

Kobelt, Kai

Ideengeschichtliche Entwicklung des pädagogischen Kompetenzkonzepts

Koch, Martin [Hrsg.]; Straßer, Peter [Hrsg.]: In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld : Bertelsmann 2008, S. 9-23. - (Berufsbildung, Arbeit und Innovation - Forschung; 33)

urn:nbn:de:0111-opus-25527

Erstveröffentlichung bei:



Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

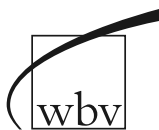
Internet: www.pedocs.de

Berufsbildung, Arbeit und Innovation
Forschung

Martin Koch
Peter Straßer
(Hrsg.)

In der Tat kompetent

**Zum Verständnis von Kompetenz
und Tätigkeit in der beruflichen
Benachteiligtenförderung**



Inhalt

| | |
|---|-----|
| Einleitung | 5 |
| A. Kompetenzdimensionen | |
| Ideengeschichtliche Entwicklung des pädagogischen Kompetenzkonzepts <i>Kai Kobelt</i> | 9 |
| Der Kompetenzbegriff: Kritik einer neuen Bildungsleitsemantik..... <i>Martin Koch, Peter Straßer</i> | 25 |
| Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf | 53 |
| <i>Petra Lippegauß</i> | |
| Berufswahlkompetenz | 73 |
| <i>Günter Ratschinski</i> | |
| Kompetenz professionell mobilisieren! Anforderungen an eine Arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit | 91 |
| <i>Bernhard Hüttenhölcher</i> | |
| Durch Tätigkeit zur Kompetenz? Kompetenzanforderungen und Kompetenzerwerb von pädagogischen Fachkräften in der beruflichen Förderpädagogik..... | 103 |
| <i>Tilman Zschiesche</i> | |
| Der Begriff der Kompetenz in der institutionellen und ideologischen Entwicklung der Benachteiligtenförderung in Deutschland..... | 121 |
| <i>Peter Eckardt</i> | |
| B. Tätigkeit – Generierung und Umsetzung von Kompetenz | |
| Subjektivierung von Welt – Tätigkeit als notwendiges Prinzip einer beruflichen Förderpädagogik | 133 |
| <i>Peter Straßer, Martin Koch</i> | |
| Tätigkeit in Beziehung | 149 |
| <i>Almut Koesling</i> | |
| Die tätigkeitszentrierte Pädagogik A. S. Makarenkos – Anregungen für die berufliche Förderpädagogik | 167 |
| <i>Ali Meshoul</i> | |
| „Tätigkeit“ und „Kompetenz“ im Diskurs über benachteiligte Jugendliche – ein heuristisches Tableau..... | 183 |
| <i>Arnulf Bojanowski</i> | |
| Die Autoren..... | 195 |

Ideengeschichtliche Entwicklung des pädagogischen Kompetenzkonzepts

Kai Kobelt

1 Ideengeschichtliche Entwicklung des pädagogischen Kompetenzkonzepts

Die Entwicklung von „Handlungskompetenz“, „Fachkompetenz“, „Sozialkompetenz“, „Humankompetenz“, „Medienkompetenz“ und vieler anderer Kompetenzen beherrscht heute die pädagogische Diskussion und bestimmt die Ziele der Bildungspolitik. Was aber bedeutet „Kompetenz“? Warum diskutieren wir erst ab Mitte der 90er Jahre in einer größeren Öffentlichkeit über Kompetenzen? Werden Kompetenzen in der Schule erst gefördert, seitdem ihre Entwicklung Ziel der Bildungspolitik wurde oder wurden sie vielleicht schon früher von Pädagoginnen und Pädagogen als wichtig erachtet und entwickelt, aber in der Literatur anders benannt?

Im Folgenden wird die historische Entwicklung des Kompetenzbegriffs der Pädagogik nachgezeichnet und seine ideengeschichtlichen Wurzeln ergründet. Sodann wird der Verbindung des Kompetenzbegriffs mit Theorien der Handlungsregulation nachgegangen und aufgezeigt, wie das Handlungskompetenzkonzept in die bildungspolitischen Ziele für berufsbildende Schulen integriert wurde. Es scheint, als ob kompetenzorientierte Ansätze gerade dann in der pädagogischen Diskussion vertreten werden, wenn das gesellschaftlich-ökonomische System einem grundlegenden Wandlungsprozess unterworfen ist. Einige Anhaltspunkte zu dieser Vermutung sollen daher parallel dargestellt werden.

Entwicklung des modernen Kompetenzbegriffs

Der Begriff „Kompetenz“ hat sowohl begriffliche als auch ideengeschichtliche Vorläufer. Während sich die Idee der „Kompetenz“ über Jahrhunderte entwickelt, erfährt der Begriff in den 60er Jahren eine wesentliche inhaltliche Umdeutung. Dies soll im Folgenden näher erläutert werden.

Das Wort Kompetenz hat seine Wurzeln in der lateinischen Sprache. Die römischen Rechtsgelehrten gebrauchten das Adjektiv *competens* im Sinne von zu-

ständig, befugt, rechtmäßig oder ordentlich. Seit dem 13. Jahrhundert bezeichnet es die rechtmäßigen Einkünfte (vgl. Erpenbeck, Rosenstiel 2003, X). Im deutschsprachigen Raum ist der Begriff „Kompetenz“ von Max Weber in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts in einem soziologischen Kontext eingeführt worden zu sein. Kompetenz definiert Weber als abgegrenzte sachliche Zuständigkeit mit erforderlicher Befehlsgewalt und zulässigen Zwangsmitteln (vgl. Arnold u.a. 2001, 61). Von dieser juristisch-militärischen Begriffswurzel finden sich viele Ableitungen, ohne dass diese die pädagogische Diskussion beeinflussen hätten.

Erst die Definition von Kompetenz in der linguistischen Theorie von Noam Chomsky wird in Deutschland mit Interesse aufgenommen und unter anderem von Hans Aebli zu einem umfassenden pädagogischen Konzept weiterentwickelt (z.B. Arnold u.a. 2001; Erpenbeck, Rosenstiel 2003; Voncken 2005; Winkler 2003). Die Überlegungen Chomskys sind für die spätere Rezeption und Weiterentwicklung des Kompetenzbegriffs sowohl hinsichtlich seiner Konnotation, seiner Operationalisierung als auch seiner ideengeschichtlichen Wurzeln von grundlegender Bedeutung, weshalb sie im Folgenden ausführlicher dargestellt werden soll.

Chomsky unterscheidet Sprachkompetenz im Sinne der Kenntnis der Sprecherin-Hörerin/des Sprecher-Hörers von ihrer/seiner Sprache („*competence*“) und der Sprachverwendung („*performance*“), die den Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen bezeichnet (vgl. Chomsky 1973, 14). Ein sprachkompetenter Mensch verfügt über ein intuitives Muster zur Spracherkennung und -anwendung. Kompetenz entspricht einer „inneren“ Kompetenz in Form einer Kenntnis, die durch Handlung nach außen sichtbar wird. Auf Sprache übertragen, verfügt der Mensch über eine immanente Sprachkompetenz, ein immanentes Regelsystem zur Erzeugung von Sprache – eine „*universelle Grammatik*“ (ebd., 16). Die Grammatik ist die Theorie einer Sprache (ebd., 39). Der Mensch besitzt also eine immanente Theorie der Sprache mit einem universellen Regelsystem, die seine Sprachkompetenz erzeugt. Dies erklärt, dass Menschen von Geburt an ihre Sprache adäquat und komplex konstruieren und auch niemals zuvor gehörte Sätze korrekt phonetisch, grammatikalisch, lexikalisch und semantisch identifizieren und eigene Sätze formulieren können. Auf Grundlage einer immanenten Sprachkompetenz wendet der Mensch Sprache im Verlauf seiner Entwicklung kreativ an und konstruiert aktiv eine eigene „*generative Grammatik*“, die er aus der umgebenden Sprachgemeinschaft entnimmt (Chomsky 1973). Die Sprachkompetenz ist für den Benutzer der Sprache nicht unmittelbar zugänglich, da sie intuitiv erfolgt. Kompetenz lässt sich daher nur durch die Beobachtung ihrer Anwendung („*performance*“) erkennen.

Woher die Disposition der universellen Grammatik stammt, ist unbekannt: *„Es sind leider keine adäquaten formalisierbaren Techniken bekannt, mit deren Hilfe zuverlässige Information über die Fakten der Sprachstruktur einzuholen wäre ...“* (ebd., 33). Chomsky bezweifelt, dass empirische Testverfahren andere Erkenntnisse bringen würden. Denn Daten sind im Überfluss vorhanden. Was fehlt, ist eine kongruente Theorie, die die linguistische Intuition der Menschen erklärt (vgl. ebd., 34).

Der Begriff der Kompetenz umfasst demnach die Verfügung und Anwendung von Regelsystemen, das sinnvolle Verbinden von Inhalten und das sinnhafte Reagieren auf die Umwelt. Kompetenzen zeigen sich lediglich in ihrer Anwendung („*performance*“). Die Theorie der Sprachkompetenz bildet somit die Grundlage für unser Verständnis z. B. der Handlungskompetenz.

Rationalismus

Chomsky verbindet in seinem Kompetenzkonzept Ansätze einer rationalistisch-empirischen bzw. auf Handlung orientierten Denkrichtung mit neuhumanistischen, eher abstrakt-kognitiven Auffassungen.

Philosophischer Rationalismus und Neu-Humanismus reichen als Vorläufer der Kompetenztheorie und des Kompetenzbegriffes von Chomsky bis in das 16. Jahrhundert hinein. Die Philosophen des Rationalismus gehen davon aus, dass über die Verarbeitung äußerer Eindrücke hinaus auch angeborene „Ideen und Prinzipien“ bestehen, die die Form der erworbenen Kenntnisse hoch organisiert festlegen und die durch geeignete Stimuli aktiviert werden können (ebd., 69). Die Rationalisten suchen Gesetzmäßigkeiten, denn: *„ (...) Denken sucht auf allen Gebieten nach objektiver „natürlicher“, am liebsten mathematisch fassbarer Ordnung der Dinge...“* (Reble 1969, 99). Descartes geht in seiner Philosophie von angeborenen Ideen (z.B. Farbe, Schmerz, Bewegung, Lauten) aus, die erst durch die menschliche Denkfähigkeit wirklich werden (vgl. Chomsky 1973, 70). Diese inneren, angeborenen Ideen sind nicht veränderbar, ihre Grundstrukturen lassen sich nicht beeinflussen. Die angeborenen Ideen von den Dingen kommen der *„universellen Grammatik“* sehr nah, erlauben aber keine Entwicklung.

Leibniz differenziert Descartes Gedanken ein Jahrhundert später weiter aus, indem er eine trennscharfe Unterscheidung zwischen Angeborenem und Gelerntem ablehnt (ebd.). Er begründet die mathematische „Kompetenz“ des Menschen ähnlich wie Chomsky die sprachliche Kompetenz. *„Es geht hier nicht um die Namen, die irgendwie willkürlich sind, während die Ideen und Wahrheiten natürlich sind. (...) Die Wahrheiten der Zahlen sind in uns, und man muß sie*

trotzdem erlernen, sei es, daß man sie aus ihrer Quelle ableitet, indem man sie durch demonstrativen Beweis erwirbt (was zeigt, daß sie eingeboren sind), sei es, daß man sie durch Beispiele beweist, wie es die gewöhnlichen Arithmetiker tun, die mangels der Kenntnis der Gründe ihre Regeln nur durch Überlieferung lernen und bevor sie sie lehren, sie höchstens durch Erfahrung rechtfertigen, welche sie so weit treiben, wie sie es für nötigen erachten" (Leibniz 1961, 43). „Und wir wissen viele Dinge, an die wir nicht denken. (...) die Gedanken sind Tätigkeiten, und die Erkenntnisse oder Wahrheiten, soweit sie in uns sind, wenn man auch nicht an sie denkt, sind Eigenschaften oder Anlagen“ (ebd., 47). Heute würde man sagen, der Mensch besitzt Dispositionen, die er erkennen, nutzen und entwickeln muss.

Die Ideen des philosophischen Rationalismus verändern die pädagogische Gedankenbildung der damaligen Zeit. Die Pädagoginnen und Pädagogen nehmen die philosophische Sichtweise menschlicher Denkfähigkeit auf und leiten pädagogische Prinzipien von ihnen ab. Insbesondere die Bezeichnung der Dinge erscheint unter dem Blickwinkel der neuen rationalistischen Weltsicht als willkürlich, da sie nicht die Idee der Dinge berührt. Das „Ding“ an sich wird wichtig, während seine Bezeichnung, also Sprache, als bloßes Mittel im Umgang mit den Dingen angesehen wird. Die Natur des Menschen rückt in den Vordergrund und damit auch die für das 17. Jahrhundert charakteristische Besinnung auf die Muttersprache im Unterricht (vgl. Reble 1969, 100f). Die bedeutsamen und einflussreichen Pädagogen des Barock, Rathke und Comenius, postulieren sowohl den primären muttersprachlichen Unterricht als auch das Lernen aus Erfahrung im Umgang mit dem Objekt. Sie fordern das lebendige Sprechen vor Grammatik und Sprachregeln und eine gemeinsame Methodik, die sich aus der allgemeinen Natur des Menschen ableitet (ebd., 103f). Erziehung und Unterricht werden psychologisch ausgerichtet und eine allgemeine Gesetzmäßigkeit für die Pädagogik in der Natur des Menschen gesucht (ebd., 103). Unter dem Einfluss der Rationalisten tritt die Bezeichnung der Dinge zu Gunsten der handelnden, erforschenden Erfahrung der Dinge in den Hintergrund. Dieser Paradigmenwechsel wirkt sich im Lauf der folgenden Jahrhunderte weiter auf die pädagogische Praxis aus und im 20. Jahrhundert knüpfen die Reformpädagogen und später auch Aebli hier wieder an.

Humanismus

Die zweite gedankliche Wurzel Chomskys liegt in der Sprachtheorie von Wilhelm von Humboldt.. Auch er geht von angeborenen „Kompetenzen“ aus. „*Ursprünglich ist alles in ihm [im Menschen; K.K.] innerlich, die Empfindung, die Begierde, der Gedanke, der Entschluß, die Sprache und die That. Aber wie das Innerliche*

die Welt berührt, wirkt es für sich fort, und bestimmt durch die ihm eigne Gestalt anderes, inneres oder äußeres, Wirken" (Humboldt 1998, 147). Die Sprache „(...) besitzt eine sich uns sichtbar offenbarende, wenn auch in ihrem Wesen unerklärliche, Selbstthätigkeit, und ist, von dieser Seite betrachtet, kein Erzeugniß der Thätigkeit, sondern eine unwillkürliche Emanation des Geistes (...)" (ebd., 148). Mit dem Begriff der „Selbstthätigkeit" wird das Verständnis von Kompetenz um systemische Eigenschaften erweitert, indem Humboldt eine aktive und kreative Entwicklung der Sprachen feststellt, die sich aus dem Zusammenwirken der Individuen gebildet hat und reflexiv aufeinander wirkt (vgl. ebd., 148ff). Die „Geisteseigenthümlichkeit" des Menschen „(...) unterscheidet sich besonders dadurch, daß ihre Werke nicht bloß Grundlagen werden, auf die man fortbauen kann, sondern zugleich den wieder entzündenden Hauch in sich tragen, der sie erzeugt" (ebd., 153). Die Entwicklung der (Sprach-)Kompetenz baut daher auf sich selbst auf. Humboldt schließt daraus, „(...) dass man Sprache nicht wirklich lehren, sondern nur die Bedingungen schaffen kann, unter denen sie sich in der Psyche auf ihre eigene Weise spontan entwickelt" (Humboldt zit. nach Chomsky 1973, 73).

Während die Rationalisten von einer eher statischen, angeborenen Kompetenz ausgingen, die sich nur in der Handlung zeigt, aber nicht formbar ist, bewirken die Ideen der Humanisten, dass in Folge die äußeren Bedingungen so hergestellt werden können, dass sie die Entwicklung von Kompetenz ermöglichen.

Die Ideengeschichte des Kompetenzbegriffs reicht, wie wir gesehen haben, bis in das 16. Jahrhundert zurück und hat später Einfluss auf die pädagogische Praxis und Theorie. Dieses Umdenken erfolgte vor dem Hintergrund tiefgreifender gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungen. Der Merkantilismus führte ab der Mitte des 17. Jahrhunderts zum Entstehen staatlich geförderter Manufakturen – vorindustrieller Großbetriebe mit innerbetrieblicher Arbeitsteilung und vorwiegender Handarbeit. Die Manufakturen wie zum Beispiel die Spinnereien, Webereien und Betriebe der Metallverarbeitung veränderten die Art und die Anforderungen an Arbeit und verdrängten viele ursprünglich handwerkliche Betriebe. In der Folge veränderten sich auch die Anforderungen an die Fertigkeiten und Fähigkeiten der Arbeiter und Arbeiterinnen. Diese Veränderungen führten wahrscheinlich zu einer Anpassung der Ausbildung und entsprechenden pädagogischen Ideen, diesen Herausforderungen „zukunftsfähig" zu begegnen.

Reble weist darauf hin, dass Humboldts Gedanken über den Elementarunterricht (Volksschule) sich eng an Pestalozzi anschließen (vgl. Reble 1969, 181). Der Idee der Elementarbildung liegen aber unter anderem Annahmen über individuelle Dispositionen zu Grunde, die Pestalozzi „Denk- und Kunstkraft des Kindes"

nennt (Schorer 1957, 55). Diese *„(...) durch innere Belebung in Tätigkeit gesetzten Kräfte (sic! Anm. d. Verf.) machen dem wahrhaft elementarisch geführten Kinde täglichen Fleiß und (tägliche) Anstrengung leicht (...)“* (Pestalozzi zitiert nach Schorer 1957, 55). Reble betont weiterhin, dass Humboldts Organisation des Gymnasiums in ihrer ursprünglichen Idee den Schwerpunkt nicht auf die *„Wissensvermittlung“* legte, sondern die Schülerinnen und Schüler ihre *„Kräfte“* üben und Lernen lernen sollten (vgl. Reble 1969, 181). Diese Beispiele illustrieren, dass die Nutzung, Bildung und Förderung von Kompetenzen, verstanden als innere Dispositionen, aus denen sich selbstorganisiertes Handeln entwickelt, als Schwerpunkt pädagogischer Arbeit schon sehr früh erkannt und praktisch umgesetzt wurden.

Weiterentwicklung des Kompetenzbegriffs in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Die Gedanken von Chomsky werden im Laufe der Zeit in verschiedenen Kompetenzmodellen weiterentwickelt. Habermas zum Beispiel prägt den Begriff der *„kommunikativen Kompetenz“*. Kommunikative Kompetenz besteht nach Habermas nicht nur darin kommunizieren zu können, sondern auch Kommunikationssituationen aktiv herstellen zu können (vgl. Voncken 2005, 23). Ausgehend von Chomsky und Habermas ergänzt Baacke den Begriff der kommunikativen Kompetenz durch Dimensionen des Verhaltens und Handelns (ebd., 24). Geißler entwickelt in den 70er Jahren, angeregt durch die Diskussion über die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, den Begriff der *„Kritikkompetenz“* analog zu Habermas kommunikativer Kompetenz. Kritikkompetenz ist demnach nicht nur das Wissen um Verfahrensweisen des Kritisierens (Chomsky), sondern auch die Fähigkeit, den Bedingungsrahmen für Kritikäußerung herzustellen (ebd., 26).

Durch motivationspsychologische Theorien wird der Kompetenzbegriff um die Idee der Selbstorganisation ergänzt, die in den Gedanken von Humboldt schon angelegt war. Kompetenz wird nun als Ergebnis von Entwicklungen grundlegender Fähigkeiten angesehen, die weder genetisch angeboren, noch das Produkt von Reifungsprozessen sind, sondern vom Individuum selbstorganisiert hervorgebracht werden (Erpenbeck, Rosenstiel 2003). Kompetenz ist demnach die Voraussetzung für eine selbstorganisierte und -motivierte Interaktion mit der Umwelt und nur durch Anwendung zu erkennen. Kompetenz stellt daher eine Form der Zuschreibung (Attribution) auf Grund eines Urteils von Beobachtenden dar. Kompetenzen sind Dispositionen selbstorganisierten Handelns, die an ein Individuum gebunden sind (ebd.). Unter Dispositionen werden hierbei die bis zu einem bestimmten Handlungszeitraum entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur

individuelle Anlagen, sondern auch Entwicklungsergebnisse (vgl. ebd., XXIX). Unter beruflicher Kompetenz wird nun in der wissenschaftlichen Diskussion „(...) die Summe aller Fähigkeiten, Wissensbestände und Erfahrungen des Menschen, die ihn zur Bewältigung seiner beruflichen Aufgaben und gleichzeitig zur eigenständigen Regulation seines Handelns einschließlich der damit verbundenen Folgeabschätzung befähigen“, verstanden (Bernien 1997, 25).

Parallel zu der wissenschaftlichen Diskussion um den Begriff der Kompetenz, die den Begriff und das damit verbundene Konzept strukturiert, allgemein definiert und in seinen Konnotationen untersucht, entwickelt sich im bildungspolitischen Umfeld ab Mitte der 70er Jahre eine Diskussion, in deren Zentrum die Begriffe „Qualifikation“ und „Handlungskompetenz“ stehen. Größere Aufmerksamkeit erhält sie allerdings erst Ende der 80er Jahre und feiert ihren Durchbruch in den 90er Jahren als Leitziel der Bildungspolitik.

Qualifikation, Kompetenz und Handlung

Ab Mitte der 80er Jahre verändern sich weltweit die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen. Die Industriegesellschaft beginnt sich zur Informationsgesellschaft umzubilden, Wirtschaftsprozesse werden globalisiert. Es vollzieht sich ein Übergang von hierarchisch-„mechanischen“ Organisations- und Prozessformen zu Formen materieller und kognitiver Selbstorganisation in globaler wie in nationaler Hinsicht, sowohl bei den Unternehmen als auch bei den Individuen (Erpenbeck, Heyse 1996). Diese strukturellen und inhaltlichen Veränderungen haben massive Auswirkungen auf die Anforderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und schlagen sich in einer neuen Ausbildungs- und Lerninhaltdiskussion Ende der 80er Jahre nieder. Der Fokus innerhalb der Berufsbildung verlagert sich von der beruflichen Ausbildung in Form der Qualifikationsentwicklung auf die lebenslange berufliche Weiterbildung in Richtung Kompetenzentwicklung (ebd.).

Der Übergang von der Qualifikation zur Kompetenz ist eine Entwicklung, die seit Mitte der 90er Jahre in ganz Westeuropa, wenn auch noch unter beträchtlichen Verständigungsschwierigkeiten, vor sich geht (vgl. Grootings 1994, 5). Sie beruht auf der Annahme, dass Entscheidungen und Arbeitsprozesse in der Zukunft unter fundamentalen Unsicherheiten getroffen werden müssen und damit einer Basis bedürfen, die nicht allein auf Sachwissen, Fakten und Informationen beruhen kann, sondern durch Werte und darauf aufbauende Kompetenzen gebildet werden muss (vgl. Erpenbeck, Heyse 1996, 18). Anfang der 90er Jahre zeigte sich, dass eine Ausbildung, die ausschließlich auf die Aneignung von Qualifikationen setzt, wie sie seit den 70er Jahren favorisiert wurde, für die zukünftigen

Ansprüche auf dem Arbeitsmarkt nicht geeignet ist (vgl. Arnold 1997, 259ff). Um mit neuer Technik umgehen zu können, muss der Einzelne zum selbstorganisierten Handeln in der Lage sein (ebd., 262).

Qualifikationen sind Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um eine vorgegebene Aufgabenstellung bearbeiten zu können, wobei für die Bearbeitung die Handlungsfolgen festgelegt sind (vgl. Bader 1990, 8). Sie sind mechanisch messbare Handlungen, sind Wissens- und Fertigungspositionen und damit sachorientiert. Sie beruhen auf der möglichst exakten Anwendung eines gelernten Lösungsweges.

Kompetenzen hingegen werden als subjektzentrierte Dispositionen verstanden und fördern eine kreative, schöpferische Lösung von Problemen (Erpenbeck, Rosenstiel 2003). Im Zentrum steht das Individuum, das seine Beziehung zur Umwelt und zu sich selbst reguliert, Pläne erarbeitet, Strategien entwickelt, handelnd in die Umwelt eingreift, sich selbst diagnostiziert, beobachtet, instruiert, bewertet und belohnt (vgl. Erpenbeck, Heyse 1996, 38). Die Auszubildenden sollen sowohl ihre individuellen Fähigkeiten entwickeln als auch ihre Interessen entfalten können. Die Ablösung der Qualifizierung durch die Kompetenzförderung markiert einen Paradigmenwechsel: Nicht die fachliche Qualifikation stand nunmehr im Mittelpunkt, sondern die Förderung einer ganzheitlichen beruflichen Handlungskompetenz definierte nun die Ziele der Bildungspolitik.

Handlungskompetenz

In den vielfältigen Diskussionen um die neue Konzeption der Ausbildung hat sich „Handlungskompetenz“ als ein zentraler Begriff, hinsichtlich der Zielorientierung von Berufsausbildung gar als ein Leitbegriff herauskristallisiert (Bader 1990, 2). Handlungskompetenz umfasst sowohl den Begriff der Kompetenz als auch den der Handlung. Der Kompetenzbegriff von Chomsky, der Kompetenz als individuelle Ressource oder Disposition, die durch Interaktion mit der Umwelt zu erkennen ist, verstanden, wurde mit den Theorien der Handlungsregulation verbunden.

Die Herkunft des Begriffs „berufliche Handlungskompetenz“ in dem Verständnis, wie er 1974 vom Deutschen Bildungsrat eingeführt wurde, ist nicht eindeutig zu bestimmen. Seine Wurzeln reichen in die Psychologie (vgl. Leontjew; Galperin; Rubinstein; Hacker; Volpert und Aebli), die Bildungstheorie und Didaktik, die Bildungsökonomie und auch in das praktische Ausbildungsverständnis der Schulen und der Ausbildungsbetriebe hinein (Bader 1990).

Ich will an dieser Stelle nicht ausführlich auf den Zusammenhang zwischen „Handlung“ und „Kompetenz“ eingehen, sondern lediglich auf einige verdeutlichende Gedanken Aebli eingehen. Aebli wurde über den *„Umweg einer sprachpsychologischen Polemik von Chomsky“* auf den Kompetenzbegriff aufmerksam (Vonken 2005, 30). Der Steuerungsmechanismus menschlichen Handelns schließt nach Aebli eng an den Kompetenzbegriff Chomskys an, denn das Konzept basiert auf einem nicht formulierten, individuellen Handlungswissen, das aus einer beschränkten Anzahl von Regeln des Handelns die unendlich vielfältigen „Oberflächenstrukturen“ des Handelns erzeugt (vgl. Aebli 1980, 58 in: Vonken 2005, 30). Das begriffliche Denken geht somit aus dem Handeln hervor (Aebli 2001). Handlungskompetenz enthält damit handlungsrelevantes Wissen und das Verfügenkönnen über dieses Wissen im Rahmen von Handlungen (Vonken 2005). Aus pädagogischer Sicht stellt also eine auf Handlung ausgerichtete Didaktik die notwendige Verbindung zu angelegten Dispositionen her. Handlungsorientiertes Lernen ist somit nicht nur Mittel zum Zweck, sondern die Grundlage für die Schulung von Kompetenzen und Fähigkeiten.

In späteren Ansätzen werden unter dem Begriff der Handlungskompetenz von Arbeitspsychologen (vgl. Frei, Duell & Baitsch) nicht nur Handlungsdispositionen, sondern auch Werte und der Wille zum Handeln einbezogen (vgl. Vonken 2005, 31). Diese Erkenntnisse werden in Anlehnung an eine Formulierung von Bader (Bader 1990) als übergeordneter Bildungsauftrag in die Rahmenlehrpläne ab Mitte der 90er Jahre übernommen. Handlungskompetenz bezeichnet daher *„... die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“* (Rahmenlehrplan 2004).

Allerdings bildet diese Definition nur einen vorläufigen Schlusspunkt einer letztlich mehr als 30 Jahre währenden Diskussion, in deren Folge das Konzept der Handlungskompetenz schrittweise konkretisiert wurde. Die Entwicklung lässt sich gut an Rahmenlehrplänen nachzeichnen.

Handlungskompetenz als Bildungsauftrag der Berufsschule

Mitte der 70er Jahre wurde sowohl der Begriff der Qualifikation als auch der Kompetenzbegriff als Ziel der Bildungspolitik zur Neuordnung der Sekundarstufe II eingeführt (Deutscher Bildungsrat 1974). Die Neuordnung der Sekundarstufe II sollte den Schülerinnen und Schülern sowohl der allgemeinbildenden als auch der berufsbildenden Schulen Chancengleichheit in Beruf, Bildung, Familie und

Gesellschaft ermöglichen: *„Jeder Bildungsgang muß im Rahmen seiner speziellen Ausprägung unmittelbar fortgesetzt werden können und den Zugang zu weiteren Bildungsgängen eröffnen. Innerhalb der Sekundarstufe II muß ein Wechsel des Bildungsganges möglich sein“* (Deutscher Bildungsrat 1974, 34). Das bisherige Konzept erwies sich in Hinblick auf die zu erwartenden wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen als zu einseitig und für die geforderte Durchlässigkeit der Schultypen ungeeignet (ebd., 29). Es sollten von nun an mit den beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten auch der Erwerb allgemeiner Befähigungen zur Bewältigung beruflicher Lebenssituationen und die individuelle Entwicklung gefördert werden (ebd., 49). Berufliche Aus- und Weiterbildung sollte sich von einer rein additiven Verbreitung des abfragbaren Fakten- und Methodenwissens absetzen, da dieses Wissen in relativ kurzem Zeitraum „veraltet“. Das Bildungssystem sollte besser auf das Beschäftigungssystem abgestimmt werden (vgl. Faulstich 1997, 150).

Was der Deutsche Bildungsrat (1974, 49) unter den neu eingeführten Kompetenzen (Fachkompetenz, Humankompetenz und gesellschaftlich-politische Kompetenz) verstand, war damals bis auf eine Ausnahme („*Humankompetenz*“) vage und interpretationsbedürftig. Auf einen Vorschlag von Bader werden diese Kompetenzklassen als Dimensionen der Handlungskompetenz begriffen. Die gesellschaftlich-politische Kompetenz wurde in Sozialkompetenz umbenannt (vgl. Bader 1990, 9ff.). Entsprechend den neuen Zielvorstellungen der Bildungspolitik, die individuellen Fähigkeiten, Kreativität im Problemlösen und die Chancengleichheit in ihren Mittelpunkt zu stellen, um so den zukünftigen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt gerecht zu werden, wurde insbesondere der Definition der Humankompetenz in den folgenden Jahren besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Definition der Humankompetenz durch den Deutschen Bildungsrat wird von späteren Autorinnen und Autoren übernommen, aber sprachlich moderner formuliert ohne allerdings den Inhalt zu erweitern (z.B. Bader 1990). Die Rahmenlehrpläne für die Ausbildungsberufe übernehmen in den 90er Jahren diese Definition – erweitern sie allerdings wesentlich. Die Humankompetenz umfasst nun nicht nur die Bereitschaft und Fähigkeit, die Umwelt und die individuelle Zukunft zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen (Bader 1990), sondern nennt auch notwendige personale Eigenschaften und eine reflektierte Wertvorstellung als Grundlage. Die ursprüngliche „*Humankompetenz*“ wird in den 90er Jahren als „*Personalkompetenz*“ konkretisiert und ab 2004 wieder in Humankompetenz umbenannt: Die Personal- bzw. Humankompetenz „... bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwi-

ckeln. Sie umfasst personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte" (Niedersächsisches Kultusministerium 2003).

Auf Grundlage eines Definitionsvorschlags von Bader wird „Sozialkompetenz“ ab Mitte der 90er Jahre in den Rahmenlehrplänen verstanden „ ... als Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität“ (Rahmenlehrplan 2004). Die Definition für Fachkompetenz (Bader 1990) wird, sprachlich ein wenig verändert, in die Rahmenlehrpläne ab Mitte der 90er Jahre übernommen. „Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (Rahmenlehrplan 2004).

Diese Kompetenzklassen (Erpenbeck, Rosenstiel 2003) geben allerdings noch nicht an, wie kompetentes Handeln organisiert werden muss. Bader ergänzt daher die Liste der Kompetenzklassen 1990 durch drei weitere, formale Kompetenzklassen, um zu benennen, auf welche Weise in jedem Handlungsfeld sinnvolles Agieren möglich ist (vgl. Eckert 1992, 57). Werden diese Kompetenzklassen in einer Matrix in Beziehung gesetzt, markieren die neun Felder die unterschiedlichen Bereiche des Konzepts der Handlungskompetenz (Abbildung 1).

| Kompetenzbereiche | Formale Kompetenzen | | |
|-------------------|---------------------|---------------|-----------------|
| | Methodenkompetenz | Lernkompetenz | Sprachkompetenz |
| Fachkompetenz | | | |
| Humankompetenz | | | |
| Sozialkompetenz | | | |

Abb. 1: Matrix der Handlungskompetenz (Eckert 1992, 58)

Ab Mitte der 90er Jahre werden die Rahmenlehrpläne für Ausbildungsberufe neu formuliert und inhaltlich dem bildungstheoretischen Paradigmenwechsel angepasst. Das Handlungskompetenzkonzept wird als Bildungsauftrag der Schule eingearbeitet. Die Kompetenzklassen (Fach-, Human- und Sozialkompetenz) werden definiert und inhaltlich konkretisiert. Ab Ende 2004 wird das Kompetenzkonzept um die Kompetenzklassen Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz ergänzt (vgl. Rahmenplan 2004). Die Kompetenzklassen (Methoden- und Lernkompetenz) waren zwar seit Mitte der 90er Jahren Bestandteil des Kompetenzkonzepts und wurden der Fach-, Personal- und Sozialkompetenz gleichermaßen zugeordnet (z.B. Rahmenplan 1996 bzw. Abb. 1), aber erst ab 2004 genauer definiert. Im selben Jahr wird auch das Konzept der Handlungskompetenz durch eine Definition der Sprachkompetenz ergänzt.

Zusammenfassung und Ausblick

Chomsky formulierte Anfang der 60er Jahre im Rahmen seiner linguistischen Theorie Kompetenz als Disposition menschlicher Fähigkeiten. Erst wenn der Mensch seine Fähigkeiten kreativ anwendet, werden sie für Externe sichtbar. Der Kompetenzbegriff umfasst daher nicht nur individuelle Dispositionen von Fähigkeiten, sondern auch Zuschreibungsprozesse und Beurteilungen durch Beobachtende.

Auf Chomskys Vorstellung von Kompetenz baut in den folgenden Jahrzehnten die Diskussion in vielen wissenschaftlichen Fachrichtungen auf und führt zu einer differenzierten Beschreibung und Strukturierung des Kompetenzbegriffs. Auch in der Pädagogik entwickelte sich ab den 70er Jahren eine fachspezifische Vorstellung von Kompetenz, die sich auch in der beruflichen Ausbildung von Jugendlichen niederschlägt. In vielfältigen Diskussionen um Konzepte für eine zukunftsfähige Ausbildung hat sich der Begriff der Handlungskompetenz als Leitziel der Bildungspolitik in den 90er Jahren durchgesetzt. Mit dem Begriff der Handlungskompetenz wird sowohl der Kompetenzbegriff von Chomsky integriert, als auch die Bedeutung von immanentem Handlungswissen für das Lernen hervorgehoben. Die Einführung eines Konzepts zum handlungsorientierten Lernen, in dem die Entwicklung von Handlungskompetenz im Zentrum steht, dauerte von der ersten groben Idee bis zu ihrer Einbindung in die Rahmenlehrpläne ca. 30 Jahren und scheint im Jahre 2004 zunächst abgeschlossen zu sein.

Die Ideengeschichte des Kompetenzbegriffs lässt sich bis in das 16. Jahrhundert zurückverfolgen, wobei die eigentliche Begrifflichkeit „Kompetenz“ in der Pädagogik erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts auftaucht. Die Bedeutung von Begriffen ist abhängig von ihrer sozialen und gesellschaftlichen Einbettung und

erschließt sich zumeist erst in ihrer praktischen Anwendung. Hinter dem semantischen Problem der Klärung der kategorialen Grundlagen des Kompetenzdiskurses verbirgt sich auch die historisch-hermeneutische Frage nach den jeweiligen Kontexten und Verwendungsweisen des Begriffs oder vergleichbarer „Vorläufer“ und ihren jeweiligen Gemeinsamkeiten (vgl. Veith 2003, 182). Um die ideengeschichtliche Entwicklung sichtbar zu machen, müssen „Vorläufer“ sowohl der Begrifflichkeit als auch der pragmatischen Umsetzung gefunden und eingeordnet werden. Es wäre daher notwendig, entsprechende Begrifflichkeiten zu identifizieren, sie in ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erfassen und mit dem Kompetenzdiskurs – insbesondere dem Diskurs um die Handlungskompetenz – vergleichbar zu machen. Ein solcher Ansatz müsste die pragmatische Problemkonstellation und die jeweils zeittypischen Verständnishorizonte miteinander verbinden und entsprechend aufeinander beziehen (Veith 2003).

Indizien weisen meines Erachtens darauf hin, dass Pädagoginnen und Pädagogen seit dem 16. Jahrhundert das Lernen durch individuelles, selbstorganisiertes und selbsttätiges Handeln in das Zentrum ihrer Didaktik stellen (z. B. Pestalozzi, Humboldt, Reformpädagogik). Der Gedanke, durch selbstständige, selbsttätige und kollektive Ausführung einer „vollständigen Handlung“ von berufstypischen Aufgaben- und Problemstellungen das Lernen zu strukturieren und die Kompetenzentwicklung zu fördern, wurde auch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in vielen Projekten pädagogisch umgesetzt. Die Pädagoginnen und Pädagogen der Reformpädagogik (ca. 1890 bis 1933) lehnten die „Buch“- und „Stoffschule“ mit einer völlig unvertretbaren Dominanz des Lehrers und ein schlechtes Fachlehrerprinzip ab (vgl. Eckert 1992, 62). Sie entwickelten zum Beispiel die Ideen der Arbeitsschule (Gaudig, Kerschensteiner), der Produktionsschule (Blonsky), die Tatschule (Ferrière), die Kunsterziehungsbewegung (Linde), die Landschulheimbewegung, Gesamtunterricht (Otto) und vieles mehr.

Die treibende Problemkonstellation für kompetenzorientierte Innovationen in der pädagogischen Didaktik scheint aber der radikale Umbruch im wirtschaftlich-gesellschaftlichen System (Merkantilismus, Industrialisierung, neue Informationstechnologien und Globalisierung) zu sein. Diese einschneidenden Veränderungen wirkten als Motor für Ideen für ein selbstbestimmtes und zu kreativen Lösungen führendes Ausbildungskonzept. Die Förderung einer „elementarischen Kraft“, der „Grundkraft“, der „Entfaltungskräfte“, der „Seelenkräfte“, der „Triebe“, der „Tugenden“ oder eben der „Kompetenz“ steht dabei im Vordergrund. In Zeiten des Umbruchs, in denen neue Arbeitsprozesse erprobt werden und in denen vormals menschliche Arbeit durch Maschinen ersetzt wird, soll das Individuum mit den Veränderungen wachsen und sie gestalten. Die Menschen müssen daher befähigt werden, in ihrem Berufsleben flexibel auf Probleme zu reagieren und selbstständig Lösungsmuster zu entwickeln. Die Pädagogik reagiert

auf diese Herausforderung, indem sie mit dem Kompetenzkonzept an Dispositionen individueller Fähigkeiten anknüpft, die Entwicklung mehrdimensionaler Lernprozesse initiiert und die Lösung komplexer Arbeitsanforderungen ermöglicht.

Literatur

- Aebli, H. (2001): Zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart.
- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster; New York; München, Berlin, S. 253-309.
- Bader, R. (1990): Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule, Dortmund.
- Bernien, M. (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster; New York; München, Berlin; S. 17-84.
- Chomsky, N. (1973): Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt/Main.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission; Zur Neuordnung der Sekundarstufe II – Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Bonn.
- Eckert, M. (1992): Handlungsorientiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Theoretische Bezüge und praktische Konsequenzen, in: Pätzold, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung, Frankfurt am Main, S. 55-78.
- Erpenbeck, J.; Heyse, V. (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betriebliche Weiterbildung, Münster u.a., S. 15-152.
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. (2003): Handbuch Kompetenzmessung – Einführung, in: Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart, S. IX-XL.
- Faulstich, P. (1997): Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen, Münster u.a.; S. 141-196.

- Frey, A. (2004): Die Kompetenzstrukturen von Studierenden des Lehrerberufs. Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6.
- Grootings, P (1994): Von Qualifikation zu Kompetenz. Wovon reden wir eigentlich? In: Kompetenz: Begriff und Fakten. Europäische Zeitschrift Berufsbildung, Heft 1.
- Humboldt, W. v. (1998): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. Paderborn
- Leibnitz, G. W. (1961): Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand. Band 1, Frankfurt am Main.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2003): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Maler und Lackierer/Malerin und Lackiererin, Bauten- und Objektbeschichter/Bauten- und Objektbeschichterin. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2003). Reble, A. (1969): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart, 10. Auflage.
- Rahmenlehrplan (1996): Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Lernbereich im Berufgrundbildungsjahr Berufsfeld Holztechnik. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.11.1996).
- Rahmenlehrplan (2004): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Tourismus und Freizeit/Kauffrau für Tourismus und Freizeit. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2004).
- Schorer, F. (1957): Menschenbildung und Berufsbildung bei Pestalozzi und Kerschensteiner, Berlin.
- Veith, H. (2003): Lernkultur, Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation – Begriffshistorische Untersuchungen zur gesellschaftlichen und pädagogischen Konstruktion von Erziehungswirklichkeiten in Theorie und Praxis, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikationsentwicklungs-Management (Hrsg.): Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung, QUEM-report Heft 82, 2003, S. 179-231.
- Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik, Wiesbaden.
- Winkler, M. (2005): Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzforschung. o. O.
- Winkler, M. (2003): Wie vorbereitet ist die Jugend auf Arbeit und Beruf? Ergebnisse und Perspektiven aus der Kompetenzforschung. Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ am 18.09.2003 in Neukirchen-Pleiß mit dem Thema: Kompetenzen für die Berufsorientierung nach Pisa – Auf welche Kompetenzen kommt es an? [Online], 19 Seiten, verfügbar unter http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_winkler.pdf [26.02.08].