

Kompetenz – Perspektiven für die Arbeit mit diesem Konstrukt in der beruflichen Bildung

KURZFASSUNG: Der Kompetenzbegriff ist in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht eindeutig definiert. Die begriffliche Unschärfe führt gerade in der beruflichen Bildung zu Verständnisschwierigkeiten. Insbesondere der Bezug auf individuelle Dispositionen, welche lediglich indirekt wahrgenommen werden können, stellt die Verwendung des Begriffes in der berufsschulischen Ausbildung in Frage. Ausgehend von einer Darstellung unterschiedlicher Definitionen und Sichtweisen des Kompetenzbegriffs werden in diesem Beitrag zunächst Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede analysiert, bevor anschließend die Eignung des Begriffs für die Belange der beruflichen Bildung diskutiert wird.

ABSTRACT: In vocational and business education, the notion of competence is not clearly defined. In vocational education especially, the conceptual blurring and the unspecific use of the term competence leads to misunderstanding. In particular the reference to individual dispositions only being detectable indirectly makes the use of the term in the context of vocational education questionable. Beginning with the presentation of various definitions and conceptions of the term competence, this paper analyses similarities and differences before discussing the suitability of the term for the concerns of vocational education.

1. Einleitung

Die berufliche Bildung steht heute vor der Herausforderung, Auszubildende auf eine sich schnell und permanent verändernde Berufswelt vorzubereiten. In nahezu allen Branchen wird das in der Berufsausbildung erworbene Wissen perspektivisch nicht für die Ausübung des Berufs ausreichen; vielmehr brauchen die Arbeitnehmer Fähigkeiten, sich selbst das benötigte Wissen und Können adäquat anzueignen. Die Bildungsarbeit bezieht sich dann nicht mehr auf Wissensvermittlung, sondern fokussiert sich schwerpunktmäßig auf Persönlichkeitsentwicklung. Diese Akzentuierung findet sich in dem Begriffsverständnis von Kompetenz, wie es seit geraumer Zeit in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Anwendung findet. Vergleichbares wird aber auch den Begriffen Qualifikation und Bildung zugeschrieben, sodass nicht eindeutig festgelegt werden kann, wo die Unterschiede der Begriffe liegen. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die Arbeit mit dem Begriff der Kompetenz in der beruflichen Bildung werden in diesem Artikel zunächst aktuell gängige Verständnisse zu diesem Begriff aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und angrenzenden Disziplinen beschrieben. Nach einer Analyse gemeinsamer Merkmale sowie sich daraus ergebender Problemstellungen für die berufliche Bildung wird diskutiert, in welchem Rahmen die berufliche Bildung mit diesem Konstrukt arbeiten und weiterhin damit umgehen kann. Insbesondere wird für eine dichotome Verwendung der Begriffe Qualifikation und Kompetenz plädiert, da der Begriff der Qualifikation in Zusammenhängen der theoretischen beruflichen Bildung, der Begriff der Kompetenz hingegen in der praktischen Ausbildung verwandt werden sollte.

2. Kompetenz – ein Abriss berufspädagogischer Definitionen

Hinführend wird zunächst die Entwicklung des Kompetenzbegriffes für den deutschsprachigen Raum chronologisch dargestellt. In diesem Kontext ist als Autor, der sich primär mit dem Begriff beschäftigt hat, ROTH (1971) zu nennen. Er fasst Kompetenz als eine menschliche Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen auf, welche die drei Teilbereiche Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz beinhaltet. Das Modell von ROTH beschreibt damit die Triade „Sache - Person - Gesellschaft“ als die Elemente, die bei der

Persönlichkeitsentwicklung eine wesentliche Rolle spielen. Zudem beeinflusste ROTH den zweiten Deutschen Bildungsrat (1974), dessen Ausführungen wiederum in einer Vielzahl von Quellen (vgl. TRAMM 2007; REETZ 2005) als bedeutsam für das Grundverständnis des Kompetenzbegriffs dargestellt. So postuliert der Deutsche Bildungsrat Qualifikationen als „*Fertigkeiten, Kenntnisse und Wissensbestände, die im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit bestimmt werden*“ (ELSHOLZ 2002, S. 32). Mit der Verwertbarkeit ist die Anwendung der Kenntnisse im privaten Leben, in der Gesellschaft und im Beruf gemeint. Der eingetretene Lernerfolg gilt dann als Qualifikation. „*Die Bestimmung von Qualifikationen sind also primär an aktuellen Anforderungen oder einer prognostizierten Nachfrage orientiert*“ (ebd.). Der Kompetenzbegriff bezieht sich hingegen nicht mehr ausschließlich auf das berufliche Umfeld des Handelnden, sondern auch auf dessen Persönlichkeitsbildung. Im Rahmen dieser Diskussionen kristallisierte sich in den 1980er Jahren der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz heraus, welcher das primäre Ziel beruflicher Ausbildung umfasst. Hier sind die Ausführungen von REETZ (DILGER/SLOANE 2005) von besonderer Bedeutung. In Erweiterung zu den Überlegungen ROTHs stellt REETZ den Kompetenzbegriff für den Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik differenziert dar. Vor diesem Hintergrund werden zunächst seine Überlegungen skizziert.

Nach REETZ (2005, S. 1) nimmt der Kompetenzbegriff insbesondere die menschlichen Fähigkeiten, „... *die dem situationsgerechten Handeln zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen*“ in den Blick. Diese Betonung der Bewältigung von Situationen und Aufgaben ist von zentraler Bedeutung. Somit ist das implizite, nicht direkt beobachtbare Potenzial von Wissen und Können ausschlaggebend. Erst auf dieser Grundlage kann das erforderliche situations- und anforderungsgerechte Verhalten (Performanz) erzeugt werden. Hier sind auch motivationale Kräfte wesentlich. Dies bedeutet - in Anlehnung an CHOMSKYS¹ Grundgedanken - dass Kompetenz durch die Fähigkeit gekennzeichnet ist, auf der Grundlage bestehenden Wissens aktuell gefordertes Handeln neu zu generieren.² Im Gegensatz zu CHOMSKY geht die Bildungswissenschaft REETZ folgend davon aus, dass Kompetenzen (unabhängig davon, in welcher Ausprägung sie vorliegen) durch Lernprozesse erworben werden können und müssen. Als Folge dessen vereinigt das Konstrukt der Handlungskompetenz nach Auffassung von REETZ (2006) die Dimensionen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz ganzheitlich und ist auf Persönlichkeitsentwicklung und -bildung ausgerichtet.

Neben diesem eher historischen Abriss ist in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Reihe weiterer Definition und Ausführungen zum Kompetenzverständnis zu finden. Auf der formalen bzw. ordnungspolitischen Ebene hat der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz (als Differenzierung zum Konstrukt der Kompetenz im Allgemeinen und als bedeutsames Ziel für berufsbildende Einrichtungen) über die Empfehlungen der STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (KMK) Einzug in die berufliche Bildung gehalten. Hier sind vor allem die Handreichungen zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen (1996, 2000) von zentraler Bedeutung. Dort wird Handlungskompetenz definiert als „... *die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten*“ (KMK 2000, S. 8f). In Erweiterung dieses Verständnisses betonen BADER/MÜLLER, dass ein sach- und fachgerechtes sowie persönlich durchdachtes Handeln in gesellschaftlicher Verantwortung darauf

- 1 CHOMSKY (1961) definiert Kompetenz vor einem linguistischen Hintergrund als Fähigkeit von Sprechern und Zuhörern, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele (neue, und zuvor nie gehörte) Sätze selbst bilden und verstehen zu können.
- 2 Vergleichbar versteht TRAMM (2007) Handlungskompetenz als die Fähigkeit, „... *aus einem begrenzten Elementen- und Regelsystem (Wissensbasis) heraus eine prinzipiell unendliche Vielzahl situationsadäquater Handlungen generieren zu können.*“ (2007, S. 139). Hier ergänzt er zudem, dass dies neben den Handlungen auch für Bereiche wie Wahrnehmungsleistungen, Interpretations- oder Urteilsleistungen zutreffen kann.

abzielt, „...*anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln*“ (2002, S. 177). Vor diesem Hintergrund ist die Handlungskompetenz einerseits Ergebnis von Lern- und Entwicklungsprozessen, andererseits aber auch Voraussetzung für die weitere Entwicklung der personenbezogenen Kompetenzen.

Zahlreiche Veröffentlichungen belegen die Dimensionen der Handlungskompetenz (BADER/MÜLLER, 2002) in der Fachsprache. Diese sind teils theoretisch gestützt, teils pragmatisch gewachsen. Unabhängig von den verschiedenen Variationen betonen BADER/MÜLLER (2002), dass die Dimensionen nicht isoliert voneinander betrachtet werden dürfen, sondern sich vielmehr gegenseitig bedingen. Die beiden Autoren selbst orientieren sich dabei an bereits beschriebenen Kompetenzdimensionen nach ROTH und verweisen darüber hinaus auf die wesentliche Bedeutung von Performanz für das Erkennen vorhandener Kompetenzen. Die Ausführungen BADERS³ sind zudem besonders vor dem Hintergrund zu beachten, dass er selbst Mitglied einer Arbeitsgruppe war, die 1995 Formulierungsvorschläge für den Ausschuss der KMK zur Erstellung der bedeutsamen Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen (KMK 1996, 2000) erarbeitete. Folglich weisen seine Definitionen eine große Nähe zu denen in der genannten Handreichung der KMK auf. Abseits dessen machen BADER/MÜLLER (2002, S. 176) jedoch deutlich, dass bei der Definition des Begriffs Kompetenz zumindest im Bereich der beruflichen Bildung „...*sowohl theoretisch-systematische als auch pragmatische Elemente Eingang in die Fachsprache*“ finden. Vor diesem Hintergrund vermuten sie, „... *dass bei der ein oder anderen Formulierung auch die Suche nach Kompromissen im Verständnis die Feder geführt hat*“ (ebd.).

Auf der ordnungspolitischen Ebene sind zudem die Ausführungen von WEINERT (2001) und KLIEME et al. (2003, 2007) von zentraler Bedeutung für das aktuell vorliegende Kompetenzverständnis in Deutschland. Die dort beschriebenen und zumindest in Teilen aufeinander aufbauenden Kompetenzdefinitionen gelten als die in Deutschland am weitesten verbreiteten und dienen sowohl bei den PISA-Studien als auch bei den von der KMK entwickelten Bildungsstandards⁴ als Referenzdefinitionen. Danach sind Kompetenzen „*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, 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, S. 27f). Handlungskompetenz umfasst danach „*netzartig zusammenwirkende Facetten wie Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Sie wird verstanden als Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen*“ (KLIEME et al. 2003, S. 72). Die Vielfalt an denkbaren Kompetenzen wird kategorisiert in Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen. In Abgrenzung dazu stellt aus Sicht der Autoren (KLIEME et al. 2003) der Begriff der Qualifikation nicht das Individuum, sondern eine gewisse Tätigkeit bzw. die Befähigung einer beliebigen Person in den Fokus, diese Tätigkeit auf einem gewissen Niveau konstant ausführen zu können.

Über diese ordnungspolitischen Aspekte hinaus existiert von zentralen Akteuren aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Vielzahl weiterer Definitionen und Ausführungen zum Begriff der Kompetenz. So stellt PÄTZOLD (2006) die berufliche Handlungskompetenz als Handlungsrepertoire dar, das die Komplexität und Unbestimmtheit des Berufsfeldes zu begreifbar macht. Erst aus diesem Verständnis heraus ist es möglich, die eigene, berufliche Umwelt durch „... *ziel- und selbstbewusstes, flexibles, rationales, kritisch-reflektiertes und verantwortliches Handeln zu gestalten*“ (S. 72). Indes weist er explizit darauf hin, dass der

3 Gemeinsam mit MÜLLER in „Leitziel der Berufsausbildung: Handlungskompetenz – Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs“, 2002.

4 Vgl. KLIEME ET AL (2003 und 2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise.

Begriff der beruflichen Handlungskompetenz unterschiedlich definiert und mit unterschiedlichen Akzentuierungen der möglichen Kompetenzdimensionen beschrieben wird. Dabei macht er deutlich, dass „... berufliche Bildung sowohl für die Berufs- und Arbeitswelt als auch für das private und öffentliche Leben befähigen soll“ (S. 72). Ferner ist er der Ansicht, dass die Begriffe Qualifikationen und Kompetenzen voneinander abzugrenzen sind. Erstere beinhalten lt. PÄTZOLD Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung vorgegebener Arbeitsaufgaben notwendig sind (ebd.). Der Kompetenzbegriff hingegen geht durch die besondere Bedeutung der Selbstreflexion und der Reflexion der gesellschaftlichen Strukturen weit darüber hinaus.⁵ Seiner Meinung nach versucht „... der Kompetenzbegriff [...] Aspekte der beruflichen Qualifikation und der Persönlichkeitsentwicklung zu verknüpfen“ (S. 73). Nach diesem Verständnis ist Kompetenz nur über die Realisierung der Disposition in konkretem Handeln erschließ- und somit bewertbar. Kompetenzen lassen sich jedoch nicht per se entwickeln, sondern realisieren sich selbstregulativ in konkreten Handlungsanforderungen.

DILGER/SLOANE (2007) schreiben: „Kompetenzen sind individuelle Fähigkeiten, die konkretes Handeln ermöglichen und empirisch aus der Beobachtung der jeweiligen Handlung und an der damit verbundenen Leistung gemessen werden können“ (S. 88). Rekurrierend auf das bereits genannte KLIEME-Gutachten (2003) führen sie aus, dass dort ein kognitionstheoretisches Verständnis von Kompetenzen vorliegt, denn diese sind „... demnach individuelle Dispositionen, die sich in der individuellen Leistung zeigen, konkrete Aufgaben zu lösen (KLIEME et al. 2003, zitiert nach DILGER/SLOANE 2007, S. 85). In Abgrenzung dazu wird der Qualifikationsbegriff von DILGER/SLOANE durch einen Verwertungsaspekt determiniert. Auch Kompetenzen sind Ergebnisse von Bildungsprozessen und können „... als jene Fähigkeiten und Fertigkeiten des Subjekts angesehen werden, die für eine sachlich richtige und normativ erwünschte Bewältigung von Aufgaben notwendig sind“ (DILGER/SLOANE 2007, S. 87). Unter Bezugnahme auf REETZ (2006, 2005) als Interpretation für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik verweisen auch sie darauf, dass dieser Kompetenzbegriff bereits mit den Überlegungen ROTHS (1971) begründet werden kann. Insgesamt liegt hier ein strukturalistisches Verständnis von Kompetenz und Performanz zugrunde, nach dem Kompetenzen im Sinne der Performanzbedingung nur über konkrete Handlungen zum Ausdruck gebracht und somit erfasst werden können.^{6 7} Ergänzend weist SLOANE (DILGER/SLOANE 2005, S. 7; SLOANE 2003, S. 5) auf eine mögliche Adaption der genannten Begriffe aus dem angelsächsischen Raum hin. Dort bezeichnen die Begriffe „competencies“ und „skills“ arbeitsplatznahe bzw. arbeitsprozessbezogene Fähigkeiten, die in Deutschland Qualifikationen entsprechen⁸. (Handlungs-) Kompetenz hingegen wird dort als „competence“ definiert und - wie auch bei uns oftmals zutreffend - als ganzheitlich und generisch interpretiert. Sie ermöglicht es dem Individuum, „... in Situationen sachgerecht und ethisch richtig (=adäquat) zu handeln“ (DILGER/SLOANE 2005, S. 7).

5 In Tradition zum bestehenden Bildungsbegriff s.a. PÄTZOLD, 2006, S. 73.

6 Im Sinne des generativen Gedankens CHOMSKYS (1965; 1969)

7 In einer früheren Publikation führt SLOANE gemeinsam mit DILGER (2005) aus, dass dieser kognitionstheoretische Ansatz von Kompetenz eng verbunden wird mit einem empirischen Zugang. Dies erläutern sie wie folgt: Wird Kompetenz im Sinne des kognitionstheoretischen Ansatzes als Wissen verstanden, so handelt es sich bei der Aufgabenlösung um eine wissensbasierte Tätigkeit. Versteht man Kompetenz jedoch nicht als „im Kopf lokalisierbare Disposition“ (2005, S. 23) sondern als inneren Prozess, der das individuelle Handeln steuert, ist sie lediglich als „hypothetisches Konstrukt“ beschreibbar. NEUWEG (2005) folgend handeln Menschen dann „als ob“ sie eine Handlungskompetenz hätten. Beobachtbare Handlungen können folglich nur zu hypothetischen Konstrukten von Kompetenzen führen. Da unter dieser Annahme nicht Wissen sondern inneres Handeln (wie z.B. Denkprozesse) der Performanz zugrunde liegen kann, müssen nicht zwangsläufig Kompetenzen Ursache für beobachtbare Leistungen sein.

8 S. dazu die noch folgenden Definitionen zum Begriff.

Im Rahmen der Kompetenzforschung wird neben den bereits genannten Autoren zudem häufig auf die Überlegungen von ERPENBECK/VON ROSENSTIEL (z. B. 2003) verwiesen. Diese leiten die Bedeutung des Begriffes der Kompetenzen sowohl aus bedarfsanalytischer, historischer und kultureller Sichtweise als „*Selbstorganisationsdispositionen des physischen und geistigen Handelns*“ (ERPENBECK/VON ROSENSTIEL 2003, S. XI) her. Kompetenzen sind demnach subjektzentriert, nicht direkt prüfbar und ausschließlich aus der Realisierung heraus erschließ- und evaluierbar. Im Gegensatz dazu können Qualifikationen bereits in abgetrennten, normierbaren und Position für Position zu erarbeitenden Prüfungssituationen sichtbar gemacht werden. Kompetenzen können in zwei unterschiedliche Typen differenziert werden: die Selbststeuerungs- (Gradienten-) und die Selbstorganisationsstrategien (Evolutionsstrategien). Im Rahmen der Gradientenstrategie dominieren primär die methodisch-fachlichen Kompetenzen, im Rahmen der Evolutionsstrategie liegt der Fokus auf den personalen, sozial-kommunikativen sowie aktivitätsorientierten Kompetenzen.

3. Zwischenfazit

Nach BRAND/HOFMEISTER/TRAMM muss der Kompetenzbegriff stets im jeweiligen Kontext verstanden werden und ist folglich nicht allgemeingültig (2005, S. 3). Dennoch lassen sich bei allen erkennbaren Akzentuierungen und Gegensätzen in den zuvor vorgestellten Definitionen gemeinsame Kriterien eines Konzepts der Kompetenz finden (vgl. Abbildung 1).

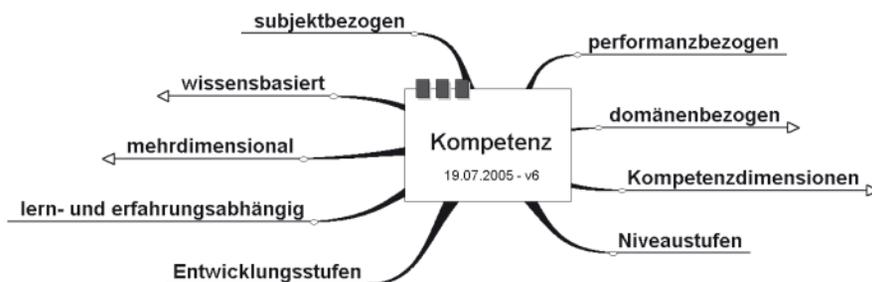


Abb.1: Aspekte des Kompetenzkonzepts (BRAND/ HOFMEISTER/ TRAMM 2005, S. 4)

Danach sind Kompetenzen immer subjektbezogen⁹ und können durch beobachtbare Handlungen (Performanz) erfasst werden. Messbar werden diese Leistungen, indem die Performanz in Relation zu zuvor definierten Leistungsbereichen und Leistungszielen betrachtet wird. Grundlage sich äußernder Performanz ist Wissen¹⁰, sodass im Rahmen der Wissensvermittlung Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung zu erwarten sind. Das Konstrukt der Kompetenz ist weitgehend mehrdimensional ausgerichtet, da neben kognitiven und psychomotorischen Elementen auch motivationale, soziale und volitionale Aspekte von Bedeutung sein können. Zur Differenzierung werden verschiedene Kompetenzdimensionen ausgewiesen. Diese Dimensionen beziehen sich auf theoretische wie auch auf praxisorien-

9 d. h. „...sie werden in Bezug auf Menschen formuliert, die über diese Kompetenzen verfügen oder sich diese aneignen sollen“ (S. 4.)

10 „Gängig ist die Unterscheidung in deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen; neben explizitem (verbalisierbaren, bewusstseinsfähigen) scheint auch implizites Wissen eine große Rolle zu spielen“ (S. 4)

tierte Aspekte, so dass sich ein weit gefächertes Spektrum findet (vgl. z. B. ERPENBECK/VON ROSENSTIEL, 2003; ebenso REETZ, 2006). Weitgehend wird jedoch auf die Differenzierung von ROTH (1971) in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz recurriert.

Unterstellt man, dass Kompetenzen grundsätzlich entwicklungsabhängig sind und folglich in unterschiedlichen Ausprägungen vorliegen, so bietet sich eine Unterteilung der verschiedenen Dimensionen in zu definierende Stufen (Kompetenzniveaus) an. Aufgabe von Bildungsmaßnahmen ist dann die Unterstützung von Entwicklungsprozessen, also die Veränderung des Kompetenzniveaus in den einzelnen Dimensionen. Anschließend werden die Definitionen der zentralen Begriffe vorgestellt, welche die Grundlage der weiteren Argumentation bilden. Danach wird diskutiert, inwieweit die gemeinsamen Merkmale ausreichen, um das Konstrukt Kompetenz praktikabel in die Praxisfelder der beruflichen Bildung umsetzen zu können.

4. Definitionen der Begriffe

Die zentralen Begriffe Bildung, Kompetenz und Qualifikation werden nun – soweit möglich – trennscharf definiert, um sie voneinander abzugrenzen und damit sinnvoll für den Kontext beruflicher Bildung nutzbar machen zu können.

Bildung: Der Begriff der ‚Bildung‘ ist mit unterschiedlichen Konnotationen anzutreffen, angefangen mit der Bezeichnung des Erkenntnisbereiches ‚berufliche Bildung‘. Eine Gegenüberstellung ‚beruflicher Bildung‘ und ‚allgemeiner Bildung‘ verweist bereits auf das dem Bildungsbegriff häufig zugrunde gelegte Verständnis. Demnach beinhaltet der Bildungsbegriff unter dem Aspekt der beruflichen Bildung den Schwerpunkt einer Ausbildung in einem Beruf; die allgemeine Bildung hingegen zielt auf ein – dem Bildungsbegriff der Aufklärung – nahe stehendes Ziel: die Entwicklung der Persönlichkeit, hin zu einem eigenverantwortlich und rational handelnden Menschen. Zahlreiche Autoren sehen (vgl. z. B. REINISCH, 1999; KREMER & SLOANE, 2005) aber auch die berufliche Bildung dieser Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet. Verbindlich geregelt wurde und wird dieser allgemeine Bildungsanspruch primär durch die Einführung der Handreichungen der KMK (2000). Darin werden übergeordnete, allgemeine Bildungsziele benannt, die im Rahmen der beruflichen Bildung erreicht werden sollen. Vor diesem Hintergrund wird die Unterscheidung in berufliche und allgemeine Bildung obsolet.

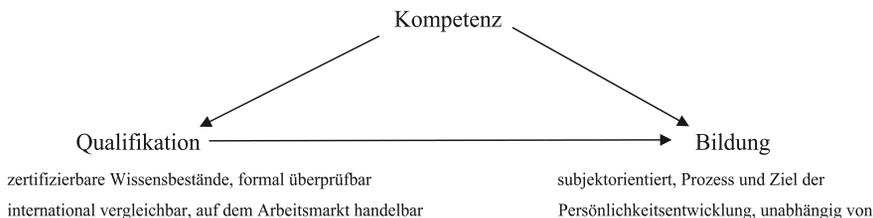
Bildung in einer subjektorientierten Sichtweise ist immer das Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung in der Interaktion mit der das Subjekt umgebenden Umwelt und abstrahiert damit von jeglichen Inhalten. Inhalte des Lehrens und Lernens sind somit auf ihren Bildungsgehalt zu überprüfen (vgl. KLAFFKI 1991). Somit steht die Frage im Vordergrund, welche Inhalte geeignet sind, die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. LISOP/HUISINGA fragen in diesem Zusammenhang nach dem Gebrauchswert von Lerninhalten. Relevant sind Unterrichts- bzw. Lerninhalte erst dann, wenn sie dem Lernenden einen Gebrauchswert (Nutzen) bieten und dadurch eine sinnstiftende Relevanz in der Biografie des Lernenden einnehmen (KREHER/OEHME 2006; LISOP/HUISINGA 2004). Damit ist Bildung als Ziel bzw. Endpunkt eines Prozesses immer an das Wollen des Subjekts, des Individuums gebunden. Erst wenn das Individuum in einem Lernprozess einen subjektiven Nutzen resp. Sinn wahrnimmt, wird es bestrebt sein, sich diesem Ziel anzunähern. Insofern kann Bildung ‚von außen‘, durch andere Personen, lediglich indirekt – etwa durch die Gestaltung des Settings – unterstützt werden.

Zusammenfassend kann Bildung sowohl der Prozess als auch das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung charakterisiert werden, die eine Anzahl bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen, s.u.) umfasst, die zum Bewältigen des täglichen Lebens erforderlich sind. Darüber hinaus sind weitere Fähigkeiten notwendig, wie etwa die Handlungs-, Kommunikations-, Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit (HUISINGA/LISOP 1999).

Kompetenz: Markantes Merkmal des Kompetenzbegriffs ist die Ungenauigkeit und damit die diffizile Handhabung. Einschlägigen Definitionen folgend (z.B. ERPENBECK 2004) sind Kompetenzen Handlungsdispositionen, die sich in konkreten Handlungsabläufen (Performanzen) manifestieren. Somit können Kompetenzen nicht unmittelbar, sondern immer nur im Rückschluss aus Handlungen ermittelt werden. Demnach bleibt es spekulativ, ob und in welchem Ausmaß tatsächlich die vermuteten bzw. unterstellten Kompetenzen vorhanden sind. Der Rückschluss, dass Kompetenzen zu Performanzen führen, wird durch die Annahme von Moderatorvariablen beeinflusst. Diese haben zwar einen Einfluss auf die Handlung, dessen Größe ist jedoch nicht messbar. Daneben wird der Kompetenzbegriff weitgehend synonym mit dem Bildungsbegriff verwendet, da beide den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung mit umfassen. Andererseits wird der Kompetenzbegriff nahezu deckungsgleich mit dem Qualifikationsbegriff genutzt (insbesondere im Bereich so genannter Fachkompetenzen). Insofern kann man den Kompetenzbegriff als Kontinuum zwischen den Polen Qualifikation und Bildung auffassen. Damit wird ein eigenständiger Nutzungsraum für den Kompetenzbegriff jedoch obsolet.

Qualifikation: Dieser Begriff ist ebenso wenig trennscharf und eindeutig in der wirtschaftspädagogischen Diskussion wie die beiden bereits genannten. Im Zeitablauf ist jedoch eine Ausweitung des Begriffsverständnisses zu beobachten. So wird mittlerweile „Qualifikation“ häufig mit „Kompetenz“ synonym verwandt, indem auch der Qualifikationsbegriff Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen, Eignungen sowie zertifizierbares Wissen beinhaltet (HUISINGA/LISOP 1999). Andererseits nähert sich der Begriff der Qualifikation, insbesondere unter dem Aspekt der Schlüsselqualifikation, sehr stark dem eigentlichen Bildungsverständnis an. So weisen ARNOLD/LIPSMEIER (1995) darauf hin, dass die etwa bei REETZ (1990) beschriebene Interdependenz der Schlüsselqualifikationen mit Persönlichkeitsmerkmalen eben Persönlichkeitsentwicklung kennzeichnet, die jedoch unter den Begriff der Bildung subsumiert wird.

Entgegen den oben beschriebenen Begriffen erscheint es für den Qualifikationsbegriff nun nicht sinnvoll zu sein, Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung zu assoziieren (wie es etwa der Begriff der Schlüsselqualifikationen nahe legt, vgl. MERTENS 1974). Folgerichtig wird der Begriff der Qualifikation in dem hier vorliegenden Verständnis lediglich auf fachliche und auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Fähigkeiten bezogen. Qualifikationen sind dann all diejenigen Wissensinhalte, die auf einem formalen Wege erworben werden können. Formale Wege stellen hierbei die Berufsausbildungen sowie die akkreditierten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in den jeweiligen Branchen dar. Verbindendes Merkmal sind die auf diesem formalen Weg durch erfolgreiches Absolvieren (standardisierter) Prüfungen zu erreichenden Zertifizierungen. Insofern kann über das Zertifikat ein Leistungsniveau nachgewiesen werden, sodass die beteiligten Parteien auf dem Arbeitsmarkt bestimmte Erwartungen an den Inhaber des Zertifikats richten können. Von zunehmender Bedeutung ist im Rahmen der Entgrenzung des Arbeitsmarktes die internationale Vergleichbarkeit von Zertifikaten. Bereits existierende Instrumente (wie z. B. der EQF), unterstützen mit ihrer Struktur diese Definition von Qualifikationen. Vergleichbarkeit ist jedoch immer an eine bestimmte Form der Standardisierung gebunden. Aus dieser Perspektive scheint es nahe liegend, den Qualifikationsbegriff auf formal überprüfbare Wissensbestände zu reduzieren und persönlichkeitsimmanente Eigenschaften auszuklammern. Zusammenfassend lassen sich die drei Begriffe Bildung, Kompetenz und Qualifikation wie folgt zueinander in Beziehung setzen:



5. Kompetenz – ein Begriff für berufliche Bildungsprozesse?

Wie dargelegt wurde, existieren übergreifende Merkmale der Kompetenzdefinitionen. Da Kompetenzen jedoch an das Subjekt und seine Möglichkeiten, diese in konkreten Handlungssituationen unter Berücksichtigung kognitiver, motivationaler, volitionaler sowie sozialer Aspekte zum Ausdruck zu bringen gebunden sind, scheint die für die berufliche Bildung notwendige allgemeine Vergleichbarkeit und Messbarkeit eben dieser Kompetenzen nur schwer realisierbar zu sein. REETZ (2003, S. 40) postuliert, dass dies vorrangig in der Komplexität des Kompetenzbegriffes begründet sei. Die praxisbezogene Operationalisierung von Kompetenzen bleibt demgemäß eine noch zu lösende Aufgabe. Methoden der Unterstützung von Kompetenzentwicklung bzw. Kompetenzrealisierung durch komplexe Lehr-Lernsituationen, in denen Kompetenzen angebahnt und zum Ausdruck gebracht werden können, sind bislang nicht eindeutig dargelegt worden, sodass Fragen zur Lehrbarkeit, Messbarkeit und somit Vergleichbarkeit von Kompetenzen bislang ungeklärt bleiben. Insofern bleibt offen, inwiefern Kompetenzen als Zielkategorie tatsächlich Gegenstand beruflicher Bildungsprozesse sein können.

Das Konstrukt der Qualifikationen hingegen ist, verstanden als Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um vorgegebene Aufgaben im beruflichen Kontext personenunabhängig bewältigen zu können (vgl. PÄTZOLD 2006, S. 73)¹¹, wie sich in den letzten Jahrzehnten in der beruflichen Bildung gezeigt hat, klar abgrenzbar und somit mess- und vergleichbar. Folglich ist hier die Frage der Lehr- und Lernbarkeit eindeutig positiv zu beantworten. Gerade im theorieorientierten Unterricht in den Berufsschulen scheint es somit wesentlich praktikabler / realistischer, mit und an Qualifikationen zu arbeiten.

Damit die berufliche Bildung im Gesamten jedoch nicht (wieder) nur auf die Vermittlung anforderungsspezifischer Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten begrenzt wird, kommt zudem der Persönlichkeitsentwicklung (angelehnt an das klassische Bildungsverständnis) eine besondere Rolle zu. Hier sind im Sinne der dargestellten, gemeinsamen Merkmale wiederum Kompetenzen von wesentlicher Bedeutung. Diese sind eindeutig subjektorientiert und immer auch auf Persönlichkeitsbildung ausgerichtet. Gerade Kompetenzen lassen sich im praktischen Teil der Berufsbildung in den jeweiligen Einrichtungen der beruflichen Praxis realisieren. Genau hier ist es möglich, individuelles (= personenbezogenes) und situationsgerechtes Handeln zu initiieren, zu beobachten und anhand zuvor festgelegter Kriterien auch zu bewerten. Die denkbare und bereits versuchte Initiierung entsprechender Situationen in der berufsschulischen Ausbildung hingegen bleibt immer eine simulierte, da sie nie die Komplexität einer realen Situation erreichen kann und somit in ihr auch keine Kompetenzen im beschriebenen Sinne beobachtet und folglich bewertet werden können. Somit scheint das Konstrukt der Kompetenz für die theorievermittelnde, berufsschulische Arbeit nur bedingt geeignet zu sein.

¹¹ vgl. dazu auch die vorherigen Definitionen des Begriffes, die sich dem eher begrenzenden Verständnis von Qualifikation anschließen.

Die folglich aus der Arbeit mit Qualifikationen gesicherte Mess- und Vergleichbarkeit der erworbenen Qualifikationen im berufsschulischen Bereich sowie der Kompetenzen im berufspraktischen Bereich ist zudem im Rahmen nationaler und internationaler Diskussionen und Bestrebungen von zentraler Bedeutung. Hier sei nur auf die Initiativen zur Anrechnung beruflicher Qualifikationen / Kompetenzen auf weiterführende (hochschulische) Bildungsgänge sowie die „Übersetzung“ nationaler, beruflicher Kompetenzen / Qualifikationen in andere europäische Staaten und Bildungssysteme (z. B. über den EQF) verwiesen. In beiden Fällen ist die eindeutige Beschreibung der erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen zur Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit besonders wichtig.

6. Schlussbetrachtung

Zum Begriff der Kompetenz existiert in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine unüberschaubare Anzahl von Veröffentlichungen mit einer ebensolchen Vielzahl unterschiedlicher Aspekte, die unter den Begriff Kompetenz subsumiert werden. Der Artikel zeigt zunächst eine Stringenz in der Anwendung des Kompetenzbegriffes auf. Dabei wird deutlich, dass die begriffliche Unschärfe für den Bereich der beruflichen Bildung zu Verständnisschwierigkeiten führt. Insbesondere der Bezug des Kompetenzbegriffes auf individuelle Dispositionen, welche lediglich indirekt wahrgenommen werden können, macht die Verwendung des Begriffes in der berufsschulischen Ausbildung obsolet. Dort geht es schwerpunktmäßig um die Aneignung theoretischen Wissens, auch wenn der Unterricht durch eine Lernfeldstrukturierung mehr an praktische Handlungssituationen angelehnt sein sollte. Insofern plädiert dieser Artikel für die Verwendung des Qualifikationsbegriffs in der schulischen Berufsbildung. Auch unter der Perspektive der Anrechnung auf andere Bildungsmaßnahmen (z.B. Hochschulstudiengänge) erscheint diese Argumentation plausibel; insbesondere die Vergleichbarkeit im europäischen Bildungsraum legt den Qualifikationsbegriff als Grundlage nahe. Folglich stehen die Begriffe Qualifikation und Kompetenz in verschiedenen Anwendungsbereichen gleichwertig nebeneinander, weisen jedoch aufgrund der hier vorgeschlagenen Definitionen keine begrifflichen Überschneidungen auf und können somit trennscharf benutzt werden.

Literatur

- Arnold, R./Lipsmeier, A. (1995): „Handbuch der Berufsbildung“. Opladen, Leske & Budrich.
- Baethge, M. (1975): „Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung“. In: Roth/Friedrich (Hrsg.): „Bildungsforschung Teil 1“. Stuttgart.
- Bader, R./Müller, M. (2002): „Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz – Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs“. In: Die berufsbildende Schule (BbSch), 54, S. 176-182.
- Brand, W./Hofmeister, W./Tramm, T. (2005): „Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME“. In: http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_hofmeister_tramm8.pdf. Abruf: 14.09.07.
- Chomsky, N. (1960 / 1961 / 1962 / 1965 / 1969): „Explanatory models in linguistics“. In: Nagel/Suppes/Tarski (Eds.). „Methodology and philosophy of science“, pp. 528-555. Stanford: CA.
- Dilger, B./Sloane, P.F.E. (2007): „Bildungsstandards – ein passendes Regulativ für die berufliche Bildung?!“. In: Hertle/Sloane (Hrsg.): „Portfolio-Kompetenzen-Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen“. Paderborn.
- Dilger, B./Sloane, P.F.E. (2005): „The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung“. In: bwpat,

- 8, S. 1-32. http://www.bwpat.de/Ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf. Abruf: 12.09.07.
- Elsholz, U. (2002): „Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit“. In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Meister, J./Meyer-Menk, J. (Hrsg.): „Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung“. Berlin.
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2003): „Handbuch Kompetenzmessung“. Stuttgart.
- Erpenbeck, J. (2004): „Gedanken nach Innsbruck: Kompetenz – Kompetenzentwicklung – Kompetenzbilanz“. In: QUEM Bulletin 6, 1 – 7.
- Huisinga, R./Lisop, I. (1999): „Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch“. München.
- Klafki, W. (1991): „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“. Weinheim, Basel.
- Klieme, E. et al. (2007): „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“. Expertise. Unveränderte Ausgabe. Bildungsforschung Band 1. Berlin: BMBF.
- Klieme, E. et al. (2003): „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“. Expertise. Bildungsforschung Band 1. Berlin: BMBF.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn, Stand 15.02.2000.
- Kreher, T./Oehme, A. (2006): „Individuelle Tätigkeits- und Lernverläufe sowie Unterstützungsformen zur Kompetenzentwicklung für aktive Arbeits- und Lebensgestaltung“. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (QUEM Materialien Nr. 67).
- Kremer, H.-H./Sloane, P.F.E. (2005). „Lernfelder - Motor didaktischer Innovationen“. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 26, 37-60.
- Lisop, I./Huisinga, R. (2004): „Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität“. Ein Lehrbuch. Frankfurt/ Main.
- Mertens, D. (1974): „Schlüsselqualifikationen“. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1, 36 – 43.
- Neuweg, G.H. (2005): „Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms“. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Pätzold, G. (2006): „Berufliche Handlungskompetenz“. In: Kaiser/Pätzold (Hrsg.): „Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik“. 2. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Reetz, L. (2006): „Kompetenz“. In: Kaiser/Pätzold (Hrsg.): „Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik“. 2. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Reetz, L. (2005): „Situierete Prüfungsaufgaben – Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung“. In: bwp@, 8. http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.shtml. Abruf: 30.08.07.
- Reetz, L./Seyd, W. (2006): „Curriculare Strukturen beruflicher Bildung“. In: Arnold/Lipsmeier (Hrsg.): „Handbuch der Berufsbildung“. Opladen.
- Reetz, L. (1990): „Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung“. In: Reetz, L./Reitmann, T. (Hrsg.) (1990): „Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“ Hamburg.
- Reinisch, H. (1999). „Lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Didaktische Mode oder begründetes Modernisierungskonzept zur Konstruktion der Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule?“ In: Wirtschaft und Erziehung (12), 411 – 420.
- Roth, H. (1971): „Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik“. Hannover.
- Tramm, T. (2007): „Bildungsstandards in der Lehrerbildung – Reform der Berufsschullehrerbildung zwischen Kerncurriculum und Modularisierung“. In: Hertle/Sloane (Hrsg.): „Portfolio-Kompetenzen-Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen“. Paderborn.

Anschrift der Autoren: Dipl.-Berufspädagoge (FH) Thomas Evers, thomas.evers2@fh-bielefeld.de; Dipl.-Kaufmann (FH) Christof Müller, christof.mueller@fh-bielefeld.de; M.A. Frank Winter, frank.winter@fh-bielefeld.de – Fachhochschule Bielefeld, Kurt-Schumacher-Str. 6, 33615 Bielefeld