



Open Access Repository

www.ssoar.info

Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung

Münchhausen, Gesa; Höhns, Gabriela; Bethscheider, Monika

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Münchhausen, G., Höhns, G., & Bethscheider, M. (2011). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In M. Bethscheider, G. Höhns, & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 9-18). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/111-034w009>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>


Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52417-9>



Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung

von: Münchhausen, Gesa; Bethscheider, Monika; Höhns, Gabriela; Array

DOI: 10.3278/111-034w009

Erscheinungsjahr: 2011
Seiten 9 - 18

Schlagworte: Berufsbildung, Innovation, Internationalität, Kompetenzen

In den letzten Jahren hat die Kompetenzorientierung in der Berufsbildung an Bedeutung gewonnen. Kompetenzansätze sollen Handlungs- und Reaktionsmöglichkeiten bereitstellen, um den nationalen und internationalen Anforderungen und Herausforderungen im Bildungsbereich wirkungsvoll zu begegnen. Ständig stattfindende Veränderungen in der Arbeitswelt, neue Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnologie und die Auflösung stabiler Berufsverläufe führen dazu, dass die Menschen mit sich ständig ändernden Lernanforderungen konfrontiert sind. Das macht es notwendig, die individuellen Wissensbestände immer wieder entsprechend anzupassen.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Münchhausen, G./Bethscheider, M./Höhns, G.: Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2011. DOI: 10.3278/111-034w009

Monika Bethscheider, Gabriela Höhns, Gesa Münchhausen

Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung

Zur Bedeutungszunahme des Kompetenzkonstrukts

In den letzten Jahren hat die Kompetenzorientierung in der Berufsbildung an Bedeutung gewonnen. Kompetenzansätze sollen Handlungs- und Reaktionsmöglichkeiten bereitstellen, um den nationalen und internationalen Anforderungen und Herausforderungen im Bildungsbereich wirkungsvoll zu begegnen. Ständig stattfindende Veränderungen in der Arbeitswelt, neue Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnologie und die Auflösung stabiler Berufsverläufe führen dazu, dass die Menschen mit sich ständig ändernden Lernanforderungen konfrontiert sind. Das macht es notwendig, die individuellen Wissensbestände immer wieder entsprechend anzupassen (vgl. SONNTAG 2009, S. 249).

Angesichts dieser Entwicklung hebt SCHIERSMANN (2007) als Hintergrund für den „Aufschwung“ des Kompetenzbegriffs die „Zunahme antizipierend beschreibbarer beruflicher Handlungssituationen, nicht reproduzierbarer Tätigkeiten bei gleichzeitiger Unberechenbarkeit und Brüchigkeit von Erwerbsbiografien“ hervor: Durch den ständigen und raschen Wandel beruflicher Anforderungen sei es für Betriebe bzw. Personalverantwortliche zunehmend schwierig geworden, zukünftige Anforderungen und die zu ihrer Bewältigung erforderlichen Qualifikationen genau zu beschreiben. „Daher ist der Kompetenzbegriff nicht auf die beruflichen Anforderungen und die zu erbringenden Leistungen ausgerichtet, sondern beschreibt, analysiert und erklärt die individuellen Potenziale und Prozesse der Erzeugung von Leistungen“ (SCHIERSMANN 2007, S. 50).

Historisch betrachtet, hat die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzkonzept bereits in den 1970er-Jahren begonnen. In diese politische Reformzeit, in der ein hoher Demokratisierungsanspruch handlungsleitend für viele war, fallen auch Maßnahmen im Bildungswesen wie die Verdoppelung der Bildungsausgaben, die Gründung neuer Universitäten und Schulen, der Aufbau der Gesamtschulen und eine verbesserte Bildungsplanung. Darüber hinaus wurden der wissenschaftlichen und technologischen Entwicklung Rechnung tragende Curricula, Lehrpläne und Unterrichtsmethoden erarbeitet. Der Deutsche Bildungsrat verstand damals Kompetenz vor allem im Sinne der Ziele von Lernprozessen. Dieses auf die „Pädagogische Anthropologie“ von Heinrich Roth zurückgehende Konzept folgt den „Bedingungen und Postulaten einer Erziehung als Förderung von Handlungskompetenz über die Entwicklung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz“ (vgl. KAISER/PÄTZOLD 2006).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung geht in seinem im mittelfristigen Forschungsprogramm¹ beschriebenen Kompetenzverständnis davon aus, dass beruflicher Handlungskompetenz ein ganzheitliches und emanzipatorisches Bildungsverständnis zugrunde liegt. Damit ist gemeint, dass das Lernen Erwachsener immer einem wie auch immer gearteten Bildungsanspruch genügen soll und es nicht nur darum geht, dass die Menschen primär am Erwerb von Kompetenzen interessiert sind, die ihnen die Teilhabe an Erwerbsarbeit oder anderen gesellschaftlichen Bereichen sowie an Möglichkeiten unabhängiger Lebensgestaltung eröffnen. Dabei wird der Mensch nicht nur mit Blick auf die Verwertung seiner beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten betrachtet, sondern auch seine persönliche Entwicklung und die Wechselwirkung mit seinem gesellschaftlichen Umfeld zum Thema gemacht.

Zu den bereits von Weiß (1999) konstatierten Problemen einer Operationalisierung von Kompetenz gehört unter anderem das nach wie vor uneinheitliche Verständnis des Konzepts in der wissenschaftlichen Diskussion (ebd., S. 178). Für Vonken (2005) beispielsweise ist die Differenzierung gemäß den jeweiligen Bezugs-kontexten entscheidend: „Der Kompetenzbegriff wird sowohl in fähigkeits- und tätigkeitsbezogenen als auch in zuständigkeits- und berechtigungsbezogenen Kontexten verwendet (VONKEN 2005, S. 16). Nach Bohlinger (2008, S. 118) lassen sich fähigkeits- und tätigkeitsbezogene Kontexte differenzieren in

- „Ansätze, in denen Kompetenz als Fähigkeit zur Bewältigung von Situationen beschrieben wird: Sie entspringen der psychologischen Theoriebildung und finden vor allem im Kontext der Entwicklung von Handlungskompetenz Anwendung. Kompetenz wird dabei teilweise als Persönlichkeitsmerkmal, teilweise als Handlungsfähigkeit betrachtet, die durch Bildungs- und Erziehungsprozesse erzeugt werden soll.
- Ansätze, die darüber hinaus die Erzeugung bzw. Ermöglichung von Situationen einbeziehen. Hier sind vorwiegend gesellschaftskritische Theorien zu verorten, in denen Kompetenz als Medium fungiert, mit dessen Hilfe Individuen gesellschaftliche Veränderungen bewältigen können.“

In seinem Beitrag im vorliegenden Sammelband hinterfragt **Matthias Vonken** einige Kompetenzansätze kritisch im Hinblick auf ihren theoretischen Hintergrund. Ausgehend von Chomskys Kompetenzkonzept, analysiert er dessen Übertragung auf das Handeln und erläutert grundlegende Schwierigkeiten dieses Vorgehens. Auf Grundlage einer Betrachtung über die Hintergründe der modernen Kompetenzdiskussion argumentiert er für eine Rückbesinnung auf den Handlungsbegriff.

1 http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_mittelfristiges-forschungsprogramm-2009-2012.pdf (Stand: 08.11.2010)

Einflüsse internationaler Entwicklungen auf die Kompetenzdebatte

Durch die in der Maastrichter Erklärung des Europäischen Rates vom Dezember 2004 beschlossene Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) als Metarahmen zur Förderung von Transparenz und gegenseitiger Anerkennung von Qualifikationen wurden wichtige Diskussionslinien auch für die deutsche Berufsbildung vorgegeben.² Die in der Erklärung verwendete Definition von Kompetenz entstammt der OECD; sie kommt dem in Deutschland gängigen und vom Deutschen Bildungsrat formulierten Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz recht nahe. Eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rats zur Einrichtung des EQR trat am 23. April 2008 in Kraft und wurde in Deutschland mit dem Ziel aufgegriffen, durch die Entwicklung eines nationalen und somit Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) „eine angemessene Zuordnung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in der EU zu erreichen“ (ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2009, S. 2). Ziel ist es, die Chancen auf dem internationalen Arbeitsmarkt zu verbessern: Auf der einen Seite soll den Betrieben eine grenzüberschreitende Rekrutierung von Personal und auf der anderen Seite den Individuen ein höheres Maß an Freizügigkeit und Mobilität ermöglicht werden. Innerstaatlich besteht daher ein großes Interesse an der Vergleichbarkeit von Abschlüssen und der Erhöhung von Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen und Bildungsgängen bis hin zur Feststellung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht in formalen Lernsituationen erworben und zertifiziert wurden. Der erste Entwurf eines DQR wurde am 6. Mai 2009 im Rahmen eines öffentlichen Fachgesprächs im Bildungsausschuss des Deutschen Bundestages von Vertreter/-innen des Zentralverbands des Deutschen Handwerkes, der Kultusministerkonferenz, der Hochschulrektorenkonferenz, des Deutschen Gewerkschaftsbunds und des Bundesinstituts für Berufsbildung positiv aufgenommen (DEUTSCHER BUNDESTAG 2009).

Auf internationaler Ebene macht die Verwendung der Begrifflichkeit bestehende Unterschiede im Kompetenzverständnis deutlich, die „das Nebeneinander unterschiedlicher Vorstellungen und einen inkonsistenten Gebrauch ebenso [...] wie heterogene Strukturen der beruflichen Bildung, Weiterbildung und Personalentwicklung“ widerspiegeln (vgl. Haase in diesem Band). Wie **Kludia Haase** in ihrem Beitrag verdeutlicht, lassen sich die meisten Kompetenzdefinitionen zwischen zwei extremen Fokussierungen einordnen: einerseits Kompetenz als ein Konstrukt, das auch grundlegende Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben („literacy“) umfasst – andererseits Kompetenz als eine individuelle Ressource in umgrenzten Arbeitskontexten

2 http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Dokumente/Maastrichter_20Erkl_C3_A4rung_20zum_20Globalen_20Lernen.pdf (Stand: 10.11.2010)

(vgl. KLARSFELD 2000, zitiert nach HAASE in diesem Band). Länderspezifische Unterschiede bestehen ferner sowohl konzeptionell zwischen eher verhaltensorientierten, anforderungsorientierten und multidimensionalen Ansätzen als auch im Hinblick auf die Praxisrelevanz und gesellschaftliche Akzeptanz der Verfahren.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Entwicklungen auf internationaler Ebene, insbesondere der Diskussionen um einen EQR, seiner Überführung in nationale Qualifikationsrahmen sowie der Einführung von Leistungspunkten für berufliches Lernen (ECVET), lenkt **Marisa Kaufhold** die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit, aber auch die Schwierigkeit der Erfassung von Kompetenz. In ihrem Beitrag wird ein theoretisch fundiertes Raster vorgestellt, mit dessen Hilfe Kompetenzerfassungsverfahren analysiert werden können. Das Raster stellt auch eine Grundlage für die mögliche Entwicklung neuer Kompetenzerfassungsverfahren dar. Zentral sind für Kaufhold neben Fragen nach Ziel und Zweck einer Kompetenzerfassung der Subjekt-, der Situations- und der Handlungsbezug von Kompetenz, wobei sie mit Weiß (1999) einiggeht: „Kompetenz erweist sich letztlich erst in der Bewältigung konkreter Handlungssituationen“ (a. a. O., S. 182).

Erfassung von Kompetenzen im Kontext lebenslangen Lernens

Im Kontext der Kompetenzdiskussion ist in den vergangenen Jahren insbesondere das Interesse am Erfassen und Dokumentieren, Bewerten und Anerkennen von Kompetenzen gewachsen. Auf europäischer Ebene hat infolge der Globalisierung der Märkte und einer zunehmenden beruflichen Mobilität in den 1990er-Jahren die Diskussion speziell hierzu zugenommen (vgl. FRANK et al. 2005). Die EU-Kommission förderte durch ihre Politik das Kompetenzparadigma. Damit verbundene Ziele sind die Motivation der Menschen zum lebenslangen Lernen, die Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen und die Erleichterung der grenzüberschreitenden Mobilität. Jede/r soll seine/ihre Kompetenzen beurteilen und validieren lassen können, unabhängig davon, wo oder wie er/sie diese erworben hat.

Die Verwertbarkeit von individuellen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt sowie innerhalb von bzw. zwischen Bildungssystemen stellt einen wichtigen Strang der Kompetenzdiskussion dar. In Deutschland spielt die Anerkennung von Kompetenzen in unterschiedlichen Zusammenhängen eine Rolle – auf dem Arbeitsmarkt (Beschäftigungssystem), beim Zugang zu weiterführenden Bildungsmaßnahmen oder zur individuellen Standortbestimmung. Es ist ein grundlegendes bildungspolitisches Ziel, die Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems zu erhöhen. Dieses Bestreben betrifft die Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen, aber auch die Übergänge in das Beschäftigungssystem. Beispielsweise spielt es in der Berufsausbildungsvor-

bereitung, bei der Anrechnung einer beruflichen Vorbildung auf die Ausbildungszeit und im Bereich der betrieblichen Personalentwicklung eine wichtige Rolle.

In diesem Zusammenhang geraten Fragen der Kompetenzmessung in den Vordergrund. Es wird als notwendig erachtet, Messverfahren zu entwickeln, um valide und reliable Rückschlüsse auf Fähigkeiten und Potenziale, sprich auf die Kompetenzen, von Menschen ziehen zu können. Die ebenfalls neben dem uneinheitlichen Verständnis des Kompetenzkonzepts von Weiß (1999) bereits erwähnten Probleme, die Vielfalt möglicher Kompetenzen systematisch zu erfassen und in Beziehung zu setzen, die mangelnde Konstanz von zu erfassenden Fähigkeiten und Eignungsmerkmalen und die Untrennbarkeit der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen von den zugrunde liegenden Anlässen, den damit verfolgten Zwecken und den damit verbundenen Interessen (vgl. WEISS 1999, S. 179 ff.) treten bei der Entwicklung von Messverfahren besonders schwerwiegend hervor.

Während einerseits bisher kein Verfahren existiert, das die Vielfalt möglicher Kompetenzen unabhängig von Anlässen, Zwecken und Interessen und unabhängig von Zeit und Ort in ihrer Gesamtheit misst, besteht andererseits dennoch das praktische Erfordernis, Kompetenzen zu erfassen und zu dokumentieren.

Mit der Frage der Erfassung von nicht-formalen Kompetenzen, deren sich die Individuen in der Regel selbst nur unzureichend bewusst sind, befasst sich Hendrich (2002). Er nennt solche Kompetenzen, sofern sie gleichwohl eine zentrale Funktion für die Erschließung neuer Beschäftigungsmöglichkeiten bzw. für die Rückkehr in den Arbeitsmarkt haben, „verborgene Schlüsselkompetenzen“. Auch bei diesen verborgenen Schlüsselkompetenzen sieht er einen Situationsbezug sowie einen Handlungsbezug. Die Entstehung von implizitem Wissen ist für Hendrich „eingebettet in Handlungssituationen, deren Bewältigung auf Erfahrungen und implizitem Wissen beruhen, aber zugleich neue Erfahrungen generieren. Erfahrungswissen und implizites Wissen können so als Formen von Wissen angesehen werden, die im Alltag kontextualisiert sind und immer auch transferierbare Komponenten für neue Lebenssituationen enthalten, die in der Regel nicht explizit bewusst sind, sondern sich als Wissen im Handeln konkretisieren“ (HENDRICH 2002, S. 111).

Während Hendrich (2002) den Alltag und die Erwerbstätigkeit als Situationen für den Erwerb von verborgenen Schlüsselkompetenzen untersucht, nahm ein Forschungsprojekt des BIBB (DORAU/HÖHNS et al. 2009) den Erwerb solcher Kompetenzen speziell in der betrieblichen Ausbildung in den Blick. Die Fähigkeit zum eigenständigen Handeln, zum Abschätzen, wann Informationsbedarf besteht und woher dieser gedeckt werden kann, zum Einschätzen der eigenen Fähigkeiten, zum Abschätzen, wie lange eine Tätigkeit dauert, sowie zum Umgang mit Zeitdruck und mit emotionalem Druck konnten als situationsspezifische Lernergebnisse des betrieblichen Teils dualer Ausbildung identifiziert werden, die berufsunspezifisch sind

und auch in Erwerbstätigkeit von Nutzen sind, die nicht dem erlernten Ausbildungsberuf entspricht.

Im vorliegenden Sammelband werden drei Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen exemplarisch vorgestellt.

Lebenslanges Lernen soll zu einer Selbstverständlichkeit in jeder Bildungsbiografie werden. Die zunehmend geforderte Selbstorganisation dieses Prozesses setzt eine Auseinandersetzung mit den individuellen Kompetenzen voraus. Vor diesem Hintergrund wurde das sogenannte „ProfilPASS-System“ entwickelt. Ausgehend von einer Begriffsklärung formalen, nonformalen und informellen Lernens wird von **Markus Bretschneider und Sabine Seidel** zunächst dessen Entstehungsgeschichte skizziert und die beiden Systembausteine ProfilPASS und Prozessbegleitung erläutert. Anknüpfend an die Ergebnisse von Erprobung und Evaluation werden Nutzen und Verbreitung des Systems dargestellt.

Martin Zschel geht in seinem Beitrag auf ein weiteres Instrument zur Kompetenzerfassung ein. In den letzten Jahren hat der sogenannte „hamet2“ eine starke Verbreitung in der Benachteiligtenförderung gewonnen. Obwohl er als „Handwerklich-motorischer Eignungstest“ bereits 1978/79 im Berufsbildungswerk (bbw) Waiblingen entwickelt wurde, hat es doch einiger Paradigmenwechsel in der Berufs- und Benachteiligtenpädagogik bedurft, bis er zu seiner jetzigen Verbreitung und Akzeptanz fand. „hamet2“ war ursprünglich das Akronym für die zweite, revidierte Fassung des „Handwerklich-motorischen Eignungstests“. Durch seine Weiterentwicklung musste diese aus heutiger Sicht einschränkende Bezeichnung aufgegeben werden; hamet2 steht heute für „Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen“ mit dem Ziel einer Förderung der beruflichen Integration von Benachteiligten.

Mögliche spezielle Kompetenzen von Personen mit Migrationshintergrund sowie Besonderheiten ihrer Lernsituation in beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen und die Bedeutung, die dem Migrationshintergrund im Rahmen der dualen Ausbildung zukommen kann, sind ebenfalls Gegenstand der Berufsbildungsforschung im BIBB (vgl. BETHSCHEIDER/SCHWERIN 2005, SETTELMAYER/HÖRSCH 2005, BETHSCHEIDER/SETTELMAYER 2011). **Martina Früchtl** befasst sich in ihrem Beitrag mit politischen Hintergründen und konkreten Anforderungen an Verfahren, die zur Kompetenzfeststellung gerade bei Personen mit Migrationshintergrund eingesetzt werden können, wenn diese ihren Bildungs- oder Berufsabschluss bzw. nicht zertifizierte, unter Umständen aber berufsrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten im Ausland erworben und Deutsch als Zweitsprache erlernt haben. Um die persönlichen Stärken und Potenziale dieser Personen zu ermitteln, ist Transparenz im Hinblick auf das Ziel und das methodische Vorgehen notwendig, ebenso die Berücksichtigung kultureller Aspekte und die Vermeidung einer „unangemessene(n) Sprachlastigkeit“.

Entwicklung und Erprobung von innovativen Lehr-/Lernkonzepten mit Kompetenzbezug

Im Mittelpunkt der Modellversuche³ des Bundesinstituts für Berufsbildung steht die Entwicklung und Erprobung von Innovationen in der beruflichen Bildung sowie der Transfer und ihre Implementierung in die Praxis. Sie sollen einen Beitrag zur notwendigen Erneuerung von Inhalten, Methoden und Strukturen der Berufsbildung leisten. Als Katalysatoren für die ständige Modernisierung greifen sie Trends auf und leiten praktische Schritte zur Implementierung bildungspolitisch relevanter Neuentwicklungen auch über den Modellstandort hinaus ein.

Eine ganze Reihe von Modellversuchen gibt es zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge verschiedener Fachrichtungen. Namentlich zu nennen ist hier insbesondere das Projekt ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge).⁴ Ferner gibt es Modellversuche zur Kompetenzfeststellung und -entwicklung sowie zur Vermittlung der unterschiedlichsten Teilkompetenzen. Speziell das Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ befasst sich mit kompetenzbildendem Lernen in Modellversuchen.⁵

Zu diesem Programm gehört auch der BIBB-Modellversuch „Change – Chance durch Veränderung. Förderung von Beschäftigungsfähigkeit bei Auszubildenden und Mitarbeitern durch Erwerb von Veränderungskompetenz“, aus dem heraus der hier vorgestellte Artikel von **Wolfgang Wittwer** entstand.

Wittwer geht von der These aus, dass Beschäftigungsfähigkeit von Erwerbstätigen in Zukunft nicht nur von deren Fachqualifikationen abhängt, sondern auch und vor allem von ihrer Veränderungskompetenz, die daher bereits in der Ausbildung zu entdecken und zu fördern sei. Veränderungskompetenz ist nach Wittwer die Kompetenz zur Bewältigung von sich verändernden Situationen durch den Einsatz der jeweils individuellen Stärken. In dem Modellversuch wurden zunächst die Merkmale der so definierten Veränderungskompetenz herausgearbeitet und eine Typologie von unterschiedlich veränderungskompetenten Personen entwickelt. Auf der Grundlage dieser Typologie wurden dann verschiedene Maßnahmen erarbeitet, die den Erwerb dieser Kompetenz unterstützen und die in ausbildende Betriebe transferiert werden. Der vorliegende Beitrag macht das Zusammenwirken von Berufsbildungspraxis und -forschung deutlich.

3 Zu den Modellversuchen des BIBB siehe <http://www.bibb.de/de/1233.htm> (letzter Zugriff am 08.11.2010). Eine vollständige Datenbank aller in Deutschland vom BIBB begleiteten Modellversuche siehe <http://www.good-practice.de/mido/index.php> (letzter Zugriff am 08.11.2010).

4 <http://ankom.his.de/> (Stand 08.11.2010)

5 Vgl. etwa Westhoff (2007).

Kompetenzorientierte Neuausrichtung von Ordnungsmitteln

In enger Abstimmung mit den Sozialpartnern und unter Einbeziehung der Erkenntnisse der (Berufs-)Bildungsforschung sowie der Qualifikationsentwicklungsforschung beteiligt sich das BIBB gemäß seinem gesetzlichen Auftrag an der Entwicklung neuer bzw. der Modernisierung bestehender Ausbildungsberufe und Weiterbildungsregelungen.

Aktuell werden in der Berufsbildung wie auch in der Allgemeinbildung, der Weiterbildung und der Hochschulbildung Kompetenzkonzepte diskutiert und Vorschläge dazu unterbreitet, wie ein Kompetenzbezug in den Curricula hergestellt werden kann. In diesem Zusammenhang ist es ein wichtiges Tätigkeitsfeld des BIBB, für einen Kompetenzbezug auch in den Aus- und Fortbildungsordnungen Sorge zu tragen. Für den allgemeinbildenden Bereich wurde im Laufe einer breiten wissenschaftlichen Diskussion ein elaboriertes Konzept zur Implementation nationaler Bildungsstandards erstellt, in dem die Kompetenzanforderungen in den Curricula durch sogenannte Kompetenzmodelle beschrieben werden. Für den berufsschulischen Bereich wurde mit dem 1996 implementierten Lernfeldkonzept das Ziel „Berufliche Handlungskompetenz“ formuliert, zu der die Dimensionen Fach-, Sozial- und Humankompetenz gehören. Unterschiede zwischen Standards im allgemeinbildenden und im berufsbildenden Bereich werden gerade beim jeweils zugrunde liegenden Kompetenzverständnis deutlich.

In dem Beitrag von **Kathrin Hensge, Barbara Lorig** und **Daniel Schreiber** wird das im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich vorherrschende Kompetenzverständnis dargestellt, und es werden einige ausgewählte Kompetenzmodelle für den beruflichen Bereich präsentiert, darunter auch eines, das im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“⁶ entstand und das es ermöglicht, das Kompetenzkonstrukt so zu operationalisieren, dass es in Ausbildungsordnungen abgebildet werden kann. Dieses Modell wird gegenwärtig exemplarisch erprobt.

Schluss

Die Vielzahl an Definitionen, Modellen, Funktions- und Anwendungsbereichen des Konstrukts der „Kompetenz“ macht die Diskussion komplex und notwendige begriffliche Differenzierungen bisweilen schwierig. So werden für die Berufsbildung grundlegenden Begriffe wie der der „Kompetenz“ und der „Qualifikation“ je nach Standpunkt der Betrachtung in bewusster Abgrenzung gebraucht – oder aber mit

6 http://www2.bibb.de/tools/foddb/fodb_info.php?fpvNr=4.03.201&typ=1&freie_suche= (Stand 10.11.2010)

derselben Selbstverständlichkeit synonym verwendet: Während etwa für Baethge (1974, S. 479) bei der Qualifikation der Bezug zur Arbeit als Erfüllung einer vorgegebenen Funktion im Vordergrund steht und im Unterschied dazu Ausgangspunkt der Kompetenz das Individuum selbst ist, besteht laut Entwurf für einen Deutschen Qualifikationsrahmen „eine direkte Entsprechung zwischen Qualifikations- und Kompetenzbegriff“ (Esser 2009, S. 45). Unterschiedlich ist auch die gesellschaftspolitische Bewertung des Konzeptes selbst: Neben dem an individueller Entwicklung orientierten, insofern emanzipatorischen Aspekt von Kompetenz sehen Kritiker auch eine affirmative, auf wirtschaftliche Funktionalität zielende Seite, da Kompetenz nicht nur als ein Weg verstanden wird, die Subjekte zu befähigen, „mit einer offenen und hochdynamischen Gesellschaft und ihrer Kultur, vor allem mit deren ökonomischen Anforderungen umgehen zu können“. Vielmehr ermögliche es das Kompetenzkonzept auch, „das Subjekt als solches zu instrumentalisieren“ (WINKLER 2006, S. 4), gehe es doch „nicht mehr um Bedingungen der Möglichkeit von Autonomie im empathischen Sinn des Ausdrucks, sondern in einem hochgradig funktionalen Verständnis der Angelegenheit“ (ebd.)

Die vorliegende Veröffentlichung kann nicht alle Ansätze der Kompetenzforschung abbilden, die in der Berufsbildung diskutiert werden. Wenn aber die Beiträge, die hier zusammengestellt wurden, einen vertiefenden Eindruck von der Bandbreite diskutierter Positionen und Argumentationen vermitteln, hat sie ihr Ziel erreicht.

Literatur

- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, o. O.
- BAETHGE, Martin (1974): Qualifikation und Qualifikationsstruktur. In: WULF, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, S. 478–484
- BETHSCHEIDER, Monika; SCHWERIN, Christine (2005): Anforderungen an das Lehrpersonal in der beruflichen Weiterbildung von Lerngruppen mit Teilnehmenden deutscher und anderer Herkunft – Grundlagen einer Zusatzqualifikation. Abschlussbericht. Bonn
- BETHSCHEIDER, Monika; SETTELMAYER, Anke; HÖRSCH, Karola (2010): Handlungskompetenz und Migrationshintergrund, http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_24201.pdf
- BOHLINGER, Sandra (2007/2008): Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 42/43 – 2007/3–2008/1, S. 112–130
- DEUTSCHER BUNDESTAG/AUSSCHUSS FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: Pressemitteilung vom 06.05.2009
- DORAU, Ralf; HÖHNS, Gabriela et al. (2009): Berufliche Entwicklungen junger Fachkräfte nach Abschluss der Ausbildung. URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_21201.pdf (Stand 10.11.2010)

- ESSER, Friedrich Hubert (2009): Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorschau. In: BWP 4/2009, S. 45–49
- FRANK, Irmgard; GUTSCHOW, Katrin; MÜNCHHAUSEN, Gesa (2005): Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld
- FRANKE, Guido (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bertelsmann, Bielefeld
- HENDRICH, Wolfgang (2002): Implizites Wissen für erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz. Habilitationsschrift, Flensburg, nicht veröffentlichtes Manuskript
- HENSGE, Kathrin et al. (2007): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. BIBB-Forschungsprojekt 4.3201. URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/fodb_info.php?fpvNr=4.03.201&typ=1&freie_suche= (Stand 10.11.2010)
- KAISER, F.-J.; PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2006): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbronn, S. 305
- KAUFHOLD, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- SCHIERSMANN, Christine (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden
- SETTELMAYER, Anke; HÖRSCH, Karola (2005): Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen. Abschlussbericht. Bonn
- SONNTAG, Karlheinz (2009): Kompetenztaxonomien und -modelle: Orientierungsrahmen und Referenzgröße beruflichen Lernens bei sich verändernden Umfeldbedingungen. In: Nova Acta Leopoldina NF 100, Nr. 364, S. 249–265
- TRAINING AKTUELL (6/2009): Expertenkreis befürwortet Deutschen Qualifikationsrahmen
- VONKEN, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz: Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- WEISS, Reinhold (1999): Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen – Realistische Möglichkeit oder bildungspolitische Utopie? In: DE CURVY, A.; HABERLIN, F.; MICHL, W.; BRESS, H. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Luchterhand, Neuwied u. a., S. 176–191
- WESTHOFF, Gisela (2007): Neue Ansätze der Kompetenzentwicklung – Ergebnisse aus Modellversuchen im Programm Flexibilitätsspielräume. In: BWP 6/2007, S. 28–32
- WINKLER, Michael (2006): Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzforschung. Vortrag auf den 14. Hochschultagen Berufliche Bildung. Bremen

