sich scheinbar einfach so ergeben, indem man bei den andern abguckt, wie sie es machen (learning by doing). Oder man betrachtet das Essen

und Kochen, wie das Jean-Claude Kaufmann (2005) unternommen hat. Er gibt unzählige Beispiele dafür, welches wandelnde Lernfeld das Kochen und das (vereinzelte wie gemeinsame) Essen für Kinder wie Erwachsene im Laufe der Kulturgeschichte darstellte und weiterhin darstellt.

Viele Kompetenzen werden jedoch nicht in informellen, sondern in formellen oder *intendierten Lernprozessen* vermittelt und angeeignet. Das bedeutet, solche Lernprozesse sind eingebettet in eine spezifische Lernumgebung, die u.a. durch folgende Merkmale charakterisiert ist: Die Lernprozesse finden an spezifischen, für das Lernen günstigen Orten wie Schulen, Seminaren, Produktionsbetrieben, aber auch Strafvollzugsanstalten usw. statt; sie werden angeleitet oder moderiert durch qualifizierte Personen, die gegenüber den Lernenden einen Kompetenzvorsprung (in verschiedenen Bereichen) aufweisen; und, hier von besonderer Bedeutung, sie sind auf Ziele ausgerichtet, die durch das Lernen erreicht werden wollen oder sollen. Die Zielerreichung wird durch besondere didaktische Vorgehensweisen des Unterrichtens unterstützt. Die intendierten Ziele entsprechen im weitesten Sinne verschiedenen Kompetenzen, über welche die Lernenden nach dem Lernprozess verfügen. Der Lernprozess ist also faktisch ein Prozess der Kompetenzmehrung oder Kompetenzerweiterung.

Die erwähnten "qualifizierten Personen" sind die Lehrkräfte, welche die Lernenden unterrichten. Ihr Kompetenzvorsprung besteht in den Dimensionen von Kompetenzen, die man üblicherweise als Wissens-, Methoden- oder Fachkompetenzen sowie Sozial- und Selbst- oder Persönlichkeitskompetenzen bezeichnet. Jeder Dimension lassen sich verschiedene Kompetenzen zuordnen. Deren Gesamt ergibt das Kompetenzprofil, hier der Lehrpersonen. Deren Funktion besteht, verkürzt gesagt, in der Vermittlung von Kompetenzen an die Lernenden. Bildlich gesprochen: Die Lehrperson fungiert wie der Postbote, der ein Paket von irgendwo nach irgendwo bringt, es also als Mittler von der ersten zur zweiten Örtlichkeit bzw. vom Absender zum Empfänger transportiert.

Die Verkürzung liegt in Folgendem: Der zu vermittelnde Lehrstoff ist komplexer als ein Postpaket, und der Empfänger, also der Lernende, ist als Lernender erheblich komplexer als der Paketempfänger. Die im deutschen Sprachraum von Niklas Luhmann (vgl. 1987) geprägte Systemtheorie hilft, diese Komplexität zu verstehen. Sie unterstellt den Menschen als ein biologisch-soziales-psychisches System. Jedes System ist dadurch gekennzeichnet, dass es autopoietisch, also sich selbst herstellend funktioniert. Seine Grenzen sind nach aussen dicht, es lässt sich durch keine äusseren Einwirkungen direkt beeinflussen. Einflüsse entfalten höchstens in der Weise eine Wirkung, dass sie das System von aussen irritieren. Wenn die Irritation den aktuellen Systemnotwendigkeiten und Systeminteressen entspricht, kann das System sie aufnehmen und sie an sich selber anpassen, wodurch es sich selber ein Stück weit verändert. In unserem Zusammenhang sind die Lehrpersonen Systeme, welche den Lernenden, ihrerseits ebenfalls Systeme, Lernangebote machen. Im guten Falle werden dadurch die Lernenden in einer Weise irritiert, dass sie sich mit den Angebotsirritationen auseinandersetzen und sich dadurch verändern; diese Veränderung ist dann dem Ergebnis eines Lernprozesses bzw. der erfolgten Aneignung von Kompetenzen gleichzusetzen. Die konstruktivistische Pädagogik versteht die Veränderungen im Bereich der Erkenntnisse als Neukonstruktionen (vgl. Siebert 1999). Unter dieser Sichtweise ist die Funktion einer Lehrperson diejenige einer Herstellerin von Bedingungen, welche die Irritation bzw. das konstruierende Lernen der Lernenden unterstützen; das war oben gemeint mit den Begriffen der "Anleitung" und "Moderation". Die Lehrperson kann also nicht einfach anordnen, was gelernt werden soll in der Meinung, es würde dann auch tatsächlich gelernt. Das würde nicht funktionieren; es wäre vielmehr ein grosser Zufall, wenn die Lernenden als autonome Systeme der Anordnung Folge leisteten. Zu den unterstützenden Momenten gehört insbesondere, dass die Lehrperson die Lernkapazitäten der Lernenden gemäss ihrem psychologischen Entwicklungsstand einbezieht, dass sie ihre möglichen Lerninteressen berücksichtigt und dass sie verschiedene didaktische Instrumente einsetzt; all dies gilt für Lernarrangements mit Kindern genauso wie mit Erwachsenen.

3. Kompetenzen in intendierten Lernprozessen: Das Beispiel der Ausbildung in Sozialarbeit

In dem erwähnten russisch-schweizerischen Kooperationsprojekt ging es in allen drei Phasen um die Ausbildung von Sozialarbeitern im Strafvollzug. In der ersten Phase (1997-2003) lag ein Schwerpunkt in der Konzipierung und Realisierung von Praktika im Direktstudiengang für Sozialarbeit, der 1997 an der Akademie Ryazan erstmals aufgenommen wurde. In der zweiten Phase (2002-2006) entwickelten wir im Institut für Recht und Ökonomie Wologda gemeinsam ein neues Curriculum für das Direktstudium in Sozialarbeit. Und die dritte, Ende dieses Jahres abzuschliessende Phase (2006-2008) war zu einem massgeblichen Teil der Erarbeitung und Realisierung von Umschulungskursen von Hochschulabsolventen für Sozialarbeit gewidmet.

Gemäss der im vorhergehenden Abschnitt eingeführten Sprachregelung handelte es sich in allen drei Phasen um intendierte Lernprozesse zwecks Kompetenzerwerb bzw. Kompetenzerweiterung, um die Berufsaufgaben eines Sozialarbeiters bewältigen zu können. Unsere Projektaktivitäten waren also durch eine durchgehende Kompetenzorientierung gekennzeichnet.

Schon in der *ersten Phase* war festzulegen, was die Praktikanten und Praktikantinnen im Praktikum lernen sollten. Damit war die Frage nach den Zielen des Praktikums gestellt. Wir sprachen damals (noch) nicht im oben definierten Sinne von Kompetenzen, sondern identifizierten drei Handlungsfelder, in denen die Praktikanten Aufgaben übernehmen würden; es handelte sich (für das Diplompraktikum) um "Individuelle und/oder Gruppenarbeit mit Insassen", "Individuelle und/oder Gruppenarbeit mit den Mitarbeitern" und um die "Organisation der Anstalt insgesamt". Diese Handlungsfelder differenzierten wir in antizipierte Aufgaben, die sich den Praktikantinnen stellen würden; antizipiert werden mussten sie, weil es sich damals um die ersten Praktika handelte. Die Aufgaben wurden operationalisiert, also in verschiedene bearbeitbare Teilschritte gegliedert. Danach wurden ihnen zugehörige Lernziele zugeordnet. Ein Beispiel aus dem Feld der individuellen Arbeit mit Insassen:

Aufgabe	konkrete Tätigkeit des Praktikanten	Lernziele
Sich an der Auswahl der Insassen für die Arbeit in der Produktion beteiligen	a) Mit dem Abteilungsleiter die Kriterien der Auswahl bestimmen b) Selektion treffen c) Gespräche mit Insassen führen d) Selektion allenfalls korrigieren e) Gespräche mit dem Produktionsleiter führen f) Selektion allenfalls korrigieren g) Entscheiden	Der Praktikant ist in der Lage, Insassen gemäss deren Fähigkeiten für die Produktion zu selektionieren.

Für das ganze Praktikum von 10 Wochen Dauer waren insgesamt 17 solcher Aufgaben vorgesehen. Die Praktika fanden in drei Kolonien des schon damals sehr reformorientierten Oblasts Orel statt.

In der *zweiten Phase*, derjenigen der Curriculumentwicklung in Wologda; gingen wir von allem Anfang an mit einem expliziten Kompetenzverständnis an die Arbeit.¹ Allerdings

¹ Den methodischen Hintergrund unserer Arbeit bildete die DACUM-Methode ("Developing a Curriculum"; vgl. Collum 1999).

wollten wir nicht aus dem Kopf heraus die Kompetenzen definieren, die im Studiengang für Sozialarbeit vermittelt werden sollten. Vielmehr war vorgängig zu überlegen, was denn Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen in der Praxis faktisch *tun*. Die Beschreibung, Sammlung und Ordnung dieser Tätigkeiten ergaben das so genannte Berufsprofil, das eben in kurzer Form die Frage beantwortet, was Sozialarbeiter in ihrem Berufsalltag tun. Daran schloss die Frage an, was die Sozialarbeiter *brauchen*, um professionell handeln zu können. Nach ausführlichen Suchbewegungen und Diskussionen einigten wir uns auf 39 Kompetenzen, die von den Studierenden während des 5-jährigen Direktstudiums angeeignet werden sollen. Wir ordneten sie den Kompetenzfeldern "persönliche" und "soziale" Kompetenz, dem "Berufsfeld" bzw. den Methodenkompetenzen, dem "Wissen und Denken" bzw. den Wissenskompetenzen sowie dem "Leiten (Verwalten), Führen" zu.

Im nächsten methodischen Schritt war zu prüfen, welches geeignete Unterrichtsinhalte sind, mittels derer die Kompetenzen erworben werden können. An dieser Stelle zogen wir den "Staatlichen Ausbildungsstandard der Höheren Berufsbildung - Fachrichtung 350500 – Soziale Arbeit -Qualifikation: Spezialist" in die Arbeit ein. Er zeichnet sich aus durch eine (in sechs Zyklen gegliederte) differenzierte Auflistung von Unterrichtsinhalten. Er enthält jedoch eher wenige Hinweise auf Kompetenzen; wo solche dennoch aufscheinen, handelt es sich vornehmlich um Wissenskompetenzen. Daher vollzogen wir eine "Vereinigung" der beiden Instrumente: Die verschiedenen Inhalte des Standards konnten einzelnen Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil bzw. umgekehrt zugewiesen werden. Die Unterrichtsinhalte wurden anschliessend (und ausserhalb des Projektzusammenhangs) in die Lehrunterlagen umgegossen, welche die einzelnen Dozenten verfassten. Dem entsprechend konnten dann für die einzelnen Lernprozessabschnitte auch Lehr- und Lernziele formuliert werden.

Alle Zielorientierung taugt nichts, wenn die Erreichung der Ziele, sei es auf der Kompetenz- oder der Qualifikationsebene, nicht überprüft wird. Vorausgesetzt ist dabei, dass die Ziele so formuliert sind, dass ihre Erreichung zunächst beobachtbar und dann (quantitativ oder qualitativ) messbar ist. Denn nur so lässt sich eine sinnvolle Überprüfung realisieren. Sie macht sichtbar, ob und was gelernt wurde und ob allenfalls gewisse Lernschritte wiederholt oder modifiziert werden sollen. Der erwähnte Staatliche Standard gibt für sehr viele Fächer bzw. Inhaltspakete Prüfungen vor. In unsern Diskussionen ging es darum, diese massvoll einzusetzen und sie zugleich als Teil des Lernprozesses zu sehen; aus diesem Grund sind denn auch Prüfungen mit unterschiedlichen didaktischen Formen zu konzipieren.

Die Umschulungskurse, die Gegenstand der *dritten Projektphase* waren, wurden konzipiert, um in kürzerer Zeit mehr Personen für die Berufspraxis vorzubereiten; bis zur Niederschrift dieser Zeilen waren es über 220 Kursabsolventen. Denn es ist die Politik des Föderalen Dienstes für Strafvollzug Russlands (FSIN), den Strafvollzugsanstalten möglichst flächendeckend und in einem überschaubaren Zeitraum Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen zur Verfügung stellen zu können. Auch diese vergleichsweise kurzen Umschulungskurse sind als intendierte Lernprozesse zu verstehen. Sie dauern jeweils drei und einen halben Monat, sind also zeitlich mit dem 5-jährigen Direktstudium nicht zu vergleichen. So war es sinnvoll, das für das Direktstudium entwickelte Kompetenzprofil auf 21 Kompetenzen zu reduzieren. Auch diesen wurden Unterrichtsinhalte zugewiesen, die in den Lehrunterlagen ausformuliert und mit entsprechenden Lernzielen versehen wurden.

Die Kompetenzorientierung kam noch in einem weiteren Zusammenhang der Umschulungskurse zum Tragen. Aus verschiedenen Gründen verlief die Selektion der Personen, welche die Kurse besuchen würden, nicht vollauf befriedigend; beispielsweise wurden Personen, die nicht besonders motiviert waren, per Befehl in die Kurse delegiert. Damit war bzw. ist es schwierig, die Betroffenen als Systeme durch die Unterrichtsaktivitäten in einem positiven Sinne zu irritieren; die Lehrenden und die Lernenden kommunizierten zwangsläufig auf unterschiedlichen Ebenen. Es war nicht möglich, im Projekt ein Selektionsverfahren zu installieren, mit welchem die am meisten motivierten und geeigneten Kandidaten für die Kurse hätten ausgewählt werden können. Wir

beschränkten uns daher auf eine diagnostische Kompetenzanalyse der definitiven Kursteilnehmer ganz am Beginn des Kurses. Mit einem Fragebogen wird erhoben, welche Kompetenzen, die für die Ausbildung in Sozialarbeit als Grundlage bedeutsam sind, jemand mitbringt. In Einzelgesprächen werden die Antworten mit den Hörern besprochen. Die gewonnenen Informationen ermöglichen es den Dozierenden, im Unterricht auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Hörer und Hörerinnen einzugehen – dies als eine der Bedingungen, deren Irritation zu unterstützen.

4. Kompetenzen in intendierten Lernprozessen: Das Beispiel der Vorbereitung von Insassen auf ihre Entlassung

Im Strafvollzug bestehen Programme, um die Insassen und Insassinnen – meist während des letzten halben Jahres der Haftzeit – auf die Entlassung in die Freiheit bzw. in die Gesellschaft ausserhalb der Mauern vorzubereiten. Sie sind in verschiedene kleine Module unterteilt, in denen Themen behandelt werden, die – so kann man es alltäglich ausdrücken – für das Leben "draussen" wichtig sind. Die Idee ist es also, dass die zu Entlassenden Dinge lernen sollen, die ihnen den Umstieg in das freie Leben erleichtern sollen. Sie sollen in einen Lernprozess mit einem allgemein umschriebenen Ziel, also einen intendierten Lernprozess eintreten. Im Unterschied zu den bisher beschriebenen intendierten Lernprozessen finden diese Entlassungskurse jedoch nicht in, sondern ausserhalb einer Bildungsinstitution statt. Und ihr oberstes Ziel besteht nicht in der Aneignung von besonderen Kompetenzen für eine besondere Rolle (im obigen Zusammenhang: des Sozialarbeiters), sondern in der Aneignung von durchschnittlichen Alltagskompetenzen. Dass ein solcher Aneignungs- bzw. Lernprozess – zumindest am Ende einer längeren Haftzeit – angezeigt ist, hat zwei Gründe: Zum einen wandelt sich die Gesellschaft in einem rasanten Tempo. Dies geschieht jedoch ausserhalb der Mauern, und die Insassen bekommen davon fast nichts mit; Zweithanderfahrungen etwa aus dem Fernsehen reichen nicht hin, um handlungsfähig zu werden. Und der zweite Grund liegt darin, dass die Strafvollzugsanstalt ein geschlossenes System darstellt, in welchem sich das Zusammenleben der Menschen in einer Weise strukturiert, die sich deutlich vom Leben ausserhalb der Tore unterscheidet. Anders gesagt: Die Kompetenzen, die einem das Leben in der Anstalt ermöglichen, sind in ihrer Summe wenig geeignet, die Anforderungen des Lebens in Freiheit zu bewältigen.²

Im russisch-norwegischen Projekt "Geschwister-Gefängnisse" arbeiten die norwegische Gefängnisverwaltung und zwei norwegische Gefängnisse auf der einen Seite und die Gebietsverwaltung für Strafvollzug und die Gefängnisse des Murmansk-Gebiets zusammen; das Institut für Recht und Ökonomie Wologda begleitet das Projekt wissenschaftlich. In diesem Projekt geht es darum zu überlegen, welches denn die Alltagskompetenzen (living skills) sind, welche alle Menschen, aber in besonderem Masse die Strafentlassenen brauchen, um die Anforderungen des alltäglichen Lebens bewältigen zu können. Die analoge Fragestellung wird auch im ukrainisch-schweizerischen Projekt "Frauen und Mütter mit Kindern im Strafvollzug" bearbeitet, an dem ich beteiligt bin. Auch dort geht es um die Formulierung von Alltagskompetenzen, welche die Frauen in einem Entlassungskurs sich aneignen können. In einem ersten Entwurf des Kurs-Curriculums sind vier Kompetenzgruppen benannt, nämlich "rechtliche Kompetenz", "psychologisch-pädagogische Kompetenz", Kompetenzen im Bereich "das kleine Kind und seine Mutter" sowie Kompetenzen bezüglich "alltäglicher Ethik und des Führens eines Haushaltes". Die Terminologie ist sicherlich noch verbesserungswürdig. Hier geht es mir nur darum zu zeigen, dass auch Lernprozesse ausserhalb von Bildungsinstitutionen intendiert, zielgerichtet und kompetenzorientiert auf den Weg gebracht werden können.

Die Bemühungen, mit dem Fokus auf die Kompetenzen Strafentlassene für die Bewältigung des Alltagslebens vorzubereiten und sie darin zu unterstützen, könnten perspektivisch auch

² In der Strafanstalt benutzt man keine Kreditkarten, kauft keine Nahrungsmittel für den täglichen Verbrauch, fährt nicht Tram oder Bus, zahlt keine Miete, sucht keine Arbeitsstelle, streitet nicht mit Angestellten des Versicherungsamtes, usw.

noch in einem andern Arbeitsfeld verstärkt werden. Ich denke an die so genannten Inspektionen; hier werden die Entlassenen zwar administrativ erfasst und auch administrativ betreut. Eine wirkliche Hilfe zum (Wieder-) Erlernen des Lebens ausserhalb der Mauern kann dies jedoch nicht bedeuten. Die Entwicklung müsste vielmehr in eine Richtung laufen – und es sind entsprechende Signale aus FSIN zu vernehmen –, dass die Inspektionen zu eigentlichen Sozialarbeitsdiensten umgewandelt werden. Dadurch könnten sich die Straffentlassenen gezielte Hilfe holen zur Lösung von Problemen, mit denen sie alleine nicht zu Gange kommen; die Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen würden Bedingungen schaffen, unter denen die Hilfesuchenden ihre vorhandenen Kompetenzen verstärken und neue Kompetenzen erwerben könnten. Man darf annehmen, dass durch solche Unterstützung die Wahrscheinlichkeit für eine gelingende Reintegration in die Gesellschaft steigt, also das Risiko des Rückfalls sich mindert. Dass dies für die Betroffenen, für ihr soziales Umfeld (Familie, Arbeitskollegen usw.) angenehmer und für die Gesellschaft obendrein kostengünstiger wäre, versteht sich von selbst.

5. Perspektiven

Für den Ausbildungssektor, also den Bereich klar intendierter Lernprozesse, ist die Kompetenzorientierung im Bologna Abkommen, dem inzwischen 45 Staaten, darunter die Russische Föderation angehören, festgeschrieben und vorgeschrieben. Der Vorteil besteht darin, dass die Hochschulen gehalten waren, systematisch ihre Angebote und insbesondere deren Ziele zu reflektieren. Das hat einen klaren Qualitätszuwachs ergeben, denn zu oft waren die Studiengänge lediglich als Anhäufung von Wissensstoff auf einer nach oben offenen Zeitachse konzipiert. Diesem Vorteil stehen aber einige bedenkenswerte Nachteile gegenüber. Die aus den USA entlehene Struktur der Bachelor- und Master-Studiengänge bringen eine Verschulung; zu viel ist reglementiert und zu knapp sind die Zeiträume für nachhaltige Lernprozesse; dass dies hauptsächlich ökonomischen Motiven der Reform entspricht, ist augenfällig. Dass "Bologna" auch für Hochschulbildungen Praxisnähe fordert, ist zunächst sinnvoll; die Studierenden sollen im Studium Kompetenzen erwerben, die sie für eine spezifische Berufspraxis vorbereiten. Doch wird zuweilen diese Praxisnähe überstrapaziert bzw. für die Interessen von Abnehmern der Hochschulen (Produktionsbetriebe, Dienstleistungsbetriebe, Verwaltungen etc.) instrumentalisiert. Konrad Paul Liessmann, ein Wiener Philosophieprofessor, formuliert seine Kritik folgender Massen: "Was sich hartnäckig noch immer Bildung nennt, orientiert sich gegenwärtig nicht mehr an den Möglichkeiten und Grenzen des Individuums, auch nicht an den invarianten Wissensbeständen einer kulturellen Tradition, schon gar nicht am Modell der Antike, sondern an externen Faktoren wie Markt, Beschäftigungsfähigkeit (employability), Standortqualität und technologischer Entwicklung, die nun jene Standards vorgeben, die der 'Gebildete' erreichen soll. Unter dieser Perspektive erscheint die 'Allgemeinbildung' genauso verzichtbar wie die 'Persönlichkeitsbildung'" (2006, 72 f.).

Was ist daraus zu lernen? Der Kompetenzbegriff darf sich nicht verselbständigen – zu leicht wird er dann für Partialinteressen ausnutzbar. Er darf nicht abstrakt werden, sondern soll konkret bleiben. Das bedeutet zum einen, dass Kompetenzen immer inhaltlich ausgewiesen werden müssen. Und zum andern bedeutet dies, dass sie nicht isoliert, sondern im Lebenszusammenhang der Menschen gesehen werden sollen. Auf diese Weise fließen dann immer auch soziale bzw. gesellschaftliche Bestimmungen in die Kompetenzprofile und in die Definitionen der Kompetenzen ein. Ohne in die Einzelheiten zu gehen, wird dies deutlich schon an den Titeln, mit welchen Oskar Negt (1997, 227-238) die von ihm vorgeschlagenen "fünf gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen" präsentiert: 1. "Den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen (Identitätskompetenz)", 2. "Gesellschaftliche Wirkungen von Technik begreifen und Unterscheidungsvermögen entwickeln (technologische Kompetenz)", 3. "Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit (Gerechtigkeitskompetenz)", 4. "Der pflegliche Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen (ökologische Kompetenz)", 5. "Erinnerungs- und Utopiefähigkeit (historische Kompetenz)". Wenn in diesem Sinne die praktizistischen Verengungen, die zeitlichen Pressungen und die verschulten Gängelungen

in den Bachelor- und Master-Studiengängen aufgelöst werden könnten, würde sich der Gewinn des kompetenzorientierten Studiums für die Studierenden (und Dozierenden), für die Hochschul-Abnehmer und für die Gesellschaft insgesamt mehrten.

Literatur

Collum, John (1999): Analyse von Berufen mit dem DACUM-Prozess. In: Panorama, Heft 1, 16-18

Hochstrasser, Franz (2007): Das schweizerisch-russische Projekt Prison Reform 1997 – 2007. (Швейцарско-российский проект «Реформа тюрьмы» 1997 – 2007).
<http://www.socialworks.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=3&mode=thread&order=0&thold=0>

Kaufmann, Jean-Claude (2006): Kochende Leidenschaft. Soziologie vom Kochen und Essen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH

Leontjew, Alexejew Nikolajewitsch (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt M.: Campus Verlag

Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag

Luhmann, Niklas (1987, Orig. 1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt Main: Suhrkamp

Meschnig, Alexander; Mathias Stuhr (2005); Wunschlos unglücklich. Alles über Konsum. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt

Negt, Oskar (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl Verlag

Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied, Kriftel: Luchterhand Verlag

Zum Autor:

Dr. Franz Hochstrasser, Psychologe, ist unabhängiger Experte der schweizerischen Eidgenossenschaft im russisch-schweizerischen Kooperationsprojekt "Gefängnis-Reform", das im September 2008 nach 11-jähriger Dauer abgeschlossen wird. Zuvor leitete er eine Fachhochschule für Soziale Arbeit in Basel (Schweiz). Die Ryazaner Akademie für Recht und Verwaltung FSIN ernannte ihn zu ihrem Ehrenprofessor. Diverse Publikationen zur Sozialen Arbeit und zur Konsumgesellschaft.

www.fhochstrasser.ch