



Michaela Pfadenhauer |
Alexa M. Kunz (Hrsg.)

Kompetenzen in der Kompetenzerfassung

Ansätze und Auswirkungen
der Vermessung von Bildung

BELTZ JUVENTA

Michaela Pfadenhauer und Alexa Maria Kunz

Der Kompetenzstreit um Bildung

Kontexte und Konsequenzen der Kompetenzerfassung

„Kompetenz“ ist kein unbelasteter Gegenstand. Sowohl das, was mit diesem Begriff bezeichnet wird, als auch die Bestrebungen, dieses Konstrukt zu modellieren und zu messen, sind mehr als umstritten, wie die z.T. heftig geführte und nicht abklingende Debatte um PISA überdeutlich zeigt. Geführt wird sie vor allem von Pädagogen und empirischen Bildungsforschern, und es dürfte nicht übertrieben sein, hierbei von einem Paradigmenstreit in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zu sprechen.

Der vorliegende Band dokumentiert die Beiträge der Konferenz „Kompetenzen in der Kompetenzerfassung“, die am 1. und 2. Juli 2011 auf Einladung des Lehrstuhls für Soziologie des Wissens und des House of Competence (HoC) am KIT als gemeinsame Veranstaltung der DGS-Sektionen Professions- und Wissenssoziologie in Karlsruhe stattgefunden hat. Mit dieser dezidiert interdisziplinär angelegten Veranstaltung war daran gelegen, die im Kompetenzstreit um Kompetenz kulminierende Problematik aus unterschiedlichen Disziplinen, insbesondere auch der Soziologie, zu beleuchten, um den in Frage stehenden Gegenstand grundagentheoretisch zu fundieren und gesellschaftstheoretisch zu kontextualisieren.

Für eine Klärung des Konstrukts „Kompetenz“, das keineswegs nur in seinem Verhältnis zu Bildung zu bestimmen ist, stellt gerade die Soziologie ein theoretisches Fundament bereit.¹ „Kompetenz“ erweist sich auf dieser Basis als Wissen, das nicht als Äußerliches von Handeln, sondern als untrennbar damit verwoben anzusehen ist, weshalb es sich auch nur im praktischen Vollzug offenbart. Konstatieren lässt sich allerdings, dass gerade dann, wenn der zentrale Stellenwert von Wissen in modernen Gesellschaften betont wird und diese deshalb als „Wissensgesellschaften“ etikettiert werden, einer positivistischen Vorstellung von Wissen zum einen als unmittelbar beobachtbar, zum anderen als immer brauchbar und nützlich Vorschub geleistet wird, die sich im Kompetenzdiskurs wieder findet. Mit einer grundagentheoretischen Klärung von Kompetenz als erfahrungsgesättigter

1 Vgl. hierzu bereits die Beiträge in Kurtz/Pfadenhauer 2010.

Qualität sozialen Handelns (Pfadenhauer 2010) kann nicht nur dieser Verdinglichungstendenz entgegengewirkt werden, sondern auch für die Überlagerung von Kompetenz durch deren Darstellung sensibilisiert werden, der in Messverfahren zumeist nicht eigenständig Rechnung getragen wird.

Nicht nur aber ist Kompetenz Wissen, sondern mit Kompetenzerfassung wird Wissen über Einzelpersonen und Gruppen bereitgestellt. Jenseits der Frage, ob damit Herrschaftswissen erzeugt wird, weil und insofern damit Entscheidungsträgern in Politik, Bürokratie und Wirtschaft argumentative Mittel für deren jeweilige Zwecke zur Verfügung gestellt werden, ist zu klären, welcher Typus von Wissensträger diese Art von Wissen über individuelle und kollektive Kompetenzen produziert und welche Akteursgruppe mit diesem Sonderwissensbestand gesellschaftlich an Einfluss gewinnt. Mit der Frage nach der Art des Wissens, das damit erzeugt wird, nach den Motiven dafür, dieses Wissen gesellschaftlich bereitzustellen, und nach der Zuständigkeit, dieses Wissen einzusetzen, werden die Kompetenzen in der Kompetenzerfassung in den Blick genommen.

Eine Diskussion darüber, „in welcher Beziehung das Paradigma der empirischen Bildungsforschung, oder genauer, das Paradigma der internationalen Schulvergleichsstudien wie PISA, zu globalen ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungen steht, und was dies für die Logik solcher Studien bedeutet“ (Klieme 2011, o.S.), mag „metatheoretisch“ (ebd.) und damit realitätsfern erscheinen. Mit Analysen zum gesellschaftlichen Wandel, den die Konjunktur des Kompetenzbegriffs anzeigt und für den Kompetenzmessung ein Ausdruck ist, lässt sich jedoch der Kontext bestimmen, in dem Bestrebungen zur Kompetenzerfassung zu verorten sind, die derzeit nach den Schulen und den Betrieben auch die Hochschulen erreichen. Eine solche Perspektive, die einzunehmen tatsächlich das für die Soziologie konstitutive Abstandhalten von ihren Gegenständen erfordert, liefert nicht zuletzt den in den Vollzug der Kompetenzerfassung eingebundenen Akteuren einen Einblick in die Hintergründe ihres Tuns.

1. Der Kontext schulischer Kompetenzerfassung

Eingang in die Pädagogik hat der Kompetenzbegriff in den 1970er Jahren gefunden, weil er den Disput über das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung zu umgehen versprach. Mit der Verlagerung der einschlägigen Semantiken auf den Kompetenzbegriff war intendiert, die enge Beschränkung der (Berufs-)Bildung auf kognitive Aspekte und eine allzu eng gefasste Vermittlung von Fertigkeiten im Hinblick auf den je unmittelbaren Tätigkeitsbezug in der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung in Richtung auf eine ganzheitliche, die gesamte Persönlichkeit umfassende *Kompetenzentwicklung* aufzuheben. In der Pädagogik und inzwischen auch in der Berufsbildungsforschung dominiert deshalb ein weites Kompetenzver-

ständnis, das im Hinblick auf eine umfassende Handlungsfähigkeit und Mündigkeit (im Verstande der „seelischen Verfassung einer Person, bei der Fremdbestimmung so weit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist“; Roth 1971, S. 180) nicht nur kognitive, sondern affektuelle und motivationale Komponenten einbezieht (vgl. etwa Baethge et al. 2006; Fischer 2010; Straka/Macke 2010).

In der Bildungsforschung gilt demgegenüber ein engeres Verständnis von Kompetenz als „Befähigung (Disposition) zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen“ (Jude/Klieme 2008, S. 11). Kompetenzen werden hier definiert als „erlernbare kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme/Hartig 2007, S. 14). Hier wird Kompetenz auf konkrete Aufgabenstellungen bezogen, worin die Möglichkeit gesehen wird, Kompetenz (im Verstande von durch den Erwerb von Spezialwissen angeeigneter kognitiver Befähigung zur Aufgabenbewältigung) psychometrisch zu modellieren und zu messen.

Es sind nun gerade die Berufsbildungsforscher, die diese Reduktion des Kompetenzbegriffs problematisieren, die von Schulbildungsforschern auch zugestanden wird. Sie sei notwendig, weil gerade die Engführung des Begriffs auf Fachwissen und auf die kognitive Dimension die Möglichkeit zur Kompetenzmessung eröffne. Den Kritikern zufolge bedeutet das aber eben, dass der in Frage stehende Gegenstand der Logik des Messens angepasst werde – ‚operationalisiert‘ sagen die einen, ‚verfehlt‘ sagen die anderen.

Als weitere Kritikpunkte am engen Kompetenzkonstrukt, das in den PISA-Studien prominent geworden ist, werden u.a. ins Feld geführt

- der Vorwurf eines Funktionalismus, wonach Lernende in Funktionen einer zu erreichenden Quote und Bildung in bloßes Lernen für Prüfungen transformiert werden (Steinfeld 2011). Dieser Vorwurf wird mit empirischen Befunden entkräftet, wonach die Vertrautheit mit Aufgabenformaten keine Rolle für (die Verbesserung von) Testergebnisse(n) spielt;
- der Vorwurf, dass der positive Zusammenhang von Lernstrategien und Lerneffekten auf individueller Ebene sich auf der Makroebene nicht zeigen lasse, was auf Effekte des Schulsystems, das heißt kulturelle, institutionelle und organisatorische Faktoren schließen lasse (Münch 2009, S. 221). Dieser Vorwurf wird methodisch als „ökologischer Fehlschluss“ (Klieme 2011, o.S.) zurückgewiesen;
- der Vorwurf einer Vermeidung inhaltlicher Festlegungen zugunsten von ‚soft skills‘. Diesem Vorwurf werden Aspekte der Selbstregulation und Metakognition in Rahmen einer durchaus auf hermeneutische Fähigkeiten und kritisches Denken abzielenden Kompetenzkonzeption entgegengestellt;
- der Vorwurf eines ökonomischen Leitkonzepts im literacy-Konzept (Rekus 2007, S. 157) und mehr noch einer von der OECD getriebenen

„Leitidee von Bildung als Humankapital“ (Münch 2009, S. 33). Dieser Vorwurf wird mit dem Verweis auf die wesentlich längere Tradition international vergleichender Leistungsmessung im Zuge des Paradigmenwechsels zur empirischen Bildungsforschung entkräftet;

- der Vorwurf einer „Vernachlässigung des Subjekts“ (Koch 2004, S. 190) im Kompetenzkonzept zur Schaffung der für Standardisierung, Steuerung und Kontrolle nötigen Distanz. Diesem Vorwurf wird mit dem Anspruch begegnet, an vielen Einzelfällen das ihnen Gemeinsame zu beobachtbaren und daraus für Bildungseinrichtungen und Lehrende hilfreiche Lehren zu ziehen, womit durch repräsentative Studien sowohl für die Politik als auch die Praxis notwendiges Grundlagenwissen zur Verfügung gestellt werde (Klieme/Prenzel 2011).

In Teilen der Pädagogik wird der Kompetenzbegriff zwischenzeitlich gänzlich abgelehnt, weil darin dem Bildungsziel der Mündigkeit eine Absage erteilt scheint. ‚Kompetenz‘ wird zu einem Gegenbegriff zu ‚Bildung‘ stilisiert, obwohl er bereits vor PISA Eingang in die pädagogische Diskussion gefunden hatte und damals durchaus normativ konnotiert war – beispielsweise von Heinrich Roth (1971), der die Ausdifferenzierung in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz dezidiert als Möglichkeitsbedingungen von Mündigkeit konzipiert hatte. Der Begriff wird deshalb zum „Plastikwort par excellence“ (Pongratz 2007, S. 163) stigmatisiert, weil er in der Folge der PISA-Vergleichsstudien zu einer zentralen Kategorie in der Schulreformdebatte avanciert ist.

Der Streit um Kompetenz ist folglich ein Kompetenzstreit im Verstande eines Kampfs um Zuständigkeit für die Definition von Bildungszielen und die als adäquat angesehenen Maßnahmen zu deren Erreichung. Während wertorientierte Pädagogen (internationale) Bildungsstandards ablehnen, weil damit Inhalte, Einstellungen und Werte zugunsten formal gemeinter Fähigkeiten und Bereitschaften aus der Bildungsidee verabschiedet würden (Rekus 2007, S. 157), betonen empirische Bildungsforscher, dass sich die Bestimmung von Kompetenz, wie sie etwa im Rahmen von PISA vorgenommen worden sei, als durchaus kompatibel mit einem komplexen Bildungsbegriff erweise. Die Überlegenheit des Konstrukts besteht ihnen zufolge gerade darin, dass sich zentrale Aspekte des Bildungsgeschehens eben in Tests und Fragebögen beschreiben und auf dieser Basis weniger ‚ideologisch‘ diskutieren lassen, womit eine neue Sachlichkeit Einzug in die aufgeregte Bildungsdebatte halten könne (Klieme/Prenzel 2011). Der Disput um die Definition des Kompetenzbegriffs erweist sich als Kompetenzstreit um die Definitionsmacht für Bildung.

2. Der Kontext betrieblicher Kompetenzerfassung

Auseinandersetzungen wie diese, deren Konfliktlinien hier nur grob umrissen sind, können zum Gegenstand einer Diskursanalyse gemacht werden, die nach Diskursparteien und -kontrahenten, nach Argumenten und deren Dominanz bzw. Marginalisierung, kurz: nach Diskursverläufen fragt. Hiermit kann überdies das Geflecht von Diskursen, in denen der Kompetenzbegriff eine zentrale Stellung einnimmt, historisch und ökonomisch kontextualisiert werden: Boris Traue (2010) zufolge lässt sich die Konjunktur des Kompetenzbegriffs und der damit einhergehenden Evaluationskultur aus dem Konvergieren ökonomisch-managerialer und therapeutischer Diskurse, das heißt einer Hybridisierung von Personalverwaltung hier und therapeutischer Kultur da seit den 1970er Jahren erklären.

Demnach ist der Kompetenzdiskurs im Kontext des Wandels der fordistischen zur postfordistischen Produktionsweise zu verorten. Seit etwa 20 Jahren wird in diesem Zuge die kredentialistische Organisation der Bildung „durch ein System ergänzt, das nicht mehr ausschließlich auf der ‚äußerlichen‘, das heißt staatlich anerkannten Verleihung von Bildungstiteln („Qualifikationen“) durch Bildungsinstitutionen beruht, sondern auf der Feststellung von ‚innerlichen‘ Eigenschaften der Person. Beides, Qualifikationen und Kompetenzen sind für den Marktwert des Arbeitsvermögens relevant“ (Traue 2010, S. 52). Kompetenz kann im Unterschied zu Qualifikation nicht formal geprüft, aber in Form von Tests – zum Beispiel in Bewerbungs- und Mitarbeitergesprächen – evaluiert werden, wofür diese dargestellt, das heißt sichtbar gemacht werden muss.

Der Wandel vom Fordismus zum Postfordismus hat eine Erweiterung von Konzepten des Arbeitsvermögens und Formen von Expertise hervorgebracht, die das Verhältnis des Einzelnen zu sich selber verändern. Denn mit der Ergänzung von Qualifikation durch Kompetenz wird das Arbeitsvermögen zum einen auf Denken und ein affektuelles und kognitives Verhältnis zu sich selbst ausgedehnt und zum anderen werden die Einzelnen stärker in den Dokumentationsprozess einbezogen, das heißt „sie müssen lernen, ihr Vermögen selber zu dokumentieren und im richtigen Moment zu inszenieren“ (ebd.). Kompetenz entfaltet insofern also eine aktivierende und zugleich responsabilisierende Wirkung, als die Verantwortung, sich kompetent zu machen und lebenslang zu halten, weitgehend an den Einzelnen delegiert wird. Die Definitionsmacht darüber, wer als kompetent gilt, verbleibt demgegenüber in der Hand einer neuen, erstarkenden Expertengruppe (Kopetsch 2011).

3. Konsequenzen der Kompetenzerfassung

Diese Analyse lässt sich nochmals pointieren: Die Konjunktur von ‚Kompetenz‘ ist auf die rasche Spezialisierung von Wissen zurückzuführen, die mit einer noch nie da gewesenen Ausweitung des (höheren) Bildungssystems einhergegangen ist. Die Ausweitung von Sonderwissen ist jedoch nicht mit funktionaler Differenzierung identisch, das heißt es differenziert sich nicht nur zum Beispiel das juristische, ökonomische, erzieherische Sonderwissen immer weiter aus. Mit dem Kompetenzbegriff gerät vielmehr gerade jenes Wissen an den *Übergängen* funktional differenzierter Teilbereiche in den Blick, das heißt für immer mehr Tätigkeiten werden in immer mehr beruflichen Zusammenhängen die Differenzen zwischen Professionen und ihrem Sonderwissen ersichtlich. Mit ‚Kompetenz‘ wird nun gerade auf das Wissen abgehoben, das sich an den Schnittstellen spezialisierter Einheiten bildet und zwischen diesen Übergängen vermittelt.

Relevant erweist sich diese überfachliche Kompetenz bzw. das von Knoblauch (2010, S. 251) so genannte „Brückenwissen“ deshalb, weil die fortschreitende Ausdifferenzierung von Sonderwissensbeständen diejenigen, die über dieses Sonderwissen verfügen, zu Kommunikation nötigt, wenn sie „routinemäßig auf Vertreter anderer Gruppen treffen“ (Knoblauch 2004, S. 287). Eben diesen erhöhten Kommunikationsbedarf, der gerade auch aus der Industrie an die Schulen und Hochschulen zurückgemeldet wird, hat die therapeutisch-manageriale Branche als ‚Problem erkannt‘ bzw. definiert; und sie stellt mit Coaches, Beratern usw. sogleich auch Spezialisten für Kompetenzentfaltung bereit, die Lösungen für die Problembearbeitung in Aussicht stellen (Pfadenhauer 2005).

Der Kompetenzbegriff bewährt sich deshalb, weil das so genannte Brückenwissen als Sonderwissen thematisiert werden kann. Weil und insofern ‚Kompetenz‘ als etwas Beobachtbares angesehen wird, geht mit seiner Thematisierung und Bewertung dessen Verdinglichung einher. Denn beobachten lässt sich nicht das ‚subjektive Vermögen‘, also Kompetenz, sondern nur objektivierte Leistungen, Produkte und Äußerungen, das heißt die Performanz, das Auftreten, die Selbstpräsentation eines Subjekts. Bei Verfahren der Kompetenzerfassung geht es also um *Darstellung* von Kompetenz, ohne dass die Präsentation in aller Regel selber zum Thema gemacht wird. Beobachtet und bewertet wird vielmehr das, was in Anlehnung an Odo Marquard (1981) als „Kompetenzdarstellungskompetenz“ (Pfadenhauer 2003) bezeichnet werden kann.

4. Zu den Beiträgen in diesem Band

Der Band versammelt zum einen Beiträge, die sich der Erfassung – das heißt der Modellierung, Messung und Diagnostik – und Entwicklung von Kompetenzen in Schule und Hochschule (Themenblock I) sowie im beruflichen und betrieblichen Umfeld (Themenblock II) widmen. Diese werden ergänzt durch Artikel, die sich mit der Beobachtung jener Kompetenzerfassungen in Schule und Hochschule sowie im betrieblich-organisationalen Kontext (Themenblock III) befassen. Abgerundet wird der Band durch einen Ausblick, der den Kompetenzdiskurs als symptomatische Ausprägung eines gesamtgesellschaftlichen Wandels hin zu einer ‚Ratinggesellschaft‘ interpretiert.

Im Anschluss an eine Darstellung psychologischer und soziologischer Kompetenzbegriffe stellt *Sigrid Blömeke* in ihrem Beitrag die Operationalisierung eines auf kognitive Fähigkeiten zielenden Kompetenzverständnisses dar. Am Beispiel der international angelegten TEDS-M-Studie zur Erfassung fachbezogenen und pädagogischen Professionswissens angehender Mathematiklehrerinnen und -lehrer macht sie auf problematische Aspekte aufmerksam wie die einer solchen Kompetenzmessung inhärenten Normativität und die Konzentration der Messkompetenzen bei einer exklusiven Gruppe. Zugleich betont sie die demokratisierenden Potenziale von auf Vergleichbarkeit angelegten Instrumenten und deren diskursiver Verhandlung.

Ebenfalls mit der Entwicklung von Lehrkompetenz – hier: im Kontext von Hochschulen – befassen sich *Matthias Heiner* und *Johannes Wildt*. In ihrem Beitrag schlagen sie ein analytisches Modellieren von Kompetenz vor, das sich nicht an einem bereits etablierten Kompetenzmodell orientiert, sondern die Kompetenzentwicklung anhand biographischer Selbstbeschreibungen von Lehrenden rekonstruiert und somit die Zuständigkeit der Kompetenzbeurteilung in den Bereich der Handelnden selbst legt. Basierend auf dieser empiriegesättigten Vorgehensweise stellen sie die Entwicklung von Lehrkompetenz als keineswegs linearen, sondern rhizomatischen Prozess mit mehreren Ebenen, Kanten und Pfaden dar.

Ulrich Ebner-Priemer, *Philip Santangelo* und *Susanne Koudela* befassen sich ebenfalls mit methodischen Aspekten der Kompetenzdimensionierung: Am Beispiel einer Studie zu Zeitmanagement-Kompetenzen von Studierenden am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) machen sie in ihrem Beitrag auf die damit verbundene Problematik aus Sicht der Angewandten Psychologie aufmerksam. Auch bei den von ihnen eingesetzten Verfahren, die mittels real-time- und real-life-Assessment versuchen, dem Situationsbezug von kompetentem Handeln dezidiert Rechnung zu tragen, sehen sich die Autoren mit der Frage konfrontiert, was die ermittelten Werte tatsächlich über den Kompetenzgrad des Handelns aussagen können. In der technischen Unterstützung solcher Erhebungen und insbesondere der

fortschreitenden Miniaturisierung aufwändiger IT-Systeme vermuten sie eine potente Möglichkeit zur Klärung dieser Frage.

Eine praktische Umsetzung von Kompetenzorientierung in der universitären Lehre demonstrieren *Albert Albers*, *Norbert Burkardt* und *Claudia Becke*: Mittels eines am KIT entwickelten Projektstudiums im Maschinenbau illustrieren sie in ihrem Beitrag die Komplexität eines Lehr-Lern-Szenarios, das möglichst ideale Rahmenbedingungen für die Kompetenzentwicklung künftiger Ingenieure bieten soll. Mittels einer an der späteren Berufspraxis orientierten und gleichzeitig durch Betreuungsangebote unterstützten Herangehensweise sollen zukünftige Ingenieurinnen und Ingenieure in die Lage versetzt werden, ihr keineswegs auf Fachkompetenz beschränktes Wissen methodisch unterstützt problemspezifisch anzuwenden.

Mit der Kompetenzerfassung im betrieblichen und beruflichen Umfeld und der zu deren Beurteilung erforderlichen Kompetenzen befassen sich die Beiträge im II. Themenblock. Dabei widmet sich *Martin Fischer* explizit der Frage nach notwendigen Bestandteilen einer umfassenden Kompetenzdiagnostik, die sich eben nicht lediglich in einem Messmodell erschöpft, sondern zudem eines Erklärungsmodells, eines Strukturmodells und eines Entwicklungsmodells bedarf. Dabei weist er insbesondere auf das für die Diagnostik hoch relevante Wechselverhältnis von Wissen und Handeln sowie die domänenspezifischen Aspekte kompetenten Handelns hin.

Daran anschließend setzt sich *Bernd Haasler* speziell mit den Kompetenzen derjenigen auseinander, die eine Kompetenzdiagnostik im beruflichen Umfeld durchführen sollen: so genannte Rating-Experten. Basierend auf empirischen Ergebnissen einer in Deutschland und China durchgeführten Large-Scale-Untersuchung zeigt er auf, wie voraussetzungsvoll verlässliche Ratingprozesse zur Untersuchung beruflicher Kompetenzen sind.

Themenblock III schließlich widmet sich der Beobachterperspektive eben jener Kompetenzerfassung in Schule und Hochschule sowie an deren Übergängen.

Richard Münch bezweifelt grundlegend, dass die PISA-Studien als Instrument der Kompetenzerfassung tatsächlich dazu beitragen, das Bildungsniveau einer Gesellschaft, und damit verbunden ihren Wohlstand, zu mehren. Er problematisiert in seinem Beitrag die Übertragung der Marktlogik auf einen bis dato nicht marktförmig geregelten Bereich allein schon aufgrund fehlender Konsumentensouveränität und weist darauf hin, dass die wettbewerbsorientierte Ausrichtung des Bildungssektors zur Exklusion bestimmter Gruppen statt zu deren politisch gewollter Integration führt.

Einen spitzen Kommentar liefert *Thomas Brüsemeister* mit seinem Beitrag zur Trias „Kompetenzen – Bildungsstandards – Evaluation“. Pointiert weist er dabei auf systematische Schwachstellen des deutschen Bildungswesens hin, das sich ihm zufolge insbesondere durch organisierte Unverantwortlichkeit und fehlende Interdependenzen auszeichnet. Bildungsstandards erfüllen in einem solch fragmentierten System keine genuin inhalt-

liche Funktion mehr, sondern dienen vor allem dem politischen System als Möglichkeit, (kaum erfüllbare) Forderungen an die Schulebene zu stellen. Resultat dieses unverbundenen Nebeneinanders von Politik, Verwaltung und Schule sind nicht zuletzt mannigfaltige und gänzlich unvereinbare Kompetenzverständnisse, die Kooperationen zusätzlich erschweren.

Achim Brosziewski greift ebenfalls die Frage nach der Verteilung von Zuständigkeiten auf: Er stellt in seinem Beitrag Kompetenzerfassung als einen im Erziehungssystem bereits etablierten und weiterhin im Ausbau befindlichen Modus skalenförmiger Organisationsbeobachtung heraus, der von der Wissenschaft entwickelt und durch Bildungspolitik und -verwaltung in den ihnen zugeordneten Organisationen wie Schulen und Hochschulen Anwendung findet. Diesen Prozess rekonstruiert er aus der Perspektive einer Theorie der soziokulturellen Evolution, wodurch insbesondere die Grenzen kompetenzvermessener Bildungsorganisationen offen zutage treten.

„Quo vadis Kompetenz?“, fragt schließlich *Inga Truschkat* und fokussiert in ihrem Beitrag kompetenzdiskursanalytisch die Übergänge vom Bildungs- zum Erwerbssystem. Illustriert an einigen gängigen Kompetenzdiagnostikverfahren zeigt sie mit dem strukturell-normativen und dem individual-dispositiven Kompetenzdiskurs zwei Stränge auf, die sich beide durch eine Nichtbeachtung sozialstruktureller Einflüsse auszeichnen und dergestalt das selbst formulierte Ziel eines Abbaus struktureller Barrieren unterlaufen.

Der Band schließt mit einem Ausblick von *Reiner Keller* und *Harald Hofer*, die in ihrem Beitrag den Kompetenzdiskurs in einen gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozess einbetten. In der Logik der Foucault'schen Machtanalytik identifizieren sie die ubiquitären Jurys, Rating- und Rankinginstanzen als Statthalter des von ihnen neu erkannten Machttypus der „Positionierungsmacht“. Am Bildungs- und Hochschulsektor zeichnen sie die Ausweitung der Rankinglogik ausgehend vom ökonomischen Sektor auf alle Lebensbereiche nach und pointieren mit der Beschreibung von Ranking und Rating als weithin akzeptierten Deutungsangeboten die auch in anderen Beiträgen aufgeworfene Frage nach den ‚Kompetenten‘ in der Kompetenzerfassung.

An dieser Stelle danken die Herausgeberinnen auch all jenen, die zur Realisierung des Bandes beigetragen haben. Neben den Autorinnen und Autoren gilt dies insbesondere für Frank Engelhardt von der Verlagsgruppe Beltz, dem wir für die stets sehr gute Zusammenarbeit danken. Für die ausgesprochen sorgfältige und zuverlässige Bearbeitung der Manuskripte danken wir Anna K. Lehner auf das Herzlichste.

Literatur

- Baethge, M./Achtenhagen, F./Arends, L./Babic, E./Baethge-Kinsky, V./Weber, S. (2006): *Berufsbildungs-PISA – Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Steiner.
- Fischer, M. (2010): *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven*. In: Becker, M./Fischer, M./Spöttel, G. (Hrsg.): *Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 141–158.
- Jude, N./Klieme, E. (2008): *Einleitung*. In: Jude, N./Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern*. Bildungsforschung. Band 26. Bonn: BMBF, S. 11–18.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 8.
- Klieme, E. (2011): *Bildung unter undemokratischem Druck? Anmerkungen zur Kritik der PISA-Studie*. In: Aufenanger, S./Hamburger, F./Ludwig, L./Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie*. Beiträge zum 22. Kongress der DGfE. Band 2. Opladen: Barbara Budrich (auch online unter http://pisa.dipf.de/de/files/PISA_Artikel_Bildung%20unter%20undemokratischen%20Druck_klieme.pdf, Abruf 8.5.2012).
- Klieme, E./Prenzel, M. (2011): *Doch, Pisa hilft den Schulen. Eine Replik auf die Kritik Hans Brüggelmanns an der Pisa-Studie*. In: *Die ZEIT* vom 27.1.11, S. 68.
- Knoblauch, H. (2004): *Kritik des Wissens. Wissensmanagement, Wissenssoziologie und die Kommunikation*. In: Wyssussek, B. (Hrsg.): *Wissensmanagement komplex: Perspektiven und soziale Praxis*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 275–289.
- Knoblauch, H. (2010): *Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte von Kompetenz*. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS, S. 237–255.
- Koch, L. (2004): *Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative?* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7, S. 183–191.
- Koppetsch, C. (2011): *Symbolanalytiker – ein neuer Expertentypus? Einige Thesen zum Wandel akademischer Berufsfelder*. In: *Leviathan* 39, S. 407–433.
- Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2010): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS.
- Marquard, O. (1981): *Inkompetenzkompensationskompetenz*. In: Ders. (Hrsg.): *Abschied vom Prinzipiellen*. Stuttgart: Reclam, S. 23–38.
- Münch, R. (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey&Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pfadenhauer, M. (2003): *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske+Budrich.
- Pfadenhauer, M. (2005): *Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited*. In: Dies. (Hrsg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS, S. 9–26.
- Pfadenhauer, M. (2010): *Kompetenz als Qualität sozialen Handelns*. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS, S. 149–172.
- Pongratz, L.A. (2007): *Plastikwörter. Notizen zur Bildungsreform*. In: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 3/2007, S. 161–170.
- Rekus, J. (2007): *Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff*. In: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 3/2007, S. 155–160.
- Roth, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- Steinfeld, T. (2011): *Scheitern muss sein, aber nicht zu oft*. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 6.6.2011, S. 4.

- Straka, G.A./Macke, G. (2010): Kompetenz – nur eine „kontextspezifische kognitive Leistungsposition“? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 106, S. 444–451.
- Traue, B. (2010): Kompetente Subjekte: Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS, S. 49–67.