



Kompetenz – ein ambivalentes Konstrukt

Der Arbeitsmarkt verlangt fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten, aber auch überfachliche Kompetenzen. Dem will man auf EU-Ebene Rechnung tragen: Die in Bologna und Kopenhagen gestarteten unterschiedlich gewichteten Standardisierungsbestrebungen sollen zusammengeführt werden. Für Beratungsausbildungen ergeben sich daraus Chancen, aber auch Gefahren.

Um die individuelle Anpassungsfähigkeit der Arbeitnehmenden an sich verändernde Arbeitsbedingungen zu gewährleisten, wurde im Rahmen der arbeitsmarktpolitischen Debatte Ende der 1960er- und anfangs der 1970er-Jahre in Deutschland der Begriff Schlüsselqualifikation – häufig mit Schlüsselkompetenz gleichgesetzt – lanciert. Sein Erfinder, Dieter Mertens, damaliger Leiter des deutschen Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, verstand darunter Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht berufsspezifisch sind, lange anhalten und unvorhersehbare Anforderungen bewältigen lassen. Handlungsorientierung und Erfahrungswissen ergänzten dadurch das Primat der rein fachlichen Orientierung. Heute spricht und schreibt man diesbezüglich von überfachlichen Kompetenzen.

Inzwischen hat sich der Begriff Kompetenz zu einer regelrechten «Stopfgans» entwickelt; das jeweils zugehörige Erklärungskonzept schwankt bedarfsorientiert zwischen Standardisierung und Vergleichbarkeit, Überprüfbarkeit, Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung. Diese begriffliche Unschärfe nährt sich einerseits durch die Paradoxie, dass eine Qualifizierung als Anpassung an Gegebenes bei dem vorausgesetzten steten Wandel nie reicht und Kompetenzen immer auf eine nicht begrenzbar Qualifikationsdimension zielen. Andererseits dadurch, dass hoffnungsvoll und mit technologischer Grunderwartung eine Steuerung der Persönlichkeit von Lernenden angenommen wird. Ein alter pädagogischer Machbarkeitswunsch scheint sich hier in neuem Kleid zu präsentieren.

Situativ angemessenes «gutes Handeln»

Calchera und Weber (1990, S. 5-6) definierten Kompetenz wie folgt: «Kompetenz, aus dem Lateinischen «cum» und «petere» = «mit» und «streben nach», bedeutet eigentlich «schritt halten (können), ausreichen, zusammentreffen». Das entspricht bei Lernprozessen üblichen Formulierungen wie «er kommt mit» und «sie kann folgen». Eine Kompetenz ist somit die Fähigkeit, «mitzukommen» und «zu folgen» in dem jeweiligen Gebiet und setzt daher eine direkte situative Vergleichsmöglichkeit voraus. Eine Kompetenz kann, wenn sie erkannt und richtig eingestuft wurde, als Qualifikation bestätigt werden. Die andere Bedeutung des Wortes Kompetenz = «Zuständigkeit» stammt aus der Zeit, als beide Eigenschaften in der Regel zusammenhingen: Wer in einem bestimmten Gebiet schritt halten konnte, war auch dafür zuständig.»

In ihren Ausführungen betonen die Autoren, dass die Überprüfung von Kompetenzen immer auch die sogenannten Umweltbedingungen in der Geschichte eines Individuums mitprüft und dass Kompetenzen nicht wie Fertigkeiten trainiert werden können, sondern «selbstschöpferisch» entstehen und gefördert werden können, wenn die «notwendigen Umweltbedingungen» gegeben sind. Fertigkeiten und Techniken (skills) werden in der Praxis also nicht mechanisch, sondern eben kompetent, das heisst situativ angemessen und damit modifiziert eingesetzt.

Le Boterf (2000, siehe auch den Artikel von G. Baumgartner in diesem Heft) unterscheidet in frankofoner Tradition «Ressourcen» (individuelle Kenntnisse, Fertigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Umfeldbedingungen) von «Kompetenzen». Mit anderen Worten: Ressourcen stellen das Potential einer Person dar. Kompetenzen entstehen nach Le Boterf in der Mobilisierung und Kombination von Ressourcen «an Ort» im Verhältnis zur Erwartung von Leistungen. Aus- und Weiterbildung kann in diesem Sinne vor allem Ressourcen entwickeln, transparent machen, zur Verfügung stellen, also Voraussetzungen schaffen, ohne die angestrebte Wirkung gleich mitzuproduzieren.



Kompetenzen werden demnach nur im Arbeitsprozess sichtbar und können nur dort evaluiert werden. Die ausgewiesene und sichtbar gewordene Kompetenz nennt Le Boterf in Anlehnung an Chomsky «Performanz», in welcher sich keine künstliche Aufteilung in Selbst-, Sozial-, und Fachkompetenz mehr erkennen lässt. Erst diese Performanz würde dann «qualifizierbar» und damit von einer externen Autorität anerkennbar.

Aus Performanz kann also auf Kompetenz geschlossen werden, das Ausbleiben von Performanz heisst aber nicht, dass Kompetenz nicht vorhanden ist. Transfer von Wissen oder Kompetenzen ist immer kontextabhängig und steht wahrscheinlich auch in engem Zusammenhang mit jeweilig fachspezifischem Wissen. Wissen wird also nicht importiert und verarbeitet wie ein industrieller Rohstoff, sondern als Transferwissen in problemhaltigen und komplexen Lernkontexten aufgebaut und - wenn schon - dann im Praxisalltag verallgemeinert. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit Kompetenzen Verbindungen von Wissen, Können und Erfahrung gemeint sind, mit denen komplexe Situationen in der Praxis handelnd bewältigt werden können. Daneben beinhalten Kompetenzen nicht zuletzt auch motivationale Elemente wie zum Beispiel den Willen, ein Problem lösen zu wollen, die Ausdauer, Rückschläge zu ertragen oder die Ambiguitätstoleranz.

Bildungspolitische Standardisierung und Vergleichbarkeit

Die formalen Vorgaben der Bologna-Reform für Hochschulen in der Schweiz unterscheiden entweder «Kenntnisse und Kompetenzen» (Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten, CRUS 2004) oder aber «Fach-/Methoden-/Sozial- und Selbstkompetenzen» (Konferenz der Fachhochschulen, KFH 2003); beide Zugänge gehen davon aus, dass Kompetenzen über Lernzielformulierungen angestrebt werden und im Rahmen von Modulüberprüfungen während dem Studium zu Qualifikationen führen. Dabei sollen die Lernziele (learning outcome) dem jeweiligen Kompetenzstand angepasst sein und auch diesem Stand gemäss transparent überprüft werden. Die Handlungsorientierung wird hier durch das Prinzip der Vergleichbarkeit und der Überprüfung ergänzt. Wissen wird gemäss diesem Verständnis kontinuierlich zu Können, der Aufbau von Kompetenzen erfolgt in dieser Denkweise in Stufen.

Im März 2000 formulierte der Europäische Rat in der sogenannten Lissabon-Agenda zudem das folgende Ziel: Bis 2010 sollte Europa zum wettbewerbsfähigsten, dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden. Dafür sollte die Umsetzung der Bologna-Deklaration vorangetrieben werden. Parallel dazu wurde 2002 der Kopenhagen-Prozess für den Berufsbildungs-

bereich analog zum Hochschulbereich lanciert. Der Kopenhagen-Prozess ist eine arbeitsmarktorientierte Strategie, die analog zum Bologna-Prozess Qualitäts- und Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung, deren Positionierung im europäischen Rahmen sowie Mobilitätszunahme und Stärkung der internationalen Zusammenarbeit zum Ziel hat. Diese Ziele sollen durch die Vergleichbarkeit, Durchlässigkeit und Transparenz von Qualifikationen und Abschlüssen sichergestellt werden.

Für die Umsetzung der oben genannten Ziele entwickelt die EU unterschiedliche Instrumente. Zu den wichtigsten zählen der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF für englisch: European Qualifications Framework) sowie der nationale Qualifikationsrahmen (NQF für englisch: National Qualifications Framework).

Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen ist eine Initiative der Europäischen Union; er soll die beiden Harmonisierungsprozesse Bologna und Kopenhagen miteinander verbinden. Beim EQF findet eine Abkehr vom Lerninput (Inhalte, Dauer eines Lernprozesses und Art des Bildungsanbieters) statt. Stattdessen orientiert er sich an Lernergebnissen, beziehungsweise am Outcome der Lernprozesse. Der EQF soll lebenslanges Lernen ausserdem durch die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen fördern. Er definiert acht Bildungsniveaus in Stufen, jedes davon wird durch Deskriptoren beschrieben. Die Deskriptoren beziehen sich auf «Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen». Unter Kenntnissen wird dabei Theorie- und/oder Faktenwissen verstanden. Fertigkeiten sind kognitiver Natur (Problemlösefähigkeit, kreatives Denken etc.) oder praktisch (z.B. Umgang mit Instrumenten und Materialien). Kompetenz integriert im EQF-Kontext die beiden Aspekte Verantwortung und Selbstständigkeit – mit anderen Worten überfachliche Kompetenzen.

Die EU empfiehlt den einzelnen Nationen, ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 den EQF-Niveaus zuzuordnen. Bis spätestens 2012 soll auf allen neu auszustellenden Diplomen, Zertifikaten und Europass-Dokumenten die Information zum jeweiligen EQF-Niveau angegeben sein. In der EU arbeiten (fast) alle Länder an einem Nationalen Qualifikationsrahmen (NQF). Irland,

Malta und Frankreich beispielsweise haben bereits einen NQF fertiggestellt. Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) erachtet die Entwicklung eines umfassenden Schweizer NQF als prioritäres Vorhaben im Kopenhagen-Prozess und ist daran, ein Konzept zu erarbeiten.

Die drei Rektorenkonferenzen der Schweizerischen Hochschulen verabschiedeten in diesem Zusammenhang schon im November 2009 einen Qualifikationsrahmen für den Schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS), der sich auf (die sogenannten Dubliner) Deskriptoren von Lernergebnissen (learning outcomes) stützt.

Konsequenz für Beratungsausbildungen

Für die Beratungsausbildungen bedeutet dies: Zunächst einmal steht – zumindest auf dem Papier – eine höhere Standardisierung der Konzepte der Ausbildungen bevor; diejenigen, die im Hochschulkontext oder in der höheren Berufsbildung angesiedelt sind, spüren das jetzt schon. Zum Prozess der Einigung auf Kompetenzprofile gehört die Diskussion und Verhandlung darüber, was «gute Beratung» ist; diese Auseinandersetzung kann uns Beratungsfachleuten nur guttun und schafft für uns und unsere Kundensysteme Transparenz sowie eine gemeinsame Sprache. Die Handlungs- und Praxisorientierung des Kompetenzzuganges kommt zudem der Beratungsrealität entgegen. Die technologisch anmutende Linearität und Überprüfbarkeit von Kompetenzen in Stufen jedoch entspricht keinem realen individuellen Lernprozess; Scheitern, Rückschläge, Umwege, Unvorhersehbares werden uns wohl nach wie vor herausfordern und formen. Alles ist zum Glück nicht mittels Deskriptoren und Kompetenzniveaus plan- und überprüfbar.

Literatur

- Le Boterf, G. (2000): Construire les compétences individuelles et collectives. Paris: Editions d'Organisation.
 Calchera, F., Weber, J.Chr.(1990): Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen. Berlin/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
 Zum EQF: <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00106/00355/index.html?lang=de>
 Zum NQF der Schweizerischen Hochschulen:
http://www.crus.ch/information-programme/qualifikationsrahmen-nqfch-hs.html?no_cache=1