

Einleitung

Dieses Buch handelt von kompetenzorientierten Ansätzen des Lehrens und Lernens. Es stellt den Versuch dar, unterschiedliche Konzepte zu diesem Thema zu systematisieren und Praxisbeispiele vorzustellen.

Aus- und Weiterbildung ist in den vergangenen Jahren zunehmend unübersichtlich geworden. Die traditionellen Formen der Kompetenzvermittlung in Schule und Betrieb werden durch unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungen brüchiger: Die Ausbildung an beruflichen Vollzeitschulen wird wichtiger, das duale System verliert an Stärke (vgl. Baethge 2007). Berufliche Schulen sehen sich vor dem Problem, in berufsvorbereitenden und vollzeitschulischen Bildungsgängen berufliche Praxisanteile integrieren zu müssen. Betriebe fürchten um die Passung ihrer Ausbildungsinhalte mit den Kompetenzbedarfen der Berufstätigkeit (Clement 2006). U. a. durch die restriktivere Förderpraxis der Agentur für Arbeit hat sich der Weiterbildungsmarkt in den vergangenen Jahren fundamental verändert. Parallel dazu findet mit dem Bologna-Prozess eine Neubewertung zahlreicher Abschlüsse statt. Bachelor-Abschlüsse können nun nicht nur von Universitäten und Fachhochschulen, sondern auch von Berufsakademien vergeben werden. Und auch der Vocational Bachelor z. B. für Techniker oder Meister ist im Gespräch.

U. E. führen diese gesellschaftlichen Entwicklungen zu einer Dynamik und zu einer Unübersichtlichkeit, die bisherige (vermeintliche) Selbstverständlichkeiten in Frage stellen. Um Transparenz und damit auch Akzeptanz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erlangen zu können, müssen offenbar neue Kriterien gefunden werden, die Vergleichbarkeit und Qualitätskontrolle ermöglichen. Als ein solcher „neutraler“ Bezugspunkt außerhalb institutioneller und individueller Einzelinteressen bietet sich nun „Kompetenz“ an.

Unabhängig davon, welche Wege der Bildung und Ausbildung eine Person durchlaufen hat, soll nun das Ergebnis des Lernprozesses, die Kompetenz, den Maßstab für Erfolgsmessung und Zertifizierung bilden. Kompetenz soll zu einer Währung werden, mit deren Hilfe Lehrangebote gestaltet, Lernwege organisiert, Lernergebnisse gemessen und zertifiziert sowie schließlich Personalentwicklung koordiniert werden können.

Diese Vision erscheint uns gleichermaßen vielversprechend wie trügerisch zu sein. Einerseits sind wir tatsächlich davon überzeugt, dass Systematisierung im Bildungssystem am ehesten an Hand erreichter Lernergebnisse bzw. Outcomes erfolgen kann. Andererseits ist der Begriff Kompetenz weniger eindeutig als das unter Umständen wünschenswert erscheint. Kaum eine Veröffentlichung zum Thema beginnt nicht mit der Klage, der Begriff Kompetenz sei ein nur widersprüchlich und diffus definierter. Die Frage, wie Kompetenz begrifflich zu fassen sei, beschäftigt ganze Kohorten von Bildungswissenschaftlern und Lernpsychologen. Und wo dies einigermaßen gelungen scheint, dort streitet man trefflich über Unterbegriffe und Verästelungen in Fach-, Personal- und Sozial-, Kern- und Vertiefungs-, Lern- und Arbeits-, Kultur- und Europa- und Sprachkompetenz, um nur einige wenige anzuführen.

Mit diesem Buch möchten wir einen Beitrag dazu leisten, diese Diskussion ein wenig zu ordnen und – so hoffen wir – auf eine solidere Grundlage zu stellen. Unserem Eindruck nach findet Kompetenzorientierung nämlich aus zwei unterschiedlichen Perspektiven statt: Zum einen aus der Perspektive des Lernens: Hier geht es darum, Lehr-/Lernarrangements so zu gestalten, dass Kompetenz als Bezugspunkt des Lernens sichtbar wird. Und zum anderen aus der Anforderungsperspektive: Hier ist das Ziel, Kompetenzen zu einer Währungseinheit werden zu lassen, mit deren Hilfe Personalentwicklung systematisiert und curriculare Ziele vereinbart werden können.

Unterscheidet man diese Perspektiven voneinander, so lassen sich die unterschiedlichen (und teilweise widersprüchlichen) Definitionen, Beschreibungen, Lehr-/Lernformen und Messinstrumente schlüssig ordnen, die die Diskussion bislang so unübersichtlich machen. Wir verlieren die Vision nicht aus den Augen, mit Hilfe der Handlungskompetenz sowohl das berufliche Lernen als auch die Organisation von Personalentwicklung transparent und verlässlich zu orientieren. Aber wir differenzieren die Diskussion je nach Verantwortungsbereich, institutionellem bzw. individuellem Interesse und Zuständigkeit in eine Perspektive der Lernlogik und der Anforderungslogik.

Entsprechend enthält dieses Buch vier Kapitel: Eingangs stellen wir unsere Argumentation gesamthaft vor und beschreiben die Unterschiede zwischen Lern- und Anforderungslogik in den Dimensionen der Definition, Beschreibung, Vermittlung und Zertifizierung von Kompetenzen. Die beiden folgenden Kapitel erläutern diese Schrittfolge kompetenzorientierter Aus- und Weiterbildung differenziert aus den beiden genannten Perspektiven heraus. Und das letzte Kapitel enthält aktuelle Praxisbeispiele.

Jedes dieser Kapitel ist nach einer einheitlichen Gliederung verfasst und beschäftigt sich mit den Themen

- Kompetenzen definieren,
- Kompetenzen beschreiben,
- Kompetenzen ordnen,
- Kompetenzen entwickeln,
- Kompetenzen messen und
- Kompetenzen anerkennen.

Der Band ist weitgehend in einer Arbeitsgruppe am Institut für Berufsbildung der Universität Kassel (Lehrstuhl Prof. Dr. Ute Clement) entstanden. Es haben daran mitgewirkt:

- Christoph Anderka,
- Juliane Dieterich-Schöpf,
- Raimund Dröge,
- Carmen Hahn,
- Christian Martin
- – als Initiatorin des Projekts – Anke Piotrowski und
- Hartmut Wolter.

Die Arbeitsgruppe verantwortet das Buch insgesamt, doch haben wir die Autorschaft der einzelnen Kapitel jeweils gekennzeichnet. Eine Ausnahme davon bildet das Kapitel „Messung von Lernergebnissen in der Anforderungslogik“. Hier haben wir Herrn Prof. Dr. Moser (Friedrich-Alexander-Universität Erlan-

gen-Nürnberg) und Herrn Dipl.-Sozw. Andreas Grau (Technische Universität Dresden) um Unterstützung gebeten; ihnen gilt unser besonderer Dank.

Zu danken haben wir auch Frau Nicole Knierim, Frau Isabel Jakob und Frau Carmen Hahn, die das Manuskript Korrektur gelesen haben – eine bekanntermaßen mühsame Aufgabe!

Kapitel 1:

Kompetenz – Erkenntnisinteresse und Perspektive

Ute Clement

Bildung gilt seit dem Zeitalter der Aufklärung in Westeuropa als mindestens teilweise zweckfreie Form der Auseinandersetzung des Individuums mit den Erscheinungsformen seiner Kultur und damit im Kern als nicht standardisierbar oder messbar. Auch Kompetenz wird häufig als das Potenzial einer Person verstanden, das die Ausführung einer Handlung möglich macht und als eine Disposition, Bereitschaft oder Fähigkeit nur eingeschränkt gemessen werden kann. Dieser eher vorsichtigen Einstellung gegenüber der Vereinheitlichung und Prüfbarkeit von Kompetenzen steht ein aktueller Trend zur Standardisierung und Ordnung gegenüber, der sich in Schlagworten wie Kompetenzraster, Bildungsstandards, Kompetenzstandards, Qualifikationsrahmen etc. niederschlägt.

Drei bildungspolitische Ereignisse der letzten Jahre haben dazu beigetragen, die Beschreibung, Klassifizierung und Messung von Kompetenzen auf der Agenda der Bildungswissenschaften und insbesondere der Berufs- und Wirtschaftspädagogik drängend werden zu lassen:

- die Einführung von Lernfeldcurricula in der beruflichen Bildung seit Mitte der 1990er Jahre. Durch diese werden Schulen und Kammern mit der Notwendigkeit konfrontiert, berufliches Lernen auf berufliche Handlungsfähigkeit auszurichten und über abfragbares Wissen hinaus weitere Fähigkeiten bzw. Kompetenzen messen, prüfen und bewerten zu müssen,
- die Diskussion um PISA und insbesondere die Erkenntnis, dass sich Schulleistungen entgegen der Einschätzung vieler Pädagoginnen und Pädagogen der 1980er Jahre offenbar doch mit Gewinn messen und interpersonell wie auch institutionell vergleichen lassen (und dass deutsche Schulen in einem solchen Vergleich eher mäßige Ergebnisse erzielten),
- die Diskussion um den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und das europäische Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung (ECVET). Beide Konzepte nennen die Beschreibung, Messung und Zertifizierung von Kompetenzen als Bedingung für die Erhöhung von Transparenz und Durchlässigkeit und zur Förderung der zwischenstaatlichen Mobilität in der beruflichen Bildung.

Aus diesen Entwicklungen zogen viele Bildungsexperten die Schlussfolgerung, bildungspolitische Steuerung einerseits und die Konzeption von Bildungsangeboten andererseits müssten sich stärker als zuvor mit den messbaren Ergebnissen von Lernen auseinandersetzen und – in der Konsequenz – auch Messkriterien und Messinstrumente formulieren.

Seit der Hochkonjunktur der lehrzielorientierten Didaktik in den 1970er Jahren werden heute zum ersten Mal wieder Lernstände systematisch erfasst, differenziert gemessen und verglichen. Schulleistungen werden empirisch erhoben und deren möglichst transparente Darstellung eingefordert.

Ohne die Kritik an behavioristischen Lernkonzepten (wie den damit einhergehenden Bürokratismus, die Vernachlässigung des lernenden Subjektes oder die allzu detaillierte Planung letztlich nicht steuerbarer Lernprozesse) aus den Augen zu verlieren, suchen Bildungsexpertinnen und -experten heute nach Möglichkeiten, um Kompetenzen gesamthaft zu erfassen UND transparent zu machen sowie Leistungsergebnisse zu vergleichen UND Lernwege zu individualisieren.

Die Darstellung von Lernergebnissen ist einerseits notwendig, um Lernenden das Ziel ihrer Lernhandlungen zu verdeutlichen und so selbstverantwortliches Lernen zu unterstützen. Andererseits schafft Transparenz eine verlässliche Grundlage, um (institutionell abgesicherte) Bildungspläne formulieren und Prüfungen abnehmen zu können. Von besonderer Bedeutung ist darüber hinaus aus bildungspolitischer Sicht die Zertifizierung personengebundener Kompetenzen. Das bedeutet, dass eine Person eine Bescheinigung erhält, wenn sie über bestimmte Kompetenzen verfügt und damit zu individuellen Entscheidungen und Steuerungsleistungen innerhalb eines Bildungssystems, bezogen auf das Beschäftigungssystem, fähig ist.

Das gemeinsame Ziel der aktuellen Versuche, Kompetenzen zu beschreiben und zu klassifizieren besteht darin, kompetenzorientierte Ausbildung zu stärken wie auch informelles Lernen anzuerkennen. Kompetenzen sollen unabhängig von dem je durchlaufenen Bildungsangebot bescheinigt werden können. Es soll eine Aussage darüber getroffen werden, was eine Person kann und nicht darüber, ob und wie lange sie an einem Bildungsprogramm teilgenommen hat. Sind wir in der Lage, dies auf einer allgemein anerkannten und gesicherten Grundlage zu realisieren, dann können Individuen ihre Kompetenzen zu jedem gegebenen Zeitpunkt systematisch darstellen. Auf dieser Basis können sie Kompetenzdefizite erkennen, Bildungsentscheidungen treffen, erworbene Zertifikate auf weitere Bildungskarrieren und Ausbildungswege anrechnen lassen und sie für Mobilitätsprozesse verwenden. Es kann ein System lebensbegleitender Lernangebote entstehen, in dem potenziell jede bereits vorhandene Kompetenz anerkannt und als Grundlage für weiteres Lernen genutzt würde. Arbeitsuchende und Arbeitgeber könnten internationale Kompetenzen und Kompetenzbedarfe ausweisen, aufeinander abstimmen und systematisch weiter entwickeln. Im Übrigen würde der Gegensatz, der gesellschaftlich häufig zwischen Allgemein- und Berufsbildung proklamiert wird, dadurch aufgehoben, dass die Relevanz „allgemeiner“ Bildungsinhalte (Sprachkompetenz, problemlösendes Denken oder Kritikfähigkeit) für komplexe berufliche Handlungen explizit wird sowie vermeintliche Widersprüche sich auflösen. Eine standardisierte und zuverlässige Darstellung und Zertifizierung von Kompetenzen könnte die Transparenz innerhalb komplexer Berufsbildungsangebote erhöhen und die vertikale und horizontale Durchlässigkeit unterstützen. Bildungsanbieter könnten den Aufbau von Lernprogrammen individualisieren und systematisieren, Mobilität zwischen Betrieben und Regionen fördern und auch nicht formal erworbene Qualifikationen mit einbeziehen.

In den vergangenen Jahren sind daher von bildungspolitischer Seite aus zahlreiche Versuche unternommen worden, Kompetenzbeschreibungen zu standardisieren, die entsprechenden Verfahren zu vereinheitlichen sowie

transparenter zu gestalten und übersichtlichere, für alle Beteiligten auch über regionale und nationale Grenzen hinweg verständlichere Rahmenwerke zur Einordnung und zum Vergleich dieser Kompetenzbeschreibungen bereit zu stellen. Ein prominentes Beispiel für solche Versuche ist der Europäische Qualifikationsrahmen, von dem noch ausführlicher die Rede sein wird.

Betont wird in der Diskussion um solche Ansätze stets, es gehe um Outcome-Orientierung, d. h. nicht um die Definition von Lernprozessen, sondern von Lernergebnissen. Die Art und Weise, in der Kompetenzen erworben werden, soll den Lernenden und den Bildungsinstitutionen freigestellt werden. Bei den genannten bildungspolitisch intendierten Versuchen, eine größere Transparenz und Vergleichbarkeit von Kompetenzbeschreibungen herzustellen, sollen Lernergebnisse definiert werden. Dies kann in Kompetenzrastern, Kompetenzrahmen oder Kompetenzstandards erfolgen.

Eine solche Differenzierung erscheint allerdings nur auf den ersten Blick ausreichend zu sein. Bei genauerer Betrachtung stellt sich heraus, dass auch die Ergebnisse des Kompetenzerwerbs aus unterschiedlichen Perspektiven heraus diskutiert und beschrieben werden. Die Unterscheidung zwischen Input und Outcome löst das Problem aus unserer Sicht nur bedingt, da „Outcome“ auch auf Lernergebnisse bezogen werden kann, die für sich genommen erst Teilschritte auf dem Weg zur Beherrschung einer Handlung darstellen. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Wenn eine Person die Kompetenz erwerben will, Geschäftsbriefe auf Portugiesisch zu formulieren, so mag es an einer bestimmten Stelle ihres Lernprozesses sinnvoll erscheinen, unterschiedliche Formen der persönlichen Anrede auf Portugiesisch zu kennen und eine je geeignete auszuwählen. Die Kompetenz, d. h. die sichere und effiziente Durchführung der beruflichen Handlung „Geschäftsbriefe schreiben“ ist noch nicht erreicht. Gleichwohl kann auch für den Lernschritt „angemessene Anrede auswählen“ ein Lernergebnis formuliert werden.

Hier geht es um die Frage, ob und in welchem Umfang ein „Outcome“ zu einer vollständigen Handlung, zu einem Wissensbereich oder zu Teilhandlungen in Bezug gesetzt wird. Wir unterscheiden Lernergebnisse, die Schritte auf dem Weg des Kompetenzerwerbs markieren und deshalb aus einer Lernperspektive heraus interessant sind, von solchen Lernergebnissen, die dazu beitragen, dass Menschen Handlungen in der Lebens- und Arbeitswelt beherrschen und deshalb einer Anforderungsperspektive entsprechen. In diesem Buch möchten wir den Versuch unternehmen, beide Arten von Lernergebnissen voneinander differenziert zu beschreiben und auf diese Weise die aktuelle Diskussion um Kompetenzen zu ordnen und zu klären. Die Unterscheidung zwischen Lernlogik und Anforderungslogik berührt die Definition, Beschreibung, Ordnung, Entwicklung, Messung und Anerkennung von Kompetenzen, d. h. alle Schritte der kompetenzorientierten Ausbildung. Diese Schritte werden daher in jedem Kapitel behandelt.