

PFAD E DER KOMPETENZ-ORIENTIERUNG IN DER BERUFLICHEN BILDUNG



„KOMPETENZ“. Mit beeindruckender Geschwindigkeit und Vehemenz hat sich der mittlerweile schillernde Begriff in der deutschen Bildungslandschaft manifestiert. Die Pfade von der (akademischen) Diskussion um den Begriff der Kompetenz(orientierung) bis zur Umsetzung in der Bildungspraxis sind mit Brüchen verbunden. Mit diesem Beitrag wird ein Versuch unternommen, beide Sphären miteinander zu verbinden.

Heiko Weber

Selten wurde so kontrovers und variantenreich debattiert – von der Bildungspraxis über die Bildungspolitik bis hin zu den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen.¹ Die Rede ist von einem „vielschichtigen Phänomen“ und einer ausgeprägten „Unschärfe des Begriffs“ (Pfadenhauer 2010). Die von Rolf Arnold im Jahr 1997 postulierte „kompetenzorientierte Wende“ hat sich zu einer formidablen Welle entwickelt. In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden jährlich im Durchschnitt 41 Buchtitel veröffentlicht, die den Begriff „Kompetenz“ enthielten. Seitdem hat sich der publizistische Output verdreifacht: im darauffolgenden Jahrzehnt zwischen 2000 und 2009 waren es insgesamt 1.230 Publikationen, also durchschnittlich 123 im Jahr mit einem Spitzenwert von fast 200 Publikationen im Jahr 2008.²

Von der Qualifikation zur Kompetenz

Durch die semantische Verschiebung von der Qualifikation zur Kompetenz wird der Wechsel von der Perspektive der Institutionen des Bildungs- und Beschäftigungssystems hin zu den lernenden und lehrenden Personen hin vollzogen (Dewe 2010, S. 107). Wichtig ist demzufolge nicht mehr, in welcher Institution und wie lange jemand gelernt hat, sondern was jemand weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Die Verantwortung für die geforderte Kompetenz – im Sinne des individuellen Vermögens kompetent zu handeln – wird auf das Subjekt verlagert. Jeder ist selbst verantwortlich, den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden und in sich und seine Fähigkeiten zu investieren.³

Die Rede ist von der Responsibilisierung des Subjekts (Rose 1989, Cruikshank 1993), das für seine Kompetenzentwicklung und -darstellung selbst verantwortlich bzw. zuständig ist. Gleichzeitig gibt es auf europäischer Ebene das Bedürfnis der Harmonisierung von Arbeitsmarkt- und Bildungsstrukturen, um Qualifikationen besser vergleichen zu können. Hier besteht die Herausforderung darin, dieses Bedürfnis mit dem subjektbezogenen Kompetenzansatz in Einklang zu bringen. Im Zuge eines zusammenwachsenden europäischen Arbeits- und Bildungsmarktes kann es daher sinnvoll sein, eine gemeinsame Sprache zu finden – die Sprache der Kompetenzen und Lernergebnisse.



Das Kompetenzverständnis im europäischen und nationalen Rahmen

Die europäischen Transparenzinstrumente haben ihren Ursprung in einem vom angelsächsischen Modell geprägten Bildungsverständnis, das ganze Qualifikationen in Teile gliedert, um diese besser vergleichbar und transferierbar zu machen. Zum einen soll dadurch mehr Transparenz auf dem Markt der Qualifikationen erreicht, zum anderen soll der Gedanke der Verwertbarkeit individueller Kompetenzen auf dem globalisierten Arbeitsmarkt implementiert werden. Den europäischen Instrumenten ist zunächst also ein klarer Arbeitsmarktbezug immanent. Sie zielen darauf, das Mismatch zwischen Arbeitskräfteangebot und -nachfrage durch ein Mehr an Transparenz (vorhandener Qualifikationen) und Mobilität (von Arbeitskräften) zu verringern.

Ein allzu auf Arbeitsmarktverwertbarkeit hin ausgerichtetes Verständnis von Kompetenz kann jedoch vor dem Hintergrund gewachsener nationaler Bildungstraditionen mit ihren jeweils eigenen Bildungsverständnissen hinderlich sein. Das im deutschsprachigen Raum vorherrschende weite Kompetenzverständnis berücksichtigt sowohl kognitive als auch affektuelle und motivationale Komponenten und ermöglicht somit durch die Abzielung auf eine umfassende Handlungsfähigkeit und Mündigkeit einen Brückenschlag zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung. Dieser Gedanke findet sich auch im DQR⁴, der über das im EQR⁵ recht enge Kompetenzverständnis hinausgeht: „Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Tab. 1: Kompetenzmodell des DQR (DQR 2011)

Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (Tab. 1).

Kompetenz wird hier im Sinne eines ganzheitlichen Vermögens zur iterativen Problemlösung verstanden, welches sich aus verschiedenen handlungsleitenden Wissensbestandteilen zusammensetzt (Pfadenhauer 2010, S. 167). Im Ergebnis steht eine kreative Handlung als Performanz⁶, die es erlaubt, unbekannte und unsichere Situationen in einem sich stetig wandelnden Umfeld von Anforderungen zu bewältigen (Vonken 2011, S. 30). Es wird sich zeigen, dass die Überführung dieses theoretischen Konzepts in die Bildungspraxis nicht bruchlos vorstatten gehen kann.

Trotz der eingangs erwähnten Mannigfaltigkeit an Deutungsversuchen hat sich bislang kein einheitliches Kompetenzverständnis etabliert. Mit der Idee des lebenslangen Lernens und der Einführung der europäischen Transparenzinstrumente ECVET⁷ und EQR und ihrer deutschen Entsprechung DECVET⁸ und DQR könnte sich das – zumindest für den Bereich der beruflichen Bildung – ändern.⁹ Mit dem Ziel, durch eine verbesserte Anrechnung von Lernleistungen die Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erhöhen, wurden in DECVET die Beschreibungsformate einzelner Ausbildungsabschnitte (kompetenzorientiert beschriebene Lernergebniseinheiten) erprobungsweise angeglichen. Der Ansatz soll

im Folgenden als ein Beispiel für die Umsetzung von Kompetenz- und Lernergebnisorientierung in der beruflichen Bildungspraxis näher beschrieben werden. Es wird damit zugleich ein Versuch unternommen, den Begriff der Kompetenz(orientierung) in die Sphäre der praktischen (betrieblichen) Umsetzung zu überführen und diesen dadurch die den eingangs erwähnten kontroversen Diskussionen innewohnende Vehemenz zu nehmen.

Bildungspolitische Programmatik: Lernergebniseinheit als gemeinsame „Sprache“

Der in den europäischen Instrumenten ECVET und EQR verankerte kompetenz- bzw. lernergebnisorientierte Ansatz („learning outcomes“) soll als gemeinsames Gestaltungs- und Beschreibungskriterium dienen – als Versuch, Kompetenzorientierung in die Bildungspraxis zu überführen. Das Konzept von ECVET beruht darauf, komplexe Qualifikationen in eine Reihe diskreter Teile zu gliedern, so genannte Lernergebniseinheiten. Sie sind Teile von Qualifikationen, die als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen¹⁰ beschrieben, nachgewiesen und zertifiziert werden können. In der deutschen Umsetzungsvariante DECVET bilden sie die Inhalte der Ordnungsmittel entlang an betrieblichen Arbeitsprozessen und berufstypischen Handlungsfeldern ab. Kompetenzorientierung bedeutet also an dieser Stelle, dass Lernergebnisse zunächst in Form von Einheiten kompetenzorientiert beschrieben werden.

Überführung in die Bildungspraxis: Erprobung von ECVET im Rahmen des Projektes EDGE

Von den akademisch geprägten Begriffsdiskussionen über die Debatten zu bildungspolitischen Programmen auf europäischer und nationaler Ebene ist es bisweilen ein weiter Weg zur Umsetzung in der Bildungspraxis in Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen. Ein Weg, der nicht immer bruchlos ver-

laufen kann und – im Sinne einer „lernenden Erprobung“ in Modellprojekten – wohl auch nicht soll. Im Rahmen der BMBF-Initiative zur Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung in Deutschland („DEC-VET“) wurde der ECVET-Ansatz an verschiedenen Schnittstellen des Berufsbildungssystems erprobt. Ziel war es, Voraussetzungen zu schaffen, um Lernergebnisse übertragen und anrechnen zu können. Bezogen auf das deutsche System der Berufsausbildung bedeutete dies, dass innerhalb eines Ausbildungsberufs zunächst einzelne Ausbildungsabschnitte (i. S. von Lernergebniseinheiten) identifiziert und kompetenzorientiert beschrieben werden mussten, um Anrechnungspotenziale zu erschließen.

Innerhalb der DEC-VET-Initiative hat sich das vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) durchgeführte Projekt EDGE¹¹ der Frage gewidmet, wie die europäischen Instrumente die Kompetenzorientierung im Berufsbildungssystem – und hier ganz dezidiert: in Unternehmen – sinnvoll unterstützen können und wie die Rahmenbedingungen in Deutschland gestaltet sein müssen, um die Potenziale dieser Instrumente bestmöglich zu nutzen.

Kompetenzorientierung in der Ausbildungspraxis der Unternehmen

Um die Ziele des Programms umzusetzen, wurden acht Ausbildungsberufe entsprechend ihrer Komplexität und Dauer in 6–13 Lerneinheiten je Beruf gegliedert und kompetenzorientiert beschrieben (vgl. Reglin/Schöpf 2012). Eine Lerneinheit hat eine Dauer von mindestens drei Monaten und orientiert sich am Prinzip der vollständigen Handlung. In der

Umsetzung hat sich gezeigt, dass Lerneinheiten aus Sicht der betrieblichen Ausbildungspraxis ein hilfreiches Modell sind, um die Ausbildung stärker zu strukturieren und zu systematisieren.

Kompetenzorientierung erfordert aber auch eine kontinuierliche Kompetenzfeststellung, bei der die Performanz der Lernenden erfasst und beurteilt wird. Auch in der betrieblichen Praxis gilt: Kompetenzen als solche sind nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar. Sie sind eine Form von Zuschreibung aufgrund eines Beobachterurteils (Erpenbeck 1997). Im Rahmen des Feststellungsverfahrens im Projekt EDGE wurden die relevanten Aspekte beruflicher Handlungskompetenz¹² berücksichtigt, nicht allein kognitive Dispositionen (vgl. Weber 2012 zum Modell und Ablauf der Kompetenzfeststellung).

Die Ergebnisse einer solchen kontinuierlichen Kompetenzfeststellung, bezogen auf einzelne Ausbildungsabschnitte könnten in eine Gesamtbetrachtung der beruflichen Handlungskompetenz am Ende der Ausbildung einfließen. Jedoch ist eine solche Anrechnung auf die Abschlussprüfung bislang im Berufsbildungsgesetz nicht vorgesehen. Es ist daher zu prüfen, inwieweit für Unternehmen, die nach überprüfbaren Qualitätsstandards ausbildungsbegleitende Kompetenzfeststellungen durchführen, eine solche Möglichkeit geschaffen wird. Im Sinne einer Option oder Variante zum derzeit bestehenden Modell der ausschließlich summativen Abschlussprüfung wäre dies eine sinnvolle Ergänzung, weil die Verbindung mit formativen Verfahren die Validität einer Kompetenzfeststellung erhöht.

Literatur

- Alauf, M./Stroobants, M. (1994): Mobilisiert Kompetenz den Arbeitnehmer? In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. H. 1. S. 49–60
- Becker, G. (1964): Human Capital. New York.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.
- Chomsky, N. (1970): Sprache und Geist. Frankfurt/M.
- Chomsky, N. (1972): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt/M.
- Cruikshank, B. (1993): Revolution within. Self-government and self-esteem. In: Theory, Culture and Society, 3, S. 327–344
- Dewe, B. (2010): Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M.: Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden. S. 107–118
- DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. (Online unter www.deutscherqualifikationsrahmen.de, Abruf: 13.07.2012)
- Erpenbeck, J. (1997): Selbstgesteuertes, selbst organisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft-Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster. S. 309–316
- Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (2010): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden.
- Pfadenhauer, M. (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M.: Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden. S. 149–172
- Reglin, T./Schöpf, N. (2012): Die Entwicklung von Lerneinheiten für Ausbildungsberufe im Projekt EDGE: Anmerkungen zur Methode. In: Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung. Bielefeld. S. 53–74
- Rose, N. (1989): Inventing our Selves. Psychology, Power and Personhood. Cambridge.
- Schultz, T. (1961): Investment in Human Capital. In: American Economic Review, March, S. 1–17
- Vonken, M. (2011): Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Bethschneider, M./Höhns, G./Münchhausen, G. (Hrsg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld. S. 21–32
- Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1, S. 131–148
- Weber, H. (2012): Ausbildungsbegleitende Kompetenzfeststellung bezogen auf Lerneinheiten – Ein Praxisbericht aus dem Projekt EDGE. In: Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung. Bielefeld. S. 155–177

Der Nutzen einer kompetenzorientierten Ausbildung zeigte sich zudem in einer gestiegenen Motivation und Selbständigkeit der Auszubildenden und einer besseren individuellen Förderung von Stärken und Unterstützung bei der Überwindung der Schwächen der Lernenden in Betrieb und Berufsschule.

Fazit: Bildungspolitische Herausforderungen

Im Zuge der Anwendung der europäischen Instrumente ECVET und EQR sowie der gemeinsamen Sprache der Kompetenzen und der Lernergebnisse haben sich in Deutschland Herausforderungen auf der Ebene der Bildungspraxis auf der einen und der Bildungspolitik auf der anderen Seite ergeben. Die Umsetzung

Kompetenzorientierte Ausbildung zeigt sich in einer gestiegenen Motivation und Selbständigkeit

des kompetenzorientierten Ansatzes und die damit zusammenhängenden Herausforderungen wurden am Beispiel der Umsetzung von ECVET in Unternehmen der Automobilindustrie geschildert. Daraus ging hervor, dass der Einsatz von auf supranationaler Ebene entwickelter Instrumente und Modelle einer jeweils nationalen, wenn nicht sogar branchenbezogenen Auslegung bedarf.



In diesem Sinne wurde das europäische Kompetenzverständnis des EQR auf den jeweiligen Bildungskontext hin ausgerichtet und erweitert. Die zukünftige bildungspolitische Herausforderung wird darin bestehen, die verschiedenen Ansätze und Kompetenzverständnisse besser in Einklang zu bringen. Weitere Erprobungen im europäischen, nationalen und branchenbezogenen Rahmen werden erforderlich sein.

Weitere Schritte

Im Bereich der beruflichen Bildung ist man sich mittlerweile einig, Ausbildungsordnungen bzw. Bildungsgänge kompetenzorientiert zu beschreiben und einen unmittelbaren Bezug zum DQR herzustellen. Außerdem hat sich gezeigt, dass eine kontinuierliche Kompetenzfeststellung bei Lernenden eine bessere individuelle Förderung ermöglicht. Soll der Ansatz der Kompetenzorientierung in der Ausbildung konsequent weitergeführt werden, sind auch die

Ergebnisse ausbildungsbegleitender Kompetenzfeststellungen bei der Zertifizierung stärker zu berücksichtigen. Hierzu hat die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 1998 in ihren „Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung“ festgehalten: „Wenn in der beruflichen Erstausbildung dem Anspruch der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung stärker Rechnung getragen werden soll, dann ist es erforderlich, dass die Abschlussprüfung auch den Erfordernissen genügt, die üblicherweise für Abschlussprüfungen im Schulwesen gelten. Dazu gehört die Einbeziehung von Vorleistungen aus dem gesamten Ausbildungsabschnitt.“ (S. 6).¹³ ◀



Heiko Weber,
wissenschaftlicher
Mitarbeiter am
Forschungsinstitut
Betriebliche Bildung
(f-bb) in der
Projektgruppe
„Internationalisierung
der Berufsbildung“
weber.heiko@f-bb.de

- ¹ Den Schwerpunkt bilden die Erziehungswissenschaften (insb. Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Erwachsenenpädagogik), die Psychologie (insb. die pädagogische und differenzielle Psychologie) und neuerdings auch die Soziologie (vgl. Kurtz/Pfadenhauer 2010).
- ² Es handelt sich hierbei um Buchtitel, die bei der Deutschen Nationalbibliothek (www.dnb.de) archiviert sind.
- ³ So der humankapitaltheoretische Kompetenzansatz von Schultz (1961) und Becker (1964) und die daraus resultierenden Bezeichnungen eines „homo competens“ (Alauf/Stroobants 1994), eines „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß/Pongratz 1998) oder eines „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007).
- ⁴ Deutscher Qualifikationsrahmen (www.deutscherqualifikationsrahmen.de; Abruf: 13.07.2012)
- ⁵ Europäischer Qualifikationsrahmen (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm; Abruf: 13.07.2012); Kompetenz bezeichnet im EQR die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit.
- ⁶ Entlang der Definition Chomskys, der Performanz (ist die konkrete Realisierung von Regeln in einer bestimmten Situation durch individuelle Akzente; meint die Ausführung des Wissens) als Komplementärbegriff zur Kompetenz (umfasst das Vermögen, die sprachlichen Regeln auf eine Weise generativ – im Sinne von kreativ – anzuwenden) versteht (Chomsky 1970; 1972).
- ⁷ Europäisches Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ecvet_de.htm; Abruf: 13.07.2012)
- ⁸ Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung (www.decvet.net)
- ⁹ In allen europäischen Ländern werden entsprechende Programme (z.B. Erarbeitung Nationaler Qualifikationsrahmen, Anwendung von ECVET in Modellprojekten) umgesetzt. Darüber findet eine Annäherung und tlw. Harmonisierung statt.
- ¹⁰ Dies entspricht dem EQR-Kompetenzmodell (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz). Auch eine Beschreibung entlang der DQR-Systematik wäre denkbar.
- ¹¹ Das Projekt EDGE – „Entwicklung von Modellen der Anrechnung von Lernergebnissen zwischen Ausbildungsberufen im Dualen System auf der Grundlage von ECVET“ war Teil der Pilotinitiative DECVET. Es wurde vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinsam mit Partnern aus dem deutschen Automotive-Sektor – der AUDI AG, der BMW Group, der Brose Fahrzeugteile GmbH & Co. KG, der Daimler AG und der Robert Bosch GmbH sowie Berufsschulen in Ansbach, Coburg und Stuttgart – durchgeführt.
- ¹² Umfasst Fachkompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenzen (soziale Kompetenzen, Selbstständigkeit).
- ¹³ Download: <http://www.kmk.org/index.php?id=1216&type=123> (Abruf: 13.07.2012)