

## Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung

ROLF ARNOLD, INGEBORG SCHÜSSLER

### Einleitung

Der Begriff „Kompetenz“ hat vor allem in den 90er-Jahren eine wahre Renaissance, wenn nicht gar Inflation erlebt. In zahlreichen Publikationen ist von Kompetenzentwicklung, Förderung von Handlungs-, Sozial- und Personalkompetenz oder kompetenzorientierten Weiterbildungskonzepten die Rede, ohne dass der wissenschaftliche Standort, von dem aus die Begrifflichkeiten ihre Begründungsstruktur beziehen, offenbart wird. Im folgenden Beitrag geht es deshalb darum, den Kompetenzbegriff der letzten 10 Jahre begriffsgeschichtlich zu verorten, seine unterschiedlichen Konnotationen herauszuarbeiten und unter berufspädagogischen Gesichtspunkten zu beleuchten.

### 1. Begründung für die Entstehung und Verbreitung des Kompetenzbegriffs

In den derzeitigen Diskussionen um Kompetenzentwicklung wird von einem Kompetenzbegriff ausgegangen, wie er vor allem durch das 1995 von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gestartete Forschungs- und Entwicklungsprogramm *„Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderung betrieblicher Weiterbildung“* in die Diskussion gebracht worden ist. Die Genese dieses Programms reicht bis in das Jahr 1990 zurück, als sich aufgrund der Transformationserfahrungen im Osten und der daraus resultierenden betrieblichen Weiterbildungsrealität und -forschung in beiden Teilen Deutschlands die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (ABWF) gegründet hatte. Die Erfahrungen aus dem Transformationsprozess und den in diesem Zuge durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen zeigte nämlich, dass die Aneignung neuen berufsspezifischen Wissens und der Erwerb von Bildungs- und Berufsabschlüssen recht problemlos verlaufen ist, aber die individuelle Handlungsfähigkeit für das nun neue Umfeld durch die Weiterbildung nicht wesentlich verbessert werden konnte. Die Weiterbildungsangebote waren zwar um eine Eingliederung der Bürgerinnen und Bürger in das neue Gesellschafts- und Arbeits-

marktsystem bemüht, aber die Curricula setzten weitgehend auf fachliche Qualifizierung, ohne zu berücksichtigen, auf welches Wert- und Deutungssystem dieses Angebot bei den Lernenden traf. Daraus hat die Arbeitsgemeinschaft damals den Schluss gezogen, „dass die individuelle Handlungsfähigkeit in einem neuen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen System nur zu erlangen ist mit Hilfe veränderter Wertstrukturen, neuer Sozial- und Methodenkompetenz, neuer Erfahrungen und systemspezifischen Wissens. (...) Ein traditionelles Verständnis von beruflicher Weiterbildung kann dem Anspruch des komplexen Lerngegenstandes Transformation nicht gerecht werden. (...) Es ist eine erweiterte und auch neue Sichtweise bei der Entwicklung von Humanressourcen notwendig, die weitaus stärker eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung ins Zentrum der Bemühungen stellt. Dies orientiert auf ein neues inhaltliches Anspruchsniveau mit Konsequenzen für veränderte Strukturen, Strategien und Konzepte, was einem Paradigmenwechsel von der traditionellen beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung gleichkommt“ (ARBEITSGEMEINSCHAFT 1995 S. 7 f.).

Die ABWF hat sich in den ersten beiden Jahren ihres Bestehens mit der Aufarbeitung und Dokumentation der betrieblichen Weiterbildung beschäftigt. Neben Gutachten und Fachtagungen sind in diesem Zuge mehrere Positions- und Diskussionspapiere u. a. zum „Lernen in der Arbeit“ entstanden (vgl. REUTHER, LEUSCHNER 1997, S. 366), die später von der ABWF in dem von ihr herausgegebenen „QUEM-Bulletin“ (Qualitäts- und Entwicklungs-Management) veröffentlicht wurden. Daneben hat das BMBW Recherchen und Vorprojekte in Auftrag gegeben (z. B. an das Institut für angewandte Innovationsforschung e. V. in Bochum), woraus wiederum Berichte und Positionspapiere u. a. zum Themenfeld „berufliche Kompetenzentwicklung“ und „Lernen in der Arbeit“ entstanden sind. Schließlich hat das BMBW 1995 das Forschungs- und Entwicklungsprogramm als einen Beitrag zur „Anpassung von Arbeitnehmern an den industriellen Wandel“ bewilligt. Zu berücksichtigen ist, dass es dem Programm von Anbeginn an primär um den „Erhalt wirtschaftlicher Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit“ ging und in diesem Zusammenhang erkannt wurde, dass die „Wettbewerbsfähigkeit von den verfügbaren Humanressourcen“, d. h. der Qualifikation der Mitarbeiter und den damit notwendig verbundenen Lernprozessen abhängt (vgl. QUEM 1996, S. 1 ff.).

Die Globalisierung der Märkte und die zunehmende berufliche Mobilität haben in den 90er-Jahren eine Diskussion über die Zertifizierung und Anerkennung von Kompetenzen in anderen europäischen Ländern angeregt und somit zu einer weiteren Verbreitung des Kompetenzbegriffs geführt. So heißt es z. B. in dem von der EU-Kommission veröffentlichten Weißbuch „Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“: „Die optimale Nutzung des Wissens, die sich der einzelne im Laufe seines Lebens angeeignet hat, setzt die Eröffnung neuer Formen

der Anerkennung von Kompetenzen voraus“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 1995, S. 58). Als Ziel gilt daher die Entwicklung eines persönlichen Kompetenzausweises, in dem die in verschiedenen Lebensphasen und Organisationsformen – auch informell – erworbenen Kompetenzen zusammengefasst werden, wie dies beispielhaft in dem in Frankreich entwickelten Modell der „bilans de compétences“ (vgl. DREXEL 1997) umgesetzt worden ist.

## 2. Theorietraditionen des Kompetenzbegriffs

Wie John Erpenbeck bereits 1996 trefflich konstatierte, werde „der Kompetenzbegriff zuviel, oft geradezu inflationär verwendet“, und er gesteht ein, dass „berufliche Kompetenzentwicklung nichts gar so Neues (sei), diene doch eine vernünftige berufliche Weiterbildung stets auch der Herausbildung von Sozial- oder personalen Kompetenzen“ (ERPENBECK 1996, S. 9). Es ist daher interessant, danach zu fragen, warum der Kompetenzbegriff – wie oben beschrieben – Anfang der 90er-Jahre einem groß angelegten Forschungs- und Entwicklungsprogramm unterlegt worden ist und man in diesem Zusammenhang gar einen Paradigmenwechsel von der Qualifikation bzw. „beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“ forderte. Um diesen Begriffswandel, der sich als begriffliche Demarkation (vgl. ARNOLD 1997, S. 257), d. h. durch Abgrenzung statt durch Erweiterung, kennzeichnet, nachzuvollziehen, sollen zunächst die Lesarten der Vertreter der kompetenzorientierten Wende zusammenfassend dargestellt werden, bevor an die Traditionen des Begriffs und die in der Kompetenzentwicklungsdebatte ausgeblendeten erwachsenen- und berufspädagogischen Diskurse erinnert wird.

### 2.1 Die kompetenzorientierte Wende der 90er-Jahre und ihr Begriffsverständnis

In den Beiträgen der Vertreter einer kompetenzorientierten Wende in der Weiterbildung wird der Kompetenzbegriff häufig explizit als Gegenkategorie zum Qualifikationsbegriff verwandt, und auch die „Kompetenzentwicklung“ wird als innovatives Gegenbild zu einer als verkrustet und wirkungslos empfundenen traditionellen „Weiterbildung“ entworfen. Zusammenfassend lassen sich vier Lesarten bzw. Thesen identifizieren, aus denen der begriffliche Wandel begründet wird.

#### 1. Die These von der Subjektorientierung:

Eine wesentliche Unterscheidung wird darin gesehen, dass der Begriff „Qualifikation“ sich viel stärker am gesellschaftlichen Bedarf als an der individuellen Persönlichkeitsentwicklung orientiere und demgegenüber „Kompetenz“ sich mehr auf den einzelnen Menschen beziehe und somit von einer ganzheitlichen Betrachtung ausgehe (ERPENBECK, HEYSE 1996, S. 33). Während der Qualifikationsbegriff ein „Positions-begriff“ sei, der – sachverhaltszentriert – objektiv beschreibbare Bildungspositionen bezeichne, die im Sinne von Leistungsparametern prüfbar und durch gezielte Maßnahmen verbesserbar seien, gebe sich der Kompetenzbegriff als „Dispositions-begriff“ und damit subjektzentriert, weil er im Handeln aktualisierbare sozial-kommunikative, aktionale und persönliche Handlungsdispositionen umfasse, die nicht direkt prüfbar seien, sondern sich nur aus der Realisierung der Disposition evaluieren ließen (vgl. ERPENBECK 1996, S. 10). „Kompetenz“ gilt somit als eine subjektbezogene Kategorie, die es ermögliche, individuelle Handlungskompetenzen und Qualifikationen neu zu verkoppeln, da ihre bisherige Koppelung am Konzept der Beruflichkeit und der lebenslangen Erwerbsperspektive ihre Tragfähigkeit zunehmend einbüße (vgl. WEINBERG 1996, S. 4).

#### 2. Die These von der Ganzheitlichkeit

In einer weiteren Argumentationslinie wird darauf hingewiesen, dass die Kompetenzbegriffe stärker ganzheitlichen Vorstellungen verpflichtet seien als Qualifikationsbegriffe, „weil sie kognitive und wertende, emotional-motivational verankerte Aspekte des Handelns zusammenbinden“ (ERPENBECK, HEYSE 1996, S. 35). Kompetenzen umfassen somit die psychischen Voraussetzungen, die sich in der Qualität der sichtbaren Handlungen niederschlagen und diese regulieren und somit als Merkmale der Persönlichkeit aufscheinen (vgl. BAITSCH 1996, S. 6). Im Zentrum dieses Kompetenzverständnisses steht somit das Individuum, mit all seinen Interessen und Bedürfnissen und nicht eine rechtsförmig bescheinigte Fertigkeit im Sinne einer Qualifikation. Diese ganzheitliche Sichtweise findet ihre Korrespondenz in „veränderten Lehr- und Lernformen“. So werden ein „reflexives Erfahrungslernen“ sowie „produktive, ganzheitliche, diskursive, selbst organisatorische und identitätsstützende Lernmethoden“ gefordert (ebd., S.43), wie sie sich vor allem durch die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen realisieren ließen.

#### 3. Die These von der Selbstorganisation

In Anlehnung an die von BUNK getroffene Unterscheidung zwischen „Berufskönnen“, „Berufsqualifikation“ und „Berufskompetenz“ (BUNK 1994, S. 10), die mit einer veränderten Unternehmenskultur in den Betrieben korrespondiert und dem Arbeitnehmer stärker organisatorische und dispositive Aufgaben überträgt, wird die Bedeutung von Selbstorganisation im beruflichen Handeln betont. Dabei

bringe erst der Kompetenzbegriff „im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen etc. die Selbstorganisationsfähigkeit des konkreten Individuums zur Sprache“ (ERPENBECK, HEYSE 1996, S. 38). „Kompetenz“ sei wie kein anderer Begriff in der Lage, den „dispositionell-selbstorganisativen Charakter“ (ebd., S. 110) der hierfür erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten abzubilden. Zweckausführendes Handeln müsse ergänzt und erweitert werden zu einer „zwecksetzenden Kompetenz“ (ARBEITSGEMEINSCHAFT 1995, S. 44). Es gehe um „(...) die Befähigung und die Motivation zum Erwerb von Wissen und Prozeduren zur Entwicklung situationsangepasster neuer Handlungsprogramme auf der Basis genereller Strategien“ (BERGMANN 1996a, S. 17) – kurz: um eine umfassende Selbstorganisationsfähigkeit. Daneben wird aufgrund des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels und der damit verbundenen zunehmenden Komplexität die Notwendigkeit beschrieben, Unternehmen als selbst organisierende Systeme zu begreifen. Erst unter dieser Blickrichtung könnten Unternehmen auch zu lernenden Organisationen entwickelt werden (vgl. ERPENBECK, HEYSE 1996, S. 15 f.).

#### 4. Die These von der Entgrenzung

Die vorangegangenen Überlegungen führen schließlich zu einer Kritik traditioneller Weiterbildung, die – so die Argumentation – in hohem Maße auf den institutionalisierten Erwerb von Qualifikationen durch lernende Individuen eingeschränkt sei und damit der sich abzeichnenden dreifachen Entgrenzung des Erwachsenenlernens (vgl. LÜDERS, KADE, HORNSTEIN 1995) nicht in ausreichendem Maße Rechnung trage. Es gehe nämlich heute nicht mehr nur um materiale Bildung i. S. von Wissensvermittlung, sondern zunehmend um einen umfassenden Kompetenzerwerb, der auch Problemlösungs- und Orientierungskompetenzen umfasse (1. Entgrenzung: „Vom Wissen zum Werten“). Dieser Kompetenzerwerb sei zudem nicht nur von einzelnen, sondern von Organisationen zu leisten, weshalb neue „Lernsubjekte“ ins Bewusstsein rücken (2. Entgrenzung: „Vom individuellen über das organisationale zum gesellschaftlichen Lernen“). Und schließlich erfolge das Lernen nicht nur in institutionalisierten Kontexten, sondern auch am Arbeitsplatz, im Internet oder schlicht „autodidaktisch“, wodurch sich auch die „Lernorte“ selbst entgrenzen (3. Entgrenzung: „vom institutionalisierten zum entinstitutionalisierten Lernen“) (vgl. ARBEITSGEMEINSCHAFT 1995, S. 70 ff.). Plädiert wird für eine „breitere Sichtweise“ (SAUER 1996, S. 4), die keineswegs mit einem antiinstitutionellen Affekt verbunden sei. Kritisiert werde nämlich nicht die Institutionalisierung der Weiterbildung an sich, sondern lediglich deren mangelnde Flexibilität (WEINBERG 1996, S. 6) sowie die Tatsache, dass das „Denken in institutionalisierten Formen“ (ebd., S. 10) in der Weiterbildungspolitik im Vordergrund stehe und die Entwicklung „dynamischer und komplexer Weiterbildungsformen“ (ebd., S. 11)

eher erschwere. In den Blick geraten daher vor allem auch informelle Weiterbildungsformen, wie ein „Lernen im Prozess der Arbeit“ (vgl. BERGMANN 1996a,b, TRIER 1999), ein „Lernen im sozialen Umfeld“ (QUEM 1996, TRIER 1998) oder ein „Lernen im Prozess des Lebensvollzugs“ (ERPENBECK, WEINBERG 1999, S. 148 ff.).

## 2.2 Unberücksichtigte Theorietraditionen, berufs- und erwachsenenpädagogische Diskurse

Zunächst sei daran erinnert, dass der Kompetenzbegriff nicht erst im Zuge der Diskussion um Kompetenzentwicklung im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms einer genaueren begrifflichen Bestimmung und Bedeutungszuweisung unterzogen worden ist, sondern selbst über eine Begriffsgeschichte verfügt, an die an dieser Stelle kurz erinnert werden soll.

Der Kompetenzbegriff entstammt zunächst der Linguistik, in welcher er von Noam CHOMSKY mit der Absicht eingeführt wurde, die subjektiven grammatischen Voraussetzungen für komplexes und variantenreiches Sprachhandeln zu beschreiben (vgl. HEYDRICH 1996, S. 224). In den sozialwissenschaftlichen Beiträgen der 60er- und 70er-Jahre hoffte man, in einer ähnlichen Weise die sozialisatorischen Voraussetzungen für den Erwerb einer „Grammatik“ sozialen Handelns identifizieren zu können. Insbesondere HABERMAS stellte dabei den Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ in den Mittelpunkt seiner Überlegungen und beschrieb ihn weitgehend synonym zu dem Begriff der „Ich-Identität“. Bekanntlich hat Habermas als die grundlegenden Voraussetzungen für kommunikative Kompetenz die „Empathie“, die „Rollendistanz“ und die „Ambiguitätstoleranz“ unterschieden. Diese Anstöße sind bereits in den 70er- und 80er-Jahren sowohl berufspädagogisch als auch moralpädagogisch weitergeführt und zu konkreten Vorschlägen bezüglich der Entwicklung und Förderung der einzelnen Kompetenzelemente verdichtet worden (vgl. GEISSLER 1974, LEMPERT 1988). Greift man die von Chomsky entwickelte Unterscheidung von Kompetenz und Performanz auf, so verweist Kompetenz auf die Fähigkeit, über situationsadäquate (konditionalisierte) Sprachmuster zu verfügen. Performanz dagegen bedeutet, die Sprachmuster auch tatsächlich erfolgreich anzuwenden (vgl. KAISER 1998, S. 229).

Situatives Wissen umfasst sowohl Regelwissen (Skripts) als auch subjektive Akzentuierungen dieser Wissensbestände. Gemeinsam bilden sie den Bestand von Deutungs- und Handlungsmustern eines Individuums, das als subjektive „Kompetenz“ bezeichnet werden kann. Wenn nun in Weiterbildungsveranstaltungen von „Qualifizierung“ die Rede ist, so beziehen sich diese Qualifikationen zunächst auf ein Spektrum erwarteter Handlungsmuster in einem definierten Handlungsfeld unabhängig von dem darin handelnden Individuum. Diese defi-

nierten Handlungsmuster bzw. Qualifikationen beruhen auf Erfahrungswerten hinsichtlich der Frage, welche Handlungsanforderungen die Situation zu ihrer Bewältigung erfordert (vgl. ebd., S. 228). Da solche Situationen z. B. in der Arbeitswelt zunehmend komplexer werden oder sich sukzessive durch Marktanpassungen verändern (müssen), ist in den letzten Jahren deutlich geworden, dass es nicht so sehr um Qualifizierung als um Schlüsselqualifizierung in der Weiterbildung gehen müsse, in der das Lernsubjekt im Mittelpunkt der Bemühungen steht.

Erstaunlicherweise ist in der kompetenzorientierten Wende der 90er-Jahre, die mit dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung öffentlich eingeläutet wurde, kaum an die sozialwissenschaftlichen sowie berufs- und erwachsenenpädagogischen Entwicklungslinien angeknüpft worden. In diesem Zusammenhang lassen sich vor allen Dingen folgende unberücksichtigten Theorieströmungen identifizieren:

### 1. „Ganzheitswende“ in der Berufspädagogik

Bereits Mitte der 80er-Jahre lässt sich eine – insbesondere in der Berufspädagogik sich vollziehende – „Ganzheitswende“ identifizieren, die auch mit dem Begriff der „Handlungskompetenz“ gearbeitet hat (vgl. BADER, 1989) und nicht nur durch die Schlüsselqualifizierungsdebatte, sondern auch durch die Rezeption neuerer betriebs- und personalwirtschaftlicher Konzepte ausgelöst worden ist. Dabei sind sowohl die unübersehbare Erweiterung berufsbezogener Qualifikationsanforderungen als auch die Entgrenzungstendenzen berufsbezogener Weiterbildungsprozesse sowie die Subjektivierung beruflicher Tätigkeit thematisiert worden (vgl. z. B. BRATER u. a. 1988; BRATER, BAUER 1990; KAISER 1992; RAUNER 1990, 1996; REETZ 1990; DEHNPOSTEL 1992; BAETHGE 1991; HARNEY 1992).

### 2. „Handlungsorientierung“ in der beruflichen Bildung

Die Ansprüche einer erweiterten Qualifizierung (vgl. ARNOLD/DOBISCHAT/OTT 1997) sowie die Frage nach den Möglichkeiten einer Förderung der Grundqualifikationen kompetenten Handelns sind insbesondere in der berufspädagogischen Debatte der letzten 10 Jahre im Ansatz der „Handlungsorientierten Berufsbildung“ (OTT, 1995; PÄTZOLD 1992) grundlegend präzisiert worden. Dabei sind auch konkrete methodische Innovationen (vgl. HERZER u. a. 1990) entwickelt und erprobt worden, die der Tatsache Rechnung trugen, dass übergreifende Qualifikationen, wie z. B. die Schlüsselqualifikationen „Problemlösungsfähigkeit“, „Selbstständigkeit“ etc. nicht entwickelt werden können, sondern sich nur selbst entwickeln können. Man erkannte, dass es deshalb darauf ankommt, *solche* Methoden verstärkt „ins Spiel zu bringen“, die ein in diesem Sinne aktives und selbst erschließendes Lernen ermöglichen (vgl. BUNK 1994, S. 12). Die betriebliche Weiterbildung hat seit einigen

Jahren nicht nur auf die Projektansätze aus der Reformpädagogik zurückgegriffen, sondern auch eine eigenständige Didaktik selbst organisierten Lernens entwickelt, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die außerfachlichen Dimensionen der Kooperation einen höheren Rang in den Lernziel-Definitionen einnehmen und als eigentlicher Kern der Fachqualifikation entsprechend berücksichtigt werden (vgl. ARNOLD u. a. 1996).

### 3. „Reflexive Wende“ in der Erwachsenenpädagogik

Auch die Erwachsenenpädagogik hat im Zuge der „Reflexiven Wende“ (SCHLUTZ 1982; SCHMITZ 1984) einer notwendigen Subjektorientierung in der Weiterbildung Rechnung getragen. So sind nicht nur die Identitätsbildung als Motiv, Aufgabe und Schwierigkeit der Erwachsenenbildung in der postmodernen Gesellschaft analysiert worden (vgl. KADE 1989). Auch auf die lerntheoretische Notwendigkeit einer vom Lernsubjekt und seinen Handlungsproblematiken sowie Deutungsmustern ausgehende Weiterbildung wurde hingewiesen (vgl. GEISSLER, KADE 1982; ARNOLD 1985; EBERT 1986; MÜLLER 1995). Damit setzt die Erwachsenenpädagogik die Aufklärungstradition fort, Menschen durch die Ermöglichung von Lern- und Reflexionsprozessen zur Hinterfragung, Reflexion und Transformation eingelebter und „bewährter“ Sichtweisen (Deutungsmuster) zu führen. Diesem Ansatz war schon seit jeher ein Selbsthilfeansatz inhärent, der den Maßstab für Lern- und Erkenntnisfortschritte aus den je subjektiven Konstellationen heraus definierte. In diesem Sinne sprach z. B. Enno SCHMITZ von der Erwachsenenbildung als einem „lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess“ (SCHMITZ 1984) und emanzipierte sie damit deutlich von den Ansprüchen und Maßgaben eines letztlich „systembezogenen“ Anpassungslernens, welches durch die kompetenzorientierten Weiterbildungsansätze wieder stärker in den Vordergrund gerückt wird.

### 4. „Deutungslernen“ in der Weiterbildung

Lerntheoretische Arbeiten und Analysen von Erwachsenenbildungsveranstaltungen haben schließlich darauf verwiesen, dass Menschen überhaupt nur vor dem Hintergrund und dem Kontext ihrer „subjektiven Handlungsgründe“ (HOLZKAMP 1993, S. 28) lernen, und der Erwerb oder die Transformation von Wertmaßstäben die Deutungsmuster der Teilnehmenden im Lernprozess berücksichtigen muss (KEJCZ 1980; ARNOLD 1985; TIETGENS 1989). Qualifikationslernen, das auf reinem Anwendungswissen beruht, leistet daher keinen Beitrag zur Emanzipation des Lernenden und zum nachhaltigen Lernen, wenn es nicht die Reflexion eigener Deutungs- und Handlungsmuster und möglicher Handlungsoptionen einbezieht. Ein solches reflexives, deutungsmusteranknüpfendes Lernen, kann als „Deutungslernen“ (vgl. ARNOLD 1996; SCHÜSSLER 2000) beschrieben werden und stützt sich vor

allem auch auf konstruktivistische und systemtheoretische Arbeiten zum Erwachsenenlernen (vgl. u. a. SCHÄFFTER 1986; ARNOLD 1993; ARNOLD, SIEBERT 1995; SIEBERT 1996). Erwachsenenlernen stellt sich dabei nicht nur als Aneignung neuen Wissens dar, sondern umfasst ebenso die Vergewisserung, Überprüfung und Modifizierung vorhandener Deutungen.

Vor dem Hintergrund solcher Differenzierungen stellt sich die derzeitige Verwendung des Kompetenzbegriffs als wenig „traditionsbewusst“ dar. Insbesondere gilt dies für die wertorientierte Erweiterung des Kompetenzlernens. Hier wird kaum die Präzision der 70er- und 80er-Jahre erreicht, und es findet sich ebenso wenig eine Konkretisierung des Anspruches einer „Interiorisierung neuer Wertstrukturen“ (ARBEITSGEMEINSCHAFT 1995, S. 7), weder im Hinblick auf die erwachsenensozialisatorische Frage, ob und wie eine solche Werterziehung im Erwachsenenalter überhaupt *realisiert* werden kann (vgl. GRIESE, 1994), noch im Hinblick auf die Legitimationsfrage, ob und wie eine solche Intentionalität in einer wertpluralistischen Gesellschaft überhaupt *gerechtfertigt* werden kann. Hier scheint die kompetenzorientierte Argumentation zu „bereitwillig“ zu unterstellen, Werterziehung im Erwachsenenalter sei letztlich möglich und auch konsensfähig begründbar.

Ein Grund für die mangelnde Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher sowie berufs- und erwachsenenpädagogischer Erkenntnisse mag darin liegen, dass die kompetenzorientierte Wende deutlich in der Tradition wirtschaftswissenschaftlicher und arbeitspsychologischer Konzeptionen steht. Die Beiträge und Argumentationen beziehen sich vorrangig auf das *beruflich-betriebliche Handlungsfeld* und versuchen die darin wirksam werdenden gesellschaftlichen und arbeitsstrukturellen Veränderungen im Hinblick auf zukünftige Lern- und Entwicklungsanforderungen der Beschäftigten sowie ganzer Unternehmen zu analysieren.

### 3. Konnotationen des Kompetenzbegriffs

Da der Kompetenzbegriff in zahlreichen Fachdisziplinen, wie z. B. der Soziologie, den Arbeitswissenschaften, der Psychologie und Pädagogik, der Betriebswirtschaftslehre und der Linguistik Verwendung findet, variiert der Begriff „Kompetenz“ je nach wissenschaftlichem Kontext; daneben finden sich auch internationale Differenzen im Begriffsgebrauch. Dabei wird deutlich, dass trotz der unüberschaubaren Zahl von Kompetenzbegriffen und Appendices bisher kein einheitliches Verständnis von „Kompetenz“ vorliegt (vgl. WEISS 1999, S. 436). Im Folgenden wird zunächst versucht, ausgewählte Konnotationen des Kompetenzbegriffs

in seinen fachwissenschaftlichen und internationalen Verortungen herauszuarbeiten, um schließlich in der Zusammenschau der bisher vorliegenden theoretischen Beiträge, einige Charakteristika und Probleme des Kompetenzbegriffs herauszuarbeiten.

#### 3.1 Fachwissenschaftliche Differenzierung des Kompetenzbegriffs

##### 1. Die soziologische Konnotation

Die soziologische Verwendung des Kompetenzbegriffs hat eine lange Tradition. Dabei wird Kompetenz als rational abgegrenzte sachliche Zuständigkeit definiert, die sich nach Weber durch folgende Merkmale auszeichnet: „a) einen kraft Leistungsverpflichtung sachlich abgegrenzten Bereich von Leistungsverpflichtungen b) mit Zuordnung der etwa dafür erforderlichen Befehlsgewalten und c) mit fester Abgrenzung der eventuell zulässigen Zwangsmittel und der Voraussetzungen ihrer Anwendung“ (WEBER 1972, S. 125). Eine über die Soziologie hinauswirkende Relevanz hat die Theorie der kommunikativen Kompetenz von Jürgen HABERMAS (1983, 1988) erhalten, der bereits seit den 60er-Jahren die Rezeption der identitätstheoretischen Implikationen des Symbolischen Interaktionismus initiierte und daraus eine Ablösung soziologischer Rollentheorien eingeleitet hat.

##### 2. Die arbeitswissenschaftliche Konnotation

In Anlehnung an die soziologische Zuständigkeitsbeschreibung umfasst Kompetenz in den Arbeitswissenschaften einerseits die „Dürfens-Komponente“ eines Mitarbeiters (vgl. REISS 1992, S. 2133) andererseits die „Könnens-Komponente“ i. S. der Fähigkeiten, die eine Person besitzt. Kompetenz stellt somit eine „Personvariable“ dar (ULICH 1992, S. 382), ist aber vorrangig auf das Fach- und Spezialwissen und die in diesem Zuge aktivierten Fertigkeiten bezogen. Die Rede ist dann von „technischer Kompetenz“ (vgl. WEINERT 1998, S. 24).

##### 3. Die psychologische Konnotation

In der psychologischen Forschung wird sowohl mit dem Kompetenz- als auch mit dem Wissensbegriff gearbeitet. Der Wissensbegriff umfasst dabei sowohl Wissenserwerb als auch -anwendung (vgl. SPADA/MANDL 1988) und expliziert somit die in die arbeitswissenschaftliche Konnotation eingeflossene „Könnens-Komponente“. Unterschieden wird hier zwischen propositionalem/deklarativem Wissen (Wissen über Sachverhalte: „Wissen, dass ...“), prozeduralem Wissen (Handlungswissen: „Wissen, wie ...“) und Metawissen (Wissen über die Planung sowie Steuerung von Handlungen). Hans AEBLI hat dabei innerhalb der Psychologie für die kompetenztheoretisch wichtige Frage nach dem Zusammenhang von Denken und Han-

deln wichtige Anregungen geliefert und Denken als „Ordnung des Tuns“ (AEBL, 1980) konzeptualisiert; eine Lesart, die insbesondere in der Berufspädagogik aufgegriffen worden ist. In neueren Untersuchungen wird noch auf die Wollens-Komponente und Werte-Komponente (i. S. eines axiologischen Wissens) verwiesen. Erst durch die volitionale Komponente wird konkretes Verhalten zum Vollzug gebracht. Demnach umschließt kompetentes Verhalten diese verschiedenen Wissenssebenen.

#### 4. Die betriebswirtschaftliche Konnotation

Im Bereich der Managementlehre werden zwei Stränge unterschieden: Erstens die Personalentwicklung, die eine individualistische Perspektive vertritt und das subjektive Verhalten sowie die verhaltensgenerierenden Kompetenzen in den Blick nimmt und somit Können und Wissen umfasst. Zweitens das strategische Management, das im Unterschied zur Soziologie und den Arbeitswissenschaften ein Begriffsverständnis von Kompetenz entwickelt hat, das sich nicht nur auf die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiter bezieht, sondern auch nach „Organisations-Kompetenzen“ (ebd., S. 696) fragt. Hiermit sind die „Kernkompetenzen“ eines Unternehmens gemeint, die dieses als Ressourcenbündel von Fähigkeiten und Technologien zur Sicherung von Wettbewerbsvorteilen ausgebildet hat (RASCHKE 1994; KRÜGER 1997).

#### 5. Die linguistische Konnotation

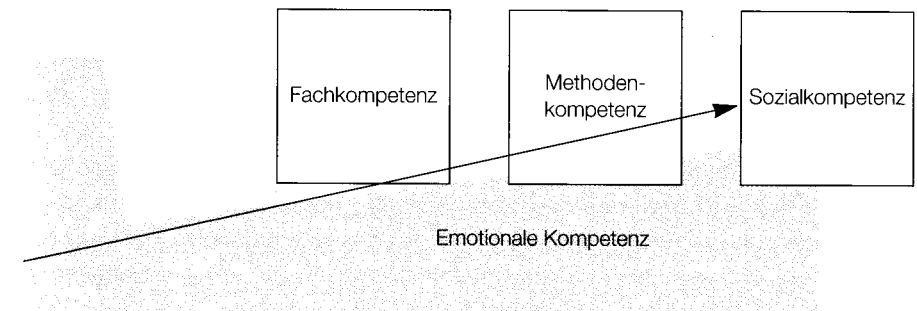
Wie bereits in Kapitel 2.2. dargelegt, wird der Begriff Kompetenz in Verbindung mit dem Adjektiv kommunikativ verwandt, wobei im Anschluss an CHOMSKY zwischen Kompetenz und Performanz unterschieden wird. Während Kompetenz die Sprachkenntnisse einer Person in einem Sprachraum – d. h. das (Sprach-)Potenzial umfasst –, bezieht sich Performanz auf den aktuellen Gebrauch der Sprache, d. h. auf die praktizierte Kompetenz einer Person in einer konkreten Situation (vgl. HEYDRICH 1995).

#### 6. Die pädagogische Konnotation

Obwohl sich die Pädagogik in starkem Maße soziologischer und psychologischer Erkenntnisse bedient, hat sie doch auch eigene semantische Spezifizierungen eines Kompetenzbegriffs herausgearbeitet. Die Schwerpunktsetzung geht dabei von der disziplinären Fragestellung nach Bildung und Erziehung des Subjekts aus. Vor allem im Zuge der „Schlüsselqualifikationsdebatte“ (REETZ, REITMANN 1990; BRATER, BAUER 1990; ARNOLD 1995; GONON 1996) gewinnt die Frage nach Aufbau und Förderung von Kompetenzen zur erfolgreichen Berufs- und Lebensbewältigung an Bedeutung. Die dazu erforderliche Handlungskompetenz wird dabei meist in die

Trias der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen differenziert (vgl. RÜTZEL 1994), welche in letzter Zeit durch eine emotionale Kompetenz ergänzt bzw. „unterfüttert“ wird (vgl. GOLEMAN 1997). Damit ist die in vielfacher Hinsicht als „Basiskompetenz“ wirksame Ebene menschlichen Handelns in den Blick gerückt. Die früh angeeigneten Gefühlsmuster „spuren“ nämlich – nach allem, was wir bislang wissen (vgl. STEINER 1997) – die stärker die kognitive Ebene tangierenden Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen ein, wobei dies sicherlich bei der sozialen Kompetenz am leichtesten einsehbar ist. Diese Lesart wurde bereits von Franz BRENTANO (1838–1917) angedeutet, der von den Emotionen als einem „menschlichen Grundvermögen“ sprach (vgl. ULICH, MAYRING 1992, S. 22). Aber auch die fachlichen Fähigkeiten sowie die Methodenkompetenz einer Person können nur wirksam werden, wenn die erforderlichen emotionalen Grundlagen in ausreichendem Maße entwickelt sind (vgl. ZIMMER 1999, S. 25).

Abb. 1: Basiskompetenz: Emotionale Kompetenz



### 3.2 Internationale Differenzierung des Kompetenzbegriffs

Es zeigt sich, dass die Differenzierung von „Kompetenz“ und „Qualifikation“ in der internationalen Diskussion, insbesondere in Frankreich, nicht in gleicher Weise vollzogen wird wie in Deutschland (vgl. LICHTENBERGER 1999). So findet sich Beides: die Weitung des Qualifikationsbegriffs und die fast synonyme Verwendung der Begriffe „Kompetenz“ und „Qualifikation“ ebenso, wie deren völlig gegensätzlicher Gebrauch (vgl. MARDSEN 1994). Damit muss die Prognose, dass „der Übergang von >Qualifikation< zu >Kompetenz<“ (ERPENBECK 1996, S. 3) in ganz Westeuropa vor sich gehe, überprüft werden. Und es ist deshalb auch wenig überzeugend, dass der Kompetenzbegriff bessere Chancen biete als der Qualifikationsbegriff, die Entwicklung eines „europäischen Instrumentariums zur Erfassung

und Förderung von Mobilität und Transparenz des Arbeitsmarktes“ (GROOTINGS 1994, S. 5 ff) anzubahnen. Am Beispiel des unterschiedlichen Gebrauchs der Begriffe in Deutschland und Frankreich wird der kulturelle Kontext sichtbar, in dem sie entstehen und ihre eigene, je spezifische Semantik entfalten. Nach LICHTENBERGS Analyse stelle sich in Deutschland die Frage danach, wie die Qualifikation eines Individuums sich im Arbeitsprozess durch den Erwerb neuer „Kompetenzen“ (im Plural) weiterentwickelte, während in Frankreich vor allem interessiere, ob die Qualifikation eines Arbeitnehmers, so wie sie in seinem Arbeitsvertrag anerkannt und festgehalten ist, eine hinreichende Garantie für die „Kompetenz“ (im Singular) des betreffenden Arbeitnehmers bei der tatsächlichen Arbeit bieten könne. „In dem einen Fall bezieht sich die Frage darauf, wie ein Potenzial durch konkrete Tätigkeit und Ausbildung ausgebaut werden kann; im anderen Fall wird gefragt, wie sich ein Potenzial tatsächlich in konkrete Tätigkeit und Leistung umsetzt“ (LICHTENBERG 1999, S. 277). Nach LICHTENBERGS Ansicht werden „Kompetenzen“ in Deutschland vor allem unter pädagogischen und organisationalen Aspekten betrachtet, während in Frankreich soziale Beziehungen und die Motivation des Arbeitnehmers im Vordergrund stehen. In den angelsächsischen Ländern werde die zweite Frage gar auf die erste reduziert, indem Motivation als eine besondere Kompetenz angesehen werde. Die Gründe dieser unterschiedlichen Konnotationen lägen in den differenten Arbeits- und Organisationskulturen, nämlich darin, ob Engagement nur unter kommerziellen Gesichtspunkten gesehen werde und somit jeder Kompetenz ein bestimmter „Preis“ entspreche und dadurch Sache eines finanziellen Anreizes werde oder ob Motivation über betriebliche Zwecke gestellt werde und Kompetenz sich nicht nur als ein Fertigkeitenbündel verstehe. Trotz der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe haben sich die Teilnehmenden der 10. Internationalen Berufsausbildungskonferenz des CNPF in Deauville auf folgende Definition geeinigt:

*„Die berufliche Qualifikation garantiert die dem Arbeitgeber vom Arbeitnehmer zur Verfügung gestellten potenziellen Fähigkeiten. Sie stellt einen Grundbestand von Wissen, Fertigkeiten und beruflichen Verhaltensweisen dar, die auf Berufsebene als zweckdienlich anerkannt und auf der Basis von typisierten Situationen eingestuft werden. Sie wird a priori zum Zeitpunkt des Abschlusses des Arbeitsvertrags angegeben. Die berufliche Kompetenz ist eine Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten, Erfahrungen und Verhaltensweisen, die in einem konkreten Kontext eingesetzt werden. Sie ist bei ihrer Anwendung in der konkreten beruflichen Arbeit feststellbar, auf deren Grundlage sie bewertet werden kann. Es ist daher Aufgabe des Unternehmens, sie festzustellen, zu bewerten, zu bestätigen und weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 294).*

Inwieweit diese Definitionen allgemein, d. h. auch international akzeptiert werden, muss sich noch erweisen. Zumindest der Kompetenzbegriff dürfte aufgrund der darin enthaltenen Möglichkeit der Messung und Bewertung von Kompetenzen in die Kritik geraten.

### 3.3 Charakteristika und Probleme des Kompetenzbegriffs

Nimmt man die hier nur in Ansätzen dargestellten Beschreibungen und Definitionsversuche von Kompetenz in den Blick, so lässt sich feststellen, dass weder die Beschreibungsmöglichkeiten noch die theoretische Fundierung von Kompetenz bisher ausreichend entfaltet worden sind (vgl. FAULSTICH 1998, S. 81; WEISS 1999, S. 436). Es fehlen „neben theoretischen Einordnungen auch allgemein akzeptierte Methoden der empirischen Erfassung von Kompetenzen“ (FAULSTICH 1998, S. 82). Eine theoretische Fundierung kann im folgenden zwar nicht geleistet werden, dennoch sollen anhand einer Synopse ausgewählte Definitionsvorschläge zusammengestellt werden, an denen die Charakteristika des Kompetenzbegriffs herausgearbeitet werden können. (S. 65)

Die in bisherigen Definitionen von Kompetenz erkennbaren Charakteristika weisen auf ein besonderes Problem hin, das sich im Zusammenhang mit der empirischen Erfassung von Kompetenzen – im Hinblick auf ihre Beschreibung, die Anleitung von Prozessen zum Kompetenzerwerb oder die Bewertung von Resultaten im Lernerfolg – zeigt. Wenn Kompetenzen letztlich individuell erworbene (Handlungs-)Dispositionen sind, die ihrem Träger meist nur unbewusst als implizites Wissen zur Verfügung stehen, an konkrete Tätigkeiten, Anforderungen und Problemstellungen gebunden und somit kaum verallgemeinerbar sind, dann stellt sich die Frage, ob und, wenn ja, wie ein Kategoriensystem beschaffen sein müsste, das zur Klassifizierung von Kompetenzen eingesetzt werden könnte. Weiß weist zu Recht darauf hin, dass eine Systematik, die den Anspruch erhebe, weite Tätigkeitsfelder abzudecken, zwangsläufig so umfassend und komplex wäre, dass sie unweigerlich zu einem „Bildungs-Taylorismus“ führen würde. Auch die Beschränkung auf wenige Kategorien hält er für unangebracht, weil dadurch eine mangelnde Differenzierung zu erwarten sei und man daher kaum ein valides Instrument zur Kompetenzbewertung erhalten werde (WEISS 1999, S. 442). Obwohl bisher noch keine zumindest operational präzise Definition von Kompetenz entwickelt werden konnte, gibt es bereits eine Reihe von Verfahren, mit deren Hilfe u. a. auch Kompetenzen – insbesondere im Rahmen von Arbeitsprozessen – zu erfassen versucht werden (vgl. DUNCKEL 1999; FAULSTICH 1998, S. 82). Zu nennen sind z. B. das Ebenenmodell der Handlungsregulation (OESTERREICH, VOLPERT 1987), das Tätigkeitsbewertungssystem (HACKER, IWANOWA, RICHTER 1983) oder das Tätigkeitsanalyseinventar (FRIELING u. a. 1993). Mögen mit Hilfe dieser Methoden



Definitionsvorschlag	Charakteristika
„Unter Kompetenzen werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmodelle verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt“ (Weinberg 1996, S. 3).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeiten, Wissens-Denkstrukturen</li> <li>• Formell und informell erworben</li> </ul>
„Berufliche Kompetenz besitzt derjenige, der über die erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Berufs verfügt, Arbeitsaufgaben selbstständig und flexibel lösen kann sowie fähig und bereit ist, dispositiv in seinem Berufsumfeld und innerhalb der Arbeitsorganisation mitzuwirken“ (Bunk 1994, S. 10).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten</li> <li>• Dispositiver Einsatz</li> </ul>
„Kompetenz (lässt sich) verstehen als das System der innerpsychischen Voraussetzungen, das sich in der Qualität sichtbarer Handlungen niederschlägt und diese reguliert. Kompetenz bezeichnet also die Verlaufsqualität der psychischen Tätigkeiten und ist als solche ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit“ (Baitsch 1996, S. 6 f.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Innerpsychische Handlungsregulationsdispositionen</li> <li>• Persönlichkeitsvariable</li> </ul>
„Komponenten jeder Kompetenz sind folglich die Verfügbarkeit von Wissen (...), die selektive Bewertung von Wissen (...), die Einordnung des Wissens (...), die Interpolationsfähigkeit (...), die Handlungsorientierung (...), die Handlungsfähigkeit (...), die (...) kompetente Persönlichkeit, ausgestattet mit kognitiven, emotional-motivationalen und volitiven Fertigkeiten und Strategien (...), die soziale Bestätigung (...), die Abschätzung der (...) Dispositionen (...). Kompetenz bringt folglich im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Qualifikationen usw. die Selbstorganisationsfähigkeit des konkreten Individuums auf den Begriff“ (Erpenbeck 1996, S. 11).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfügbarkeit, Bewertung, Einordnung von Wissen</li> <li>• Metakognition</li> <li>• Handlungsorientierung u. -strategien</li> <li>• Selbstorganisationsdisposition</li> </ul>
„Der Begriff beinhaltet also die Summe seiner Wissensbestände und auch die Anwendungsfähigkeit des Wissens. Damit ist bereits ausgedrückt, dass Kompetenz in ihrer Gesamtheit aus aktiven und ruhenden Wissensbeständen, aus sichtbaren und verborgenen, damit aus beschreibbaren und nicht beschreibbaren sowie für seinen Träger sogar aus bewussten und unbewussten Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht. (...) Insgesamt ist damit gesagt, dass Kompetenz ganz allgemein wie berufliche Kompetenz im Besonderen an eine Tätigkeit und gleichsam an ein Individuum gebunden ist. Das heißt weiter, dass es durch die Subjektbezogenheit und durch den Tätigkeitsbezug allgemeine Kompetenzen nicht gibt, sondern Kompetenz sich immer definiert in Bezug auf eine konkrete Tätigkeit/Anforderung/Aufgabe/Problemstellung, sowie in Bezug auf die konkrete Realisierung dieser Anforderungen durch ein Individuum. Kompetenz wie Kompetenzentwicklung sind so nicht in dem Maße wie Qualifikationen objektivierbar“ (Bernien, 1997, S. 24 f.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissensbestände und deren Anwendungsfähigkeit</li> <li>• Implizites, explizites Wissen</li> <li>• Tätigkeits- und subjektspezifisch</li> <li>• Wenig objektivierbar</li> </ul>

berufliche Handlungssituationen sowie deren daraus abgeleiteten arbeitsorganisatorischen sowie qualifikatorischen Konsequenzen ermittelt werden, so lassen sie doch nur in begrenztem Maße Rückschlüsse auf Kompetenzen zu, da sie nur solche Kompetenzen erfassen können, die für die Bewältigung der jeweiligen Handlung benötigt werden. Die in der jeweiligen Handlungssituation nicht relevanten Fähigkeiten bleiben hingegen ausgeblendet. Auch die in der Curriculumentwicklung aufgestellten Lernzieltaxonomien werden aufgrund ihres lehrtheoretischen Ursprungs der Entstehung und Entwicklung von Kompetenzen und somit ihrer Analyse nicht gerecht (vgl. Weiss 1999, S. 447).

Nun mag es vielleicht hilfreich sein, wie in der von Erpenbeck vorgeschlagenen Kompetenzanalyse, Möglichkeiten empirischer Zugriffe danach einzuteilen, inwieweit sie spezifische „Grundkompetenzen“ (fachlich-methodische, personale, sozial-kommunikative oder aktivitäts- und handlungsorientierte Kompetenzen) sowie die selbst organisationsbeeinflussenden Faktoren erfassen (vgl. ERPENBECK 1999). Allerdings ist damit nicht die Frage beantwortet, wie sich Kompetenzen mit welchem Instrumentarium analysieren lassen, da es sich lediglich um eine Bewertung und Zuordnung bisheriger empirischer Methoden in ein – theoretisch nicht hinreichend begründetes Raster – handelt. So bleibt zumindest fragwürdig, was man erhält, wenn man – wie Erpenbeck vorschlägt – „nach dem kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen bereits praktizierter Kompetenzmessungen (fandet)“ (ebd., S. 5). Angesichts des derzeitigen theoretischen Standes muss man Hübner zustimmen, der zu dem Schluss kommt: „Vorschläge zur Identifizierung, Erfassung, Einschätzung, Evaluierung u. a. m. weisen eher auf beschreibende als auf Lösungswege zur Quantifizierung hin. Vielfältige Definitionsansätze aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen auf nationaler und internationaler Ebene sorgen nicht nur für einen inflationären Gebrauch und für inhaltliche Verwirrungen, sondern letztlich für eine Deformierung des Grundanliegens.“ (HÜBNER 1999, S. 7) Die Frage, die letztlich gestellt werden muss ist, wem die Kompetenznachweise dienen, der Wissenschaft, den Betrieben oder dem Individuum. Kompetenzanalysen haben dann erst „einen Sinn und eine Berechtigung, wenn sie als individuelle Diagnose- und Informationsinstrumente eingesetzt werden, um dem einzelnen eine Hilfe bei seiner Berufs- und Karriereplanung zu geben“ (WEISS 1999, S. 483). Einer kompetenzgerichteten (Berufs-)Bildungsforschung müsste es also weniger um Fragen offizieller Validierung von Kompetenzen gehen, als um die Entwicklung unabhängiger aber arbeitsmarktnaher Einrichtungen, deren eignungsdiagnostische Analysen in Verbindung mit anderen Methoden, wie z. B. der Lernberatung, dem Einzelnen Hilfen zur erfolgreichen Positionierung auf dem Arbeitsmarkt bereitstellen.

#### 4. Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung

Im Zusammenhang mit der Schlüsselqualifizierungsdebatte und den Bemühungen um die Entwicklung und Erprobung handlungsorientierter Lehr-Lern-Arrangements wird in der Berufspädagogik bereits seit den 80er-Jahren kompetenzorientiert gedacht und geforscht. Dabei konnte der Begriff der Handlungskompetenz – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der erwähnten Arbeiten von Hans Aebli – auf-



gefächert und präzisiert werden (vgl. BADER 1989; OTT 1995). Die mittlerweile etablierte Unterscheidung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz ist dabei nur die grösste der entwickelten Differenzierungen. Der Proklamation einer „kompetenzorientierten Wende“ hätte es demzufolge nicht bedurft, um die Berufsbildungsforschung sach- und anforderungsgemäß weiterzuentwickeln.

Gleichwohl bedarf die kompetenzorientierte Berufsbildungsforschung weiterer Klärungen, die bislang noch zu wenig im Blick sind. So ist es schon längst nicht mehr ausreichend, ständig wachsende Kataloge von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen „in die Welt zu setzen“, notwendig ist vielmehr eine genauere Bewertung und Gewichtung der dabei definierten Kompetenzanforderungen; was die „Fachkompetenz“-Ebene anbelangt, ist hierfür eine fachdidaktische Analyse erforderlich. Diese allein könnte helfen, folgende Fragen einer detaillierten Klärung zuzuführen:

- Welche der aktuellen bzw. „neueren“ Fachkompetenzen haben eine dauerhaftere Gültigkeit und welche sind schnell überholt? (Berufsbildung sollte letztere nicht vermitteln, sondern in Weiterbildungs- und Selbstlernprogramme „verlagern“).
- Welche Fachkompetenzen haben eine Grundlagen- oder „Knotenpunkt“-Bedeutung (nach Gustav GRÜNER) und stellen somit auch wesentliche Voraussetzungen für eine selbst gesteuerte lebenslange Kompetenzanpassung dar? (Berufsbildung sollte sich stark auf diese Kompetenzen „beschränken“; auch um letztlich die curriculare Entlastung zu erhalten, die man für handlungsorientierte und selbst gesteuerte Lernprozesse benötigt.)
- Wie kann die Aneignung und die kompetenzbildende „Einverleibung“ von Fachinhalten multimedial bzw. in Selbstlernarrangements „ermöglicht“ werden, die nutzerfreundlich gestaltet sind und gleichzeitig der Entwicklung von Methodenkompetenzen (sich Wissen beschaffen, Wissen erschließen etc.) dienlich sind?

Was die „Methodenkompetenz“-Ebene anbelangt, so fehlen hier noch weitgehend operationalisierte Konzepte der Metakognition, die zudem kognitions-, wissens- und handlungspsychologisch konsistent sind. Insgesamt geht es bei einer notwendigen Methodenkompetenz-Forschung u. E. um die genauere Klärung zweier Fragen:

- Welche Methodenkompetenzen sind für die selbstgesteuerte, selbstadaptive sowie selbstkritische Bewältigung der Handlungsanforderungen in der gewandelten, zunehmend komplexer werdenden Facharbeit bzw. Dienstleistung notwendig? Wie lassen sich diese Kompetenzen ordnen (z. B. hierarchisieren, sequenzieren)?

- Welche didaktischen Designs sind für die Entwicklung dieser Kompetenzen wie geeignet?

Für die „Sozialkompetenz“-Ebene lassen sich analoge Fragestellungen definieren, um den prioritären Forschungsbedarf zu markieren. Darüber hinaus sind die Sozialkompetenzen sozialisationstheoretisch und psychoanalytisch genauer zu analysieren, da vieles darauf hinweist, dass diese Kompetenzen in den frühen Beziehungskonstellationen „eingespart“ werden und im weiteren Lebenslauf nicht mehr vollständig verändert werden können, es sei denn in konfrontativen und selbstreflexiven Lernprozessen. Berufsbildungsforschung hätte die Möglichkeiten einer entsprechenden sozialen und psychischen „Nachreifung“ im Rahmen fundierter Studien differenziert auszuloten – auch, um der in der Wirtschaft verbreiteten Ratgeberliteratur und den einer zumeist schlichten Rezeptologie folgenden „Crash-Kursen“ eine seriöse Einschätzung des tatsächlich Möglichen gegenüber zu stellen.

Ähnliches gilt auch für die Entwicklung der emotionalen Kompetenz, wozu es noch kaum empirische Forschung, wohl aber eine Flut wohlfeiler Rezeptologien gibt. Hier ist theoriegeleitete Forschung dringend angezeigt, wobei zunächst eine Rezeption und berufspädagogische Integration der emotionspsychologischen Konzepte erfolgen müsste. Wenn es stimmt, dass die emotionale Kompetenz ca. 80 Prozent des Berufserfolges „ausmacht“ (vgl. GOLEMAN 1999, S. 47), kann man nicht umhin, festzustellen, dass die kompetenzorientierte Berufsbildungsforschung ihren eigentlichen zentralen Gegenstand noch nicht anvisiert hat.

## Literatur

AEBLI, H.: Denken: Ordnen des Tuns. Stuttgart 1980.

ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozeß. Memorandum, beschlossen vom Kuratorium der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Heft 40 der Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern. Analysen – Diskussionen – Empfehlungen. Berlin 1995, wieder abgedruckt in: Bergmann, B. u. a.: Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Hrsg. v. QUEM. Münster u. a. 1996, S. 397–462.

ARNOLD, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1985.

ARNOLD, R.: Konstruktivistische Perspektiven zur Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Die Fremde – Der Fremde. Beiheft zum Report Weiterbildung. Frankfurt 1993, S. 111–122.

ARNOLD, R.: Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen. Bd. 3 der Schriftenreihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“. 2. Aufl., Baltmannsweiler 1995.

ARNOLD, R.: Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), 5, S. 719–730.

ARNOLD, R. u. a.: Ganzheitliches Lernen in Fachklassen der Berufsschule. Abschlußbericht. Schriftenreihe des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung. Mainz 1996.

ARNOLD, R.: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Albrecht, G. u. a.: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Hrsg. v. QUEM. Münster 1997, S. 253–300 (unter Mitarbeit von I. Schüßler).

ARNOLD, R./DOBISCHAT, R./OTT, B. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier. Stuttgart 1997.

ARNOLD, R./SIEBERT, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995.

BADER, R.: Berufliche Handlungskompetenz. In: Die Berufsbildende Schule, 41 (1989), 2, S. 73–77.

BAETHGE, M.: Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt, 42 (1991), S. 6–20.

BAITSCH, C.: Lernen im Prozeß der Arbeit – ein psychologischer Blick auf den Kompetenzbegriff. In: QUEM-Bulletin, 1/1996, S. 6–8.

BERGMANN, B.: Kompetenzentwicklung durch Lernen in der Arbeit. In: QUEM-Bulletin, 1/1996a, S.15–19.

BERGMANN, B.: Lernen im Prozeß der Arbeit. In: dies. u. a.: Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Hrsg. v. QUEM. Münster u. a. 1996b, S. 153–262.

BERNIEN, M.: Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Albrecht, G. u. a.: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Hrsg. v. QUEM. Münster 1997, S. 17–83.

BRATER, M. u. a.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988.

BRATER, M./BAUER, H. G.: Schlüsselqualifikationen. Der Einzug der Persönlichkeitsentwicklung in die berufliche Bildung? In: Herzer, H. u. a. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn 1990, S. 51–69.

BUNK, G. P.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 1/1994, S.9–15.

DEHNBOSTEL, P.: Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, P. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung 149. Berlin, Bonn 1992, S. 9–24.

DREXEL, I.: Die bilans de compétences – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In: Albrecht, G. u. a.: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Hrsg. v. QUEM. Münster 1997, S.197–249.

DUNKEL, H. (Hrsg.): Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren. Zürich 1999.

EBERT, G./HESTER, W./RICHTER, K. (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Frankfurt/Main, Bonn 1986.

ERPENBECK, J.: Kompetenz und kein Ende? In: QUEM-Bulletin, 1/1996, S. 9–13.

ERPENBECK, J./HEYSE, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Bergmann, B. u. a.: Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Hrsg. v. QUEM. Münster u. a. 1996, S.15–152.

ERPENBECK, J./WEINBERG, J.: Lernen in der Leonardo-Welt – Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1. Neuwied, Kriftel 1999, S. 144–160.

ERPENBECK, J.: Qualifikationsanaloge Zertifizierung von Kompetenzen? In: QUEM-Bulletin 4/1999, S. 1–6.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Brüssel, Luxemburg 1995.

FAULSTICH, P.: Strategien der betrieblichen Weiterbildung. München 1998.

FRIELING, E. u. a.: TAI Tätigkeitsanalyseinventar. Landsberg 1993.

GEISSLER, Kh.: Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München 1974.

GEISSLER, Kh. A./KADE, J.: Die Bildung Erwachsener: Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München u. a. 1982, S. 9–72.

GOLEMAN, D.: Emotionale Intelligenz. München 1997.

GONON, P. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Aarau 1996.

GRIESE, H. M.: Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 83–97.

GROOTINGS, P.: Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich? In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 1/1994, S. 5–8.

- HABERMAS, J.: Theorie kommunikativen Handelns. Bd. 1 u. 2, Frankfurt/M. 1988.
- HABERMAS, J.: Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln. Frankfurt/M. 1983.
- HACKER, W./IWANOWA, A./RICHTER, P.: Tätigkeitsbewertungssystem (TBS). Berlin 1983.
- HARNEY, K.: Der Trend zum Selbst: Das neue Modernitätsverständnis betrieblicher Rationalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 42 (1992), 4, S. 318–325.
- HERZER, H./DYBOWSKY, G./BAUER, H. G. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn 1990.
- HEYDRICH, W.: Nachträgliches zur Kompetenz. In: Lauffer, J./Volkmer, I. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt. Opladen 1995, S. 223–234.
- HOLZKAMP, K.: Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. 1993.
- HÜBNER, W.: Zur Messung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. In: QUEM-Bulletin 4/1999, S. 7–10.
- KADE, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989.
- KAISER, A.: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung. Neuwied 1992.
- KAISER, A.: Situationsorientierter Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 48 (1998), 3, S. 233–239.
- KEJCZ, Y. u. a.: BUVEP-Endbericht. Bd. 7 – Lernen durch Erwerb von neuen oder veränderten Wertmaßstäben. Hrsg. v. Vorstand d. Arbeitsstelle für Empir. Bildungsforschung e. V. Heidelberg 1980.
- KRÜGER, W./HOMP, C.: Kernkompetenz-Management: Steigerung von Flexibilität und Schlagkraft im Wettbewerb. Wiesbaden 1997.
- LEMPERT, W.: Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II. Essen 1988.
- LICHTENBERGER, Y.: Von der Qualifikation zur Kompetenz. Die neue Herausforderung der Arbeitsorganisation in Frankreich. In: Bahn Müller, R. u. a. Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Hrsg. v. QUEM. Münster u. a. 1999, S. 275–307.
- LÜDERS, C./KADE, J./HORNSTEIN, W.: Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 207–216.
- MARDSEN, D.: Industrieller Wandel, „Kompetenzen“ und Arbeitsmärkte. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 1/94, S. 16–24.
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7 (1974), S. 36–43.

- MÜLLER, K. R.: Lernen in der Weiterbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 283–293.
- OESTERREICH, R./VOLPERT, W.: Handlungstheoretisch orientierte Arbeitsanalyse. In: Ruttenfranz, J./Kleinbeck, U. (Hrsg.): Arbeitspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 1) Göttingen 1987, S. 43–73.
- OTT, B.: Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart 1995.
- PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt/M. 1992.
- RAUNER, F.: Anmerkungen zu einer prospektiven Berufsbildung für die >neue< Fabrik. In: Laur-Ernst, U. (Hrsg.): Neue Fabrikstrukturen – Veränderte Qualifikationen. Berlin 1990, S. 51–59.
- RAUNER, F.: Gestaltungsorientierte Berufsbildung. In: Dederich, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München/Wien 1996, S. 411–430.
- REETZ, L.: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In: Reetz, L.; Reitmann, Th. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg >Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?<. Hamburg 1990, S. 16–35.
- REUTHER, U./LEUSCHNER, H.: Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen der betrieblichen Weiterbildung. Ein AFBW-Programm. In: Albrecht, G. u. a.: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Hrsg. v. QUEM. Münster u. a. 1997, S. 365–394.
- RASCHE, C.: Wettbewerbsvorteil durch Kernkompetenzen – ein ressourcenorientierter Ansatz. Wiesbaden 1994.
- QUEM a: „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel“, „Lernen im Prozeß der Arbeit. Vom Werden eines Forschungsprogramms“, „Gestaltung und Organisation des Forschungs- und Entwicklungsprogramms“. In: QUEM-Bulletin, 3/1996, S. 1–8.
- QUEM b: Berufliche Weiterbildung – Kompetenzentwicklung – Lernen im sozialen Umfeld. In: QUEM-Bulletin, 7/1996, S. 6–24.
- RÜTZEL, J.: Strukturorientierung als Verzählung von Wissenschaft, Berufswissen und subjektiven Erfahrungen vor dem Hintergrund beschleunigter struktureller Wandlungsprozesse. In: Eckert, M./Rützel, J. (Hrsg.): Strukturorientierte Didaktiken in der beruflichen Bildung. Konzepte – Formen – Lernortberatung. Frankfurt/M. 1994, S. 21–53.
- SCHÄFFTER, O.: Verstehen als alltägliche Fiktion. In: Ebert, G./Hester, W./Richter, K. (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Frankfurt/M., Bonn 1986, S. 186–201.
- SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer reflexiven Wende in der Erwachsenenbildung? Bremen 1982.
- SCHMITZ, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Ders./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Stuttgart 1984, S. 95–123.

SCHÜSSLER, I.: Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2000.

SIEBERT, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied u. a. 1996.

SPADA, H.; MANDL, H.: Wissenspsychologie: Einführung. In: Mandl., H.; Spada, H. (Hrsg.): Wissenspsychologie. München, Weinheim 1988, S. 1–18.

STEINER, C.: Emotionale Kompetenz. München 1997.

TIETGENS, H.: Die Entdeckung der Deutung für die Bildung Erwachsener. In: Hoerning, E. M./Ders.: Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit: in memoriam Enno Schmitz. Bad Heilbrunn/Obb 1989, S. 76–83.

TRIER, M.: Erhalt und Entwicklung von Kompetenz in einer sich wandelnden Gesellschaft durch Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld. In: Baethge u. a.: Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Hrsg. v. QUEM. München, Berlin 1998, S. 129–268.

TRIER, M.: Lernen im Prozess der Arbeit – Zur Ausdifferenzierung arbeitsintegrierter Lernkonzepte. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1. Neuwied, Kriftel 1999, S. 46–68.

ULICH, D./MAYRING, P.: Psychologie der Emotionen. Stuttgart 1992.

WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1972.

WEINBERG, J.: Kompetenzzlernen. In: Quem-Bulletin, 1/1996, S. 3–6.

WEINERT, A. B.: Organisationspsychologie. Erweiterte Auflage. Weinheim 1998.

WEISS, R.: Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: Bahnmüller, R. u. a. Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Hrsg. v. QUEM. Münster u. a. 1999, S. 433–493.

ZIMMER, K.: Gefühle – unser erster Verstand. Zürich 1999.