



Gerit Thomann

Kompetenzorientierung und Bildung auf Tertiärstufe: drei unterschiedliche Sichtweisen

Die Case Management Fachgesellschaften in Deutschland, Österreich und der Schweiz setzen sich schon länger mit den Anforderungen für Case Manager/Innen auseinander. Mit dem Qualifikationsrahmen der DGCC und dem Kompetenzprofil des Netzwerk Case Management Schweiz sind zwei komplementäre Produkte entstanden, um diese Anforderungen sichtbar zu machen. Was aber genau wird nun unter „Kompetenz“ verstanden? Je nach Sichtweise sehr Unterschiedliches. Der vorliegende Text versucht, drei verschiedenen legitimen Perspektiven gerecht zu werden (der bildungspolitischen, der arbeitspsychologischen sowie der didaktischen) wobei die dritte, didaktische im Vordergrund steht.

Einleitung

Um die individuelle Anpassungsfähigkeit der Arbeitnehmenden an sich verändernden 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, welche 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 (vgl. Bachmann 2014, S. 18 ff). Die 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 und andererseits dadurch, dass hoffnungsvoll und mit technologischer Grundeinstimmung eine Steuerung der Persönlichkeit von Lernenden angenommen wird. Legitime bildungspolitische Harmonisierungs- und Anerkennungsbestrebungen führen zudem europaweit zu Kompetenz (resp. outcome-) orientierten Ausbildungsprofilen. So erzeugen bildungspolitische Intentionen andere Begrifflichkeiten als etwa (arbeits-)psychologische oder gar didaktische Überlegungen.

Bildungspolitische Sichtweise: Standardisierung und Vergleichbarkeit

Die formalen Vorgaben der Bologna-Reform für Hochschulen in der Schweiz beispielsweise gehen davon aus, dass Kompetenzen über Lernzielformulierungen angestrebt werden und im Rahmen von Modulprüfungen während dem Studium zu Qualifikationen führen sollen. Dabei sollen die Lernziele (learning outcomes) dem jeweiligen Kompetenzstand angepasst sein und auch die-

sem 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 so genannten Lissabon-Agenda zudem das folgende Ziel: Europa soll 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 Berufsbildungsbereich 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 unter-



schiedliche Instrumente. Zu den wichtigsten zählen der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF, engl.: European Qualifications Framework), der die beiden Harmonisierungsprozesse Bologna und Kopenhagen miteinander verbinden soll, sowie der nationale Qualifikationsrahmen (NQF, engl.: National Qualifications Framework oder NQR).

Die Schweizer Hochschulen verfügen mit nqf.ch-HS über einen darin situiereten eigenen Rahmen, die Berufsbildung neu mit NQR-CH-BB ebenso. Geplant sind im europäischen Raum gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen.

Der EQF orientiert sich an Lernergebnissen beziehungsweise am Outcome von Lernprozessen. Er definiert acht Bildungsniveaus in Stufen, jedes davon wird durch Deskriptoren beschrieben; er soll zudem lebenslanges Lernen durch die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen fördern.

Wenn diese bildungspolitische Sicht- und Ordnungsweise ohne „Übersetzung“ curriculare und didaktische Konsequenzen zeitigen soll, muss sie sich dem Vorwurf der Atomisierung von Kompetenzen, des technokratischen Stufendenkens in Bezug auf Lernprozesse und der Suggestion von linearer Steuerbarkeit von Lernen aussetzen.

Für diese notwendige didaktische „Übersetzung“ des Kompetenzbegriffes fragen wir uns, was ursprünglich in einer lernpsychologischen Begrifflichkeit mit „Kompetenz“ gemeint war.

Arbeitspsychologische Sichtweise: 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 Formu-

lierungen 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 zusammenhängen: Wer in einem bestimmten Gebiet schritthalten 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. Auch 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) unterscheidet in frankofoner Tradition „Ressourcen“ (individuelle Kenntnisse, Fertigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Umfeldbedingungen) von „Kompetenzen“. Mit anderen Worten: Ressourcen stellen das Potential einer Person dar (dazu gehören auch Vorwissen und Erfahrung). Kompetenzen entstehen nach Le Boterf in der Mobilisierung und Kombinerung von Ressourcen „an Ort“ im Verhältnis zur Erwartung von Leistungen. Aus- und Weiterbildung kann in diesem Sinne vor allem Ressourcen berücksichtigen, entwickeln, transparent machen, zur Verfügung stellen, also Voraussetzungen schaffen, ohne die angestrebte Wirkung gleich mitzuproduzieren.

Kompetenzen werden demnach nur im Arbeitsprozess sichtbar und kön-

nen 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, komplexen und sozialen Lernkontexten aufgebaut und – wenn schon – dann im Praxisalltag verallgemeinert. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit Kompetenzen Verbindungen von Wissen, Können, Erfahrung und Haltungen gemeint sind, mit denen komplexe Situationen eigenständig 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.

Solche Überlegungen führten zum Beispiel zum interessanten CoRe (Kompetenzen-Ressourcen)-Projekt in der Schweizer Berufsbildung, welches ein Modell der Curriculumentwicklung präsentiert, das auf den Säulen „subjektive Dimension“, „soziale Dimension“ und „Theoretische Bezüge“ basiert (Ghisla et al. 2008) und Lernenden ermöglichen soll, Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen (so genannte Ressourcen) zu erwerben, welche eine kompetente Bewältigung von komplexen Praxis-situationen ermöglicht.



Didaktische Sichtweise: Konsequenzen für tertiäre Bildung (Hochschulbildung und Höhere Berufsbildung)

Was heisst das nun aber ganz konkret für didaktische Arrangements im handlungs- und berufsorientierten Bildungskontext?

Der Autor hat zusammen mit einer Steuergruppe im Rahmen der Planung von kompetenzorientierter Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Zürich (2014/2015) den Versuch unternommen, unter Bezugnahme auf erwachsenenbildnerische Konzepte Lernprinzipien zu formulieren, didaktische Konsequenzen davon abzuleiten und das Ganze in Bezug zu setzen zu Prämissen der Kompetenzorientierung (wie sie weiter oben ausgeführt wurden).

Dabei wurden Prinzipien ins Zentrum gesetzt, welche immer wieder mit Kompetenzorientierung in Verbindung gebracht werden, z. B. die Anerkennung von vorhandenen Kompetenzen, welche auch bildungspolitisch relevant ist oder die Kontext- und Situationsorientierung von Kompetenzen (siehe Boterf weiter oben). Den Prinzipien folgen jeweils Überlegungen in Verbindung zur Kompetenzorientierung.

Prinzipien des Lernens, didaktische Konsequenzen und Bezugnahmen zu Kompetenzorientierung

1. „Lernen ist Anschlusslernen“

- Erfahrungen von Aus- und Weiterbildungsteilnehmenden werden anerkannt und einbezogen.
- Expertenwissen und unterschiedliche Ressourcen der Aus- und Weiterbildungsteilnehmenden werden für die Weiterbildungen genutzt.

Bereits erworbene Kompetenzen werden im Vorfeld bei Aus- und Weiterbildungsteilnehmenden abgeklärt (Bedingungsanalyse), wenn notwendig

validiert und anerkannt oder für die spezifische Weiterbildungs-/Ausbildungssequenz nutzbar gemacht.

2. „Lernen richtet sich an Ergebnissen aus“

- Ziel- und Vorgehenstransparenz werden in den Aus- und Weiterbildungen gepflegt, gesetzte Ziele und Ergebniserwartungen werden, wo möglich, gemeinsam überprüft.
- Die Kohärenz von Zielen, methodischer Gestaltung und Ergebnissicherung zeichnen die Aus-/Weiterbildungsangebote aus.

Die Ziele beziehen sich auf ein transparentes übergeordnetes Kompetenzprofil des Aus-/Weiterbildungsprogramms. Dieses Profil setzt sich zusammen aus vorgegebenen und von Aus- und Weiterbildungsteilnehmenden eingebrachten Kompetenzansprüchen. Zielüberprüfung und Ergebnissicherung erfolgen gemeinsam entlang diesem Profil.

3. „Lernen geschieht in einer (sozialen) Vereinbarungs- und Auseinandersetzungskultur“

- Gegenseitige Verbindlichkeit wird im Rahmen der Aus- und Weiterbildungen gepflegt (Vereinbarungen zur Zieldefinierung, zur Ergebnissicherung und zur Lehr-/Lernkultur).
- Eine konstruktive Feedbackkultur ist dafür unabdingbar, sei dies in formativer (Kalibrierung zwischendurch) oder in summativer Art und Weise (Evaluationen).
- Der Perspektivenwechsel wird durch Austausch und Auseinandersetzungen in den Aus- und Weiterbildungen gefördert, Lernergebnisse und Lernschritte werden sichtbar gemacht und anderen zur Verfügung gestellt, Werthaltungen werden thematisiert.

Kompetenzerwerb erfolgt immer in sozialen Kontexten und in sozialem Eingebundensein. Die gemeinsam vereinbarte und gestaltete Lehr-/Lernkultur ermöglicht die Erfahrung

von Differenz und damit den für die Kompetenzentwicklung notwendigen Perspektivenwechsel.

4. „Lernen ist ein aktiver und selbstgesteuerter Prozess“

- Für ihren Lernerfolg und die Gestaltung von Lernprozessen sind die Aus- und Weiterbildungsteilnehmenden mitverantwortlich.
- Sie erhalten im Rahmen der Weiterbildungen die Möglichkeit, selbstorganisiert Themen und deren Bearbeitungsform zu wählen und werden dabei unterstützt und begleitet.
- Handlungsorientierung und -wirksamkeit sind dabei leitende Prinzipien.

Kompetenzen werden unter anderem durch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sowie durch Handlungswirksamkeit („Können“) aufgebaut, beides soll im Rahmen der sozialen Situation innerhalb der Aus- und Weiterbildung („hier und jetzt“) erfahrbar werden. Die vorhandenen individuellen Ressourcen werden aktiviert, zusätzliche zur Verfügung gestellt.

5. „Lernen ist kontextorientiert“

- Für die reflexive und antizipative Bearbeitung von Themen hat die Praxis- und Kontextorientierung eine hohe Bedeutung.
- Anwendung, Umsetzung und Überprüfung von innerhalb der Aus- und Weiterbildung thematisierten Ideen, Modellen und Vorhaben für verschiedene Praxis-situationen sind zentrale Aspekte der Gestaltung der Aus-/Weiterbildungsangebote (Situationsbewältigung in der Praxis).
- Daraus sollen auch Schlüsse in Bezug auf Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Themenauswahl- und -bearbeitung gezogen werden können.

Der Kompetenzerwerb erfolgt kontextorientiert und situationsbezogen; der Kontext der Aus-/Weiterbildung entspricht nicht demjenigen der Pra-



Abb. 1: Prinzipien von Lernen und Kompetenzorientierung

xis. Einige Kompetenzen sind im Rahmen der Aus-/Weiterbildung förder- und überprüfbar, der praxisrelevante Kompetenzerwerb kann jedoch erst in der entsprechenden Praxis-situation überprüft werden (Performanz). Präzise Situationsanalysen erhöhen dabei die Chance des Transfers.

Fazit

Eine solche Verbindung ermöglicht, diejenigen Aspekte der Kompetenzorientierung zu berücksichtigen, welche relevant sind für eine adäquate Performanz von professionellem Personal in spezifischen Kontexten und Situationen. Zudem verschafft sie einem Kompetenzprofil Sinn, indem dieses Orientierung zwischen Kompetenzbedarf und schon vorhandenen und zu entwickelnden Kompetenzen ermöglicht und Aus- und Weiterbildungsteilnehmende in ihrer Kompetenzentwicklung beteiligt sowie den Auszubildenden eine gemeinsame Orientierung bietet – was einer Ausbildung wiederum Kohärenz und Profil verschafft.

So entfaltet auf Basis der pragmatischen didaktischen Ebene von Lehr-/Lernsituationen auch die arbeitspsychologische und die bildungspolitische Dimension ihre Relevanz.

Textteile dieses Artikels erschienen erstmals in einer Blog-Serie des Careums (<http://blog.careum.ch/>).

Literatur

- Bachmann, H. (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Hochschullehre (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: hep
- Calchera, F., Weber, J. Chr. (1990): Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen. Berlin/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Ghislà, G., Bausch, L., Boldrini, E. (2008): CoRe-Kompetenz-Ressourcen. Ein Modell für die Curriculumentwicklung in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104. Band, Heft 3. Stuttgart
- Hollenweger, J. (2014): Perspektiven auf Beteiligungsprobleme in
- der Schule, unveröffentlichtes Paper
- Le Boterf, G. (2000): Construire les compétences individuelles et collectives. Paris: Editions d'Organisation.
- PH Zürich, Abteilung Primarstufe (2013): Prinzipien des Lernens, unveröffentlichtes Paper Quest, PH Zürich, Abteilung Primarstufe
- (2013): Prinzipien des Lernens, Paper Quest Ausbildung
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A., Weidenmann, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz. 4. Auflage
- Thomann, G. (2013): Ausbildung der Auszubildenden. Bern: hep., 4. Auflage
- Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz. 4. Auflage
- Siebert, H. (2011): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann, 2. Auflage
- Strauch, A. et al. (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Zu NQR der Hochschulen: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/mobilitaet/nqr.html>
- Zu NQR Berufsbildung: <http://www.sbf.admin.ch/nqr/index.html?lang=de>
- Zum Verhältnis Berufsbildung-Hochschulen: <https://www.berufsbildungspolitik.info/wp-content/uploads/2016/04/Hochschulbildung-und-Berufsbildung.pdf>

Prof. Dr. Gerri Thomann

Leiter ZHE Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung,
ZHE Pädagogische Hochschule Zürich
geri.thomann@phzh.ch

