

Kompetenzerwerb

Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit

Bearbeitet von
Eberhard Jung

1. Auflage 2010. Taschenbuch. X, 248 S. Paperback

ISBN 978 3 486 59073 9

Format (B x L): 14,8 x 21 cm

Gewicht: 367 g

[Wirtschaft > Wirtschaftswissenschaften: Allgemeines > Wirtschaftswissenschaften:
Berufe, Ausbildung, Karriereplanung](#)

schnell und portofrei erhältlich bei


DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

Eberhard Jung



Kompetenz- erwerb

Grundlagen
Didaktik
Überprüfbarkeit

Oldenbourg



Kompetenzerwerb

Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit

Von

Professor

Dr. Eberhard Jung

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Oldenbourg Verlag München

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2010 Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH
Rosenheimer Straße 145, D-81671 München
Telefon: (089) 45051-0
oldenbourg.de

Das Werk einschließlich aller Abbildungen ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat: Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, wiso@oldenbourg.de
Herstellung: Anna Grosser
Coverentwurf: Kochan & Partner, München
Gedruckt auf säure- und chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Grafik + Druck GmbH, München

ISBN 978-3-486-59073-9

Vorwort

Der Siegeszug der Kompetenz verläuft durch nahezu alle Lebensbereiche. Kompetenzen dienen der erfolgreichen Bewältigung von Lebens-, Arbeits- und Lernherausforderungen und sind erlern- und entwickelbar. Deshalb definieren Personen und Institutionen ihre Leistungsfähigkeit und Innovationsfreude immer mehr über diesen Begriff. Dabei stört es wenig, dass es weder eine einheitliche Definition noch Königswege der Operationalisierung und Messung von Kompetenzen gibt. Eine ständig wachsende Zahl von Kompetenzcentern verweist auch auf das begrifflich Wesentliche. Hier wird nicht nur „gewusst“, sondern Wissen erschlossen, weiterentwickelt und problemlösend angewandt. Damit impliziert der Begriff ein *bereit, fähig und in der Lage zu sein*, Herausforderungen auf höchstem Niveau bewältigen zu können und schließt den tatsächlichen Vollzug sowie die Reflexion über Ziele, Ergebnisse und Wege ein.


Die wachsende Bedeutung von Kompetenzen ist als eine Reaktion auf die beschleunigte Innovationsdynamik zu verstehen, wonach sich privates und berufliches Leben immer komplexeren Anforderungen ausgesetzt sieht. Hier gilt es über adäquate Lern-, Koordinations-, Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsformen zu verfügen, um die damit einhergehenden Herausforderungen bewältigen zu können. Deshalb werden Kompetenzen auch als Dispositionen zur Selbstregulation verstanden, die selbst organisiertes Handeln unter nicht eindeutigen Rahmenbedingungen ermöglichen. Darüber hinaus hat sich der Kompetenzbegriff in Deutschland – von der Pisa Debatte ausgelöst – nahezu durchgängig als Referenzbegriff für die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems durchgesetzt und damit einen umfassenden Modernisierungsprozess angestoßen.

Angesichts der Literaturfülle zum Thema kann ein Buch mit dem Titel: *Kompetenzerwerb: Grundlagen – Didaktik – Überprüfbarkeit* nur das kompetenztheoretisch und -praktisch Grundlegende bündeln. Kompetenz und Kompetenzentwicklung werden als bedeutende gattungsspezifische Alleinstellungsmerkmale begründet, die sich über den Erwerb, die Anwendung und Weiterentwicklung von Aspekten des Wollens, Wissens, Könnens und Reflektierens konstituieren. Es gilt das lebens-, lern- und arbeitsweltliche Phänomen grundlegend zu erläutern und von anderen

bedeutsamen pädagogischen Leitbegriffen (Bildung, Intelligenz, Qualifikation) abzugrenzen.

Dieser Einteilung entsprechend, verläuft die Erkenntnisfindung in drei interdependenten Pfaden. Kompetenz und Kompetenzentwicklungen werden (*erster Pfad*) als menschheitsgeschichtlich und lebensweltlich bedeutsame Phänomene erschlossen, die Elemente von Innovation und Kreativität implizieren und damit die Grundlagen für Fortschritt und Weiterentwicklungen bilden. Diese Bedeutung erfordert es, sich intensiv mit Prozessen des Kompetenzerwerbs auseinanderzusetzen. Deshalb sind entsprechende Konzeptionen und Modelle vertieft zu diskutieren und der Didaktik und Methodik des Kompetenzerwerbs einen besonderen Stellenwert zuzugestehen. Es gilt individuelle Entwicklungsprozesse zu reflektieren, Kompetenzstrukturen und Entwicklungsverläufe zu modellieren und didaktische Konzepte zu reflektieren. Daher beinhaltet der *zweite Pfad* die Aneignungsprozesse, wobei zwischen angeleitetem und selbst organisiertem Kompetenzerwerb unterschieden wird. Der *dritte Pfad* erschließt wesentliche Aspekte der Kompetenzdiagnostik, die in Zeiten von internationalen Schulleistungstests höchste Aktualität besitzen.

Obwohl der „aktuelle Stand“ oft sehr speziell und aus der Perspektive unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen entfaltet wird, soll das Buch als Grundlagenwerk verstanden werden, welches wesentliche kompetenztheoretische und -praktische Grundlagen für weitere domänenbezogene Aktivitäten vor- und aufbereitet. Das Buch wendet sich an alle mit Kompetenz und Kompetenzerwerb Befassten in Hochschulen, Studienseminaren, Schulen, der Arbeitswelt sowie der Fort- und Weiterbildung. Dabei wird der Anspruch erhoben, kompetenztheoretisch Bedeutsames aus der lebens-, lern- und arbeitsweltlichen Perspektive zu identifizieren und konzeptionell zu bündeln, Prozesse des Kompetenzerwerbs zu erschließen und tiefere Einblicke in derzeitige Kompetenzdiskurse zu vermitteln. Damit liefert es die Basisausstattung für eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem aktuellen, bedeutsamen und facettenreichen pädagogisch-didaktischen Konstrukt.

Zur besseren Strukturierung des interdisziplinär Erschlossenen finden sich im Text grau hinterlegte Boxen, in denen für den Leser wichtige Beispiele sowie Texte von besonderer Beachtung zu finden sind. Weiterhin sind an einigen Stellen Icons  eingefügt, welche auf wichtige Definitionen und Begriffsklärungen aufmerksam machen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Kompetenzen in Bildung, Arbeit und Leben	1
1.2	Zum Inhalt	6
2	Kompetenztheoretische Grundlagen	9
2.1	Anmerkungen zum Kompetenzbegriff	9
2.2	Zeitgemäße Kompetenzaspekte	10
2.3	Kompetenz als Befähigung zur Bewältigung	13
2.4	Merkmale kompetenter Persönlichkeiten	14
2.5	Fähigkeit – Qualifikation – Kompetenz	18
2.6	Das allgemeine Kompetenzmodell	24
2.7	Das Zusammenwirken der Kompetenzfacetten	26
2.8	Der Prozess der Kompetenzentwicklung	28
2.8.1	Qualitatives Lernen	28
2.8.2	Systemisches Verändern	31
2.8.3	Domänenbezogene Kompetenzentwicklung	34
3	Exkurs I: Gesellschaftliche und arbeitsweltliche Implikationen	37
3.1	Wissens- oder Kompetenzgesellschaft?	37
3.2	Selbstorganisationspotentiale: Zwischen Marktliberalität und Emanzipation	41
3.3	Kompetenzerfordernis als Resultat arbeitsweltlicher Veränderungen	42
3.4	Kompetenzentwicklung als Gattungsmerkmal	45
3.5	Folgen für das Bildungs- und Ausbildungssystem	47

4	Der Kompetenzbegriff in der pädagogischen Theoriebildung	49
4.1	Vertiefende Anmerkungen zur Begriffsgenese.....	49
4.2	Die Rezeption des Rothschen Kompetenzmodells	55
4.3	Das Konzept beruflicher Handlungskompetenz	57
4.4	Konzepte beruflicher Handlungskompetenz.....	58
4.5	Zur Kritik berufspädagogischer Kompetenzkonstrukte.....	62
4.6	Aspekte des aktuellen Diskurses	64
5	Partielle Kompetenzkonzepte	73
5.1	Moralisch-sittliche Kompetenz.....	74
5.2	Sozialkompetenz.....	75
5.3	Partizipationskompetenz.....	77
5.4	Arbeits- und Berufsfindungskompetenz	81
5.5	Zur Kritik kompetenzbezogener Partialkonzepte	84
6	Die Klieme-Expertise und der initiierte Reformprozess	87
6.1	Begriffe und Instrumente der Klieme-Expertise.....	88
6.2	Anmerkungen zum Stand der Umsetzung	92
6.3	Diagnostische Präzisionen und Abgrenzungen.....	93
6.3.1	Kompetenz - Intelligenz	95
6.3.2	Kompetenz – Bildung.....	96
6.4	Von der Facette zum Modell	98
6.5	Die Gestuftheit des Kompetenzerwerbs	100
6.6	Einordnung und Diskussion des Stufenmodells	105
6.7	Die Reduzierung der Komplexität.....	109
7	Exkurs II: Die Artikulation des Kompetenzerwerbs.....	113
7.1	Ist Kompetenzerwerb strukturierbar?	113
7.2	Taxonomien als Klassifizierungssysteme.....	114
7.3	Die Taxonomie von Anderson und Krathwohl.....	118

7.3.1	Die kognitive Prozessdimension	119
7.3.2	Die Dimension Wissen.....	124
7.4	Über die Bedeutung von Kompetenztaxonomien.....	126
8	Kompetenzmodelle ausgewählter fachdidaktischer Disziplinen	129
8.1	Das Kompetenzmodell der politischen Bildung.....	130
8.2	Das Kompetenzmodell der ökonomischen Bildung	132
8.3	Das Geographie-Kompetenzmodell	134
8.4	Das KecubHTW-Kompetenzmodell.....	137
8.5	Anmerkungen zu den fachdidaktischen Kompetenzmodellen	139
8.6	Aktuelle Anmerkungen	142
9	Didaktisch-methodische Aspekte des Kompetenzerwerbs.....	145
9.1	Legitimatorische Aspekte.....	147
9.2	Lerntheoretische Erfordernisse.....	149
9.3	Selbstkonzept und Kompetenzerwerb	152
9.4	Kontrollüberzeugung/Kontrollbewusstsein	153
9.5	Das didaktische Prinzip Kompetenzorientierung	155
9.6	Das didaktische Prinzip Handlungsorientierung	157
9.7	Das konstitutive Prinzip Selbsttätigkeit.....	159
9.8	Der didaktische Ansatz.....	163
9.9	Reflexion und Diskussion	166
9.10	Die Gestaltung des Kompetenzerwerbs.....	167
9.11	Methodische Generierungen	170
9.11.1	Das Gestaltungslernen	171
9.11.2	Projektpädagogik und Kompetenzerwerb	174
	Projektpädagogische Grundlagen.....	175
	Projektmerkmale	176
	Lernergebnis und Verläufe.....	178
	Kompetenzdidaktische Bewertung.....	179

10	Überprüfung des Kompetenzerwerbs.....	183
10.1	Vorbemerkungen	183
10.2	Lebens- und arbeitsweltliche Überprüfungen.....	184
10.3	Didaktisch-methodische Kompetenzüberprüfungen.....	185
10.4	Grundlagen der Kompetenzdiagnostik	188
10.4.1	Vorbemerkungen	188
10.4.2	Der Kontextbezug.....	190
10.4.3	Vokabular und Struktur	191
10.4.4	Gütekriterien.....	193
10.4.5	Kriteriumsorientierte Testwertinterpretation	196
10.4.6	Strategien der Testkonstruktion	197
10.4.7	Antwortformate und Aufgabenmerkmale.....	198
10.4.8	Psychometrische Modelle.....	201
10.4.9	Die Modellierung von Kompetenzniveaus	202
10.4.10	Beispiel: Arbeits- und Berufsfindungskompetenz	204
10.4.11	Testaufgabe	209
10.5	Zusammenfassung	213
11	Literatur	215
12	Index	235

1 Einleitung

1.1 Kompetenzen in Bildung, Arbeit und Leben

Der Begriff Kompetenz hat im letzten Jahrzehnt den Qualifikationsbegriff als pädagogischen Leitbegriff abgelöst (Arnold 1998: 496f) und darüber hinaus in den wissenschaftlichen, betrieblichen und alltäglichen Bereich Einzug gehalten. Jedoch ist der Begriff nicht eindeutig definiert. Er wird uneinheitlich verwandt und spaltet die Rezipienten in Skeptiker und Befürworter. Von den Skeptikern wird Kompetenz als Modewort, als Zeitgeist- oder Containerbegriff mit einem ausufernden Handlungsbezug abgetan (z.B. Hufer 2008: 12f.). Andere erachten Kompetenzkonzeptionen als überflüssig, da das vorhandene Vokabular zur Beschreibung des Gemeinten ausreiche (Mulders 2007). Hingegen gestehen die Befürworter der Kompetenz – ähnlich der Intelligenz – eine wesentliche Bedeutung im Zusammenhang mit der menschlichen Leistungsfähigkeit zu. Jedoch wird darauf verwiesen, dass sie nicht als eine beliebige Handlungsfähigkeit in allen denkbaren Lern- und Handlungsgebieten zu verstehen ist (Hartig/Klieme 2006: 128). Vielmehr umfasst sie solche Dispositionen, die ein fruchtbares Handeln in offenen, komplexen und zum Teil ungeordneten Situationen erlauben. Damit ermöglichen Kompetenzen selbst organisiertes Handeln unter nicht eindeutigen Rahmenbedingungen (Erpenbeck/v. Rosenstiel: 2007, XI).

Im Rahmen einer zwischenzeitlich ins Unüberschaubare angewachsenen Literaturfülle zum Thema¹ überschlagen sich die begrifflichen Füllungen und Dimensionierungen. Kompetenzen werden erworben, entwickelt, gemessen, bewertet, beschrieben, erhoben, standardisiert, bilanziert, diagnostiziert, zertifiziert und gemanagt (Linten/Prüstel 2008: 3). Im Spektrum verschiedener Definitionen erweist sich die aus der pragmatisch-funktionalen Perspektive getroffene als grundlegend, weitgehend stabil und pädagogisch-didaktisch wertvoll. Vom Wortstamm abgeleitet, wird Kompetenz als die grundsätzliche Befähigung zur Bewältigung verstanden, wobei das Erzeugen entsprechender Situationen zumeist einbezogen wird.

¹

Auf das Jahr 2008 bezogen werden 8.889 Kompetenzeinträge in der Literaturdatenbank Bildung des Fachinformationssystems (FIS) Bildung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) belegt (Hartig 2008: 14). Die Datenbank PsycInfo enthält für den Zeitraum 1985-2008 27.255 Eintragungen, was drei bis vier Veröffentlichungen pro Tag entspricht.

In der Psychologie spielt Kompetenz immer dann eine Rolle, wenn die Leistungsfähigkeit aus der anwendungsorientierten Perspektive betrachtet wird. Darüber hinausgehend hat der Begriff in der pädagogischen Psychologie und der Bildungsforschung in den letzten Jahren eine große Bedeutung gewonnen. Er wird mit Blick auf die Ziele des Bildungssystems als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*“ definiert, die sich funktional auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen beziehen (Hartig/Klieme 2006: 128f.). Damit ergänzt ein entsprechend verstandener Kompetenzbegriff andere bedeutsame erziehungswissenschaftliche Kategorien wie Bildung, Intelligenz, Wissen und Lernen.

Kompetenzen entwickeln sich in individuellen und/oder kollektiven Lern- und Entwicklungsprozessen, die nicht leicht darzustellen sind und deren erfolgreicher Verlauf nur schwer zu messen ist. Sie basieren auf An- und Herausforderungen in der Lebens-, Lern- oder Arbeitswelt, die es anzunehmen und zu bewältigen gilt. Dabei beinhaltet der Vorgang „*des Bewältigens*“ ein komplexes Zusammenwirken unterschiedlicher Dispositionen (Motive, Ziele, Kenntnisse und Fertigkeiten), die auf die Regulierung der verursachenden situativen An- oder Herausforderung ausgerichtet sind. Kompetenz definiert sich damit als menschliche Befähigung des komplexen zielgerichteten Zusammenwirkens von Aspekten des *Wissens*, *Wollens*, *Handelns* und des *Reflektierens*. Durch diese prozessuale Verknüpfung bekannter Eigenschaften tendiert der Kompetenzbegriff danach, altbekannte Widersprüche der Bildungsforschung zu überwinden. In ihm scheinen „*die Gegensätze von Denken und Handeln, Lernen und Arbeiten, Subjekt und Tätigkeitsanforderungen, allgemeiner und beruflicher Bildung aufgehoben zu sein*“ (Clement 2008).

Aus der didaktischen Perspektive ist die für den Kompetenzbegriff konstitutive Selbstorganisationsfähigkeit von besonderer Bedeutung. Diese umschreibt einen komplexen subjekt-/objektbezogenen Vorgang, der sich durch den zielgerichteten autonomen Erwerb, die Anwendung und Weiterentwicklung der genannten Aspekte kennzeichnet. Da Kompetenzerwerb an der Reflexion bestehender Umstände ansetzt, besitzt er einen dynamischen Charakter, der flexible Reaktionen auf wahrgenommene Herausforderungen ermöglicht. Damit bilden Prozesse des Kompetenzerwerbs den Schlüssel für alle problemlösenden und innovativen Prozesse.

Menschheitsgeschichtlich war und ist Kompetenzerwerb zuerst ein lebensweltliches Phänomen, das durch die Entwicklung speziellerer Formen von Arbeitsteilung und der Trennung von Lebens- und Arbeitswelt immer mehr zu einem berufs- und arbeitsweltlichen wurde. Durch die zunehmende Komplexität von Lebens-, Lern- und Arbeitswelt entstand eine Notwendigkeit nach ganzheitlichem Erwerb des benötigten Wissens, Könnens und Reflektierens, was Kompetenzerwerb auf allen Stufen und in allen Formen des Bildungssystems erforderte. Heute gilt es, in Bildung, Forschung, Entwicklung und Produktion Wissen und Können zu erwerben und weiter

zu entwickeln, um es zur Verbesserung der Lebensbedingungen und zur Entwicklung marktfähiger Produkte, deren Produktion, Vertrieb und Entsorgung, anzuwenden. Damit kennzeichnen sich *Kompetenz* und *Kompetenzerwerb* als gattungsspezifische Alleinstellungsmerkmale.

Das hier Umrissene kennzeichnet Kompetenzerwerb als lebens-, lern- und arbeitsweltliches Phänomen, welches mit der Vorstellung verknüpft ist, dass über den Verlauf etwas Besseres bzw. Höherwertiges angestrebt wird und auch entsteht. Durch den implizierten technischen Fortschritt und die Geschwindigkeit der vollzogenen Veränderungen erfordert die Bewältigung des als normal zu bezeichnenden Lebens ein ständig höheres Maß an kompetentem Verhalten. Dieses kennzeichnet sich durch zeitgemäße Wissens- und Könnenszuwächse, was anhand einiger Beispiele exemplarisch verdeutlicht werden soll:

Die umfassende Bedienung eines Kraftfahrzeugs reicht aufgrund der Fülle technisch-innovativer Möglichkeiten weit über das traditionelle „Auto fahren“ hinaus und beinhaltet die sachgerechte Anwendung und Nutzung vielfältiger sicherheits-, umwelt- und unterhaltungstechnischer Möglichkeiten.

Die digitale Fotografie schließt, neben der Beherrschung der Programmvariationen des Fotoapparats, Möglichkeiten der Bildbearbeitung auf dem Niveau klassischer Fotolabors ein und ermöglicht Ausdrücke von ansehnlicher Qualität mit heimischer Ausstattung.

Der Besuch einer Bibliothek, die (elektronische) Auswahl oder die Vorbestellung eines gewünschten Buches (ggf. Fernleihe) wurde durch die Verwendung neuer technologischer Möglichkeiten und die von ihnen bewirkten geänderten Handlungsabläufe in eine neue Qualität übergeleitet. Hinzu kommt die flankierte Informationsbeschaffung durch elektronische Bildungsmedien (z.B. Internet, CDs, interaktive Lehrprogramme).

Die Verwaltung des eignen Aktiendepots und die Beobachtung der Wertentwicklung eines als Altersversorgung geplanten internationalen Investments sind von dem heimischen Computer aus möglich. Der interessierte Bürger eignet sich die erforderlichen fachlichen Kenntnisse und informationstechnischen Handlungsweisen an.

Aus der wirtschaftlichen Perspektive sind im Rahmen globaler Konkurrenzverhältnisse Kompetenzentwicklungen auf höchstem Niveau erforderlich, die spezielles Wissen und Können zu innovativen Produkten generieren, den Nutzen auf neue Ebenen überleiten und bessere Produkt- und Prozessqualitäten sichern. So sind es die innovativen arbeitsweltlichen Entwicklungen, die über die Schaffung weltmarkt-

fähiger Produkte erheblich zur Sicherung von Wohlstand und Lebensqualität beitragen und so den Wettbewerb zwischen Herstellern, Regionen und Nationen beleben.

Diese Entwicklungen verweisen auf die wachsende Bedeutung von Kompetenz als lernweltliches Phänomen. Denn wenn Kompetenz und Kompetenzerwerb die wesentlichen Merkmale bilden, um Herausforderungen in der Lebens- und Arbeitswelt durch zeitgemäßes Wissen und Können bewältigen zu können, dann sind Fragen nach den individuellen Voraussetzungen und den Strategien und Methoden des Kompetenzerwerbs als Aufgaben des Bildungssystems erlaubt. Das hier Erforderliche bedarf einer bildungstheoretischen und -praktischen Infrastruktur, die weitgehend noch zu schaffen ist. Aufgrund der Fülle, Intensität, Komplexität und hochgradigen Spezialisierung kann Kompetenz nicht in traditionellen, systematisch aufeinander aufbauenden formalen Lernprozessen erworben werden. Deshalb hat das Bildungssystem die wesentlichen allgemeinen Grundlagen für einen lebenslangen Kompetenzerwerb zu vermitteln und damit die Basis für einen spezielleren (zumeist Domänen bezogenen) Kompetenzerwerb zu legen. Beides geht mit höchsten Anforderungen an das *Bildungssystem* und die *zu Bildenden* einher.

Voranzustellen ist weiterhin, dass in diesem Werk die Begriffe Kompetenzerwerb, Kompetenzvermittlung und Kompetenzentwicklung nicht synonym verwandt werden. Die Bezeichnung Kompetenzerwerb bildet den Überbegriff und beschreibt quantitative und/oder qualitative Zunahmen im kompetenten Verhalten. Unterhalb dessen werden die beiden anderen Begriffe durch die Aneignungsformen unterschieden. Die Kompetenzvermittlung beschreibt einen eher angeleiteten, die Kompetenzentwicklung einen eher selbst gesteuerten Prozess. Im ersten überwiegt die Instruktion, im zweiten die Konstruktion. Auf Bildungsprozesse bezogen, ist die Kompetenzvermittlung als Vorstufe der -entwicklung anzusehen. Dabei verläuft der Bildungserwerb von der Anleitung des Vermittelnden (Instruktion), über dessen mithilfe Unterstützung zu immer mehr Eigenständigkeit. Dies erfordert – wie noch näher darzustellen ist – eine geänderte Lernkultur, in der der Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung eine größere Beachtung beizumessen ist.

Damit mutiert das ehemals lebens- und arbeitsweltliche Phänomen des Kompetenzerwerbs zu einer bedeutenden Zielsetzung des Bildungssystems, die angesichts praktizierter Umgangsformen und überwiegend angewandten methodischen Verfahrensweisen als pädagogisch-didaktische Herausforderung wahrzunehmen ist. Deshalb gilt es, wesentliche Grundlagen und Befähigungen eines weitgehend selbst gesteuerten und selbst verantworteten „*An- und Herausforderungen Bewältigens*“ zu erlernen, was besondere Herausforderungen an die Schulorganisation, die Qualität der Lehr-Lernarrangements und die Persönlichkeit der Lehrenden stellt.

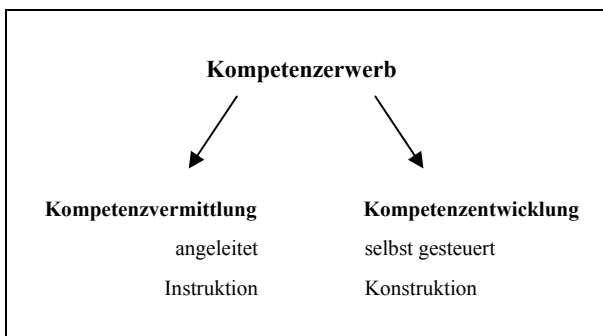


Abb. 1.1: Kompetenzerwerb – Kompetenzvermittlung – Kompetenzentwicklung²

Von der Pisa Debatte ausgelöst, hat sich der Kompetenzbegriff in Deutschland als Referenzbegriff für die Charakterisierung der Ergebnisse von Bildungsprozessen durchgesetzt. Ziel ist, ihn auf den Kontext konkreter empirischer Fragestellungen und Untersuchungen zu präzisieren (Hartig 2008:15). Unter Rezeption der Weinertschen Kompetenzdefinition („kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“) gelang es die pädagogische Kompetenzdiskussion in eine neue Phase überzuleiten. Dabei nahm die Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Klieme u. a. 2003) eine inhaltliche und funktionale Schlüsselstellung ein.³ Das von ihr initiierte Innovationsprogramm dominierte fortan die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurse in allen Phasen der Lehrerbildung und hat über die Kultusadministrationen Einzug in die Schulen gehalten. Ebenfalls erweiterte sich der Aufgabenkanon der Bildungsforschung hinsichtlich der „Re-Konzeptualisierung und Operationalisierung von Bildungszielen unter dem Leitbild von Kompetenz sowie verwandter Konzepte wie literacy und life skills“. Deshalb gilt es, bestehende Inhalte und Diskurse von Erziehungswissenschaft, Didaktik und Psychologie neu zu fassen und für empirische Untersuchungen aufzubereiten (Klieme u.a. 2007: 9).

☞ Angesichts dieser Aufgabenfülle ist die Zahl der produzierten Quellen zum Thema Kompetenz nahezu ins Unüberschaubare gewachsen. Der „Siegeszug der Kompetenz“ bündelt die Aktivitäten von 22 Fachdidaktiken, der Pädago-

² Alle nicht mit einer Quelle belegten Abbildungen stammen vom Autor.

³ Sie ist als Bewältigungsstrategie auf die Überwindung aktueller Befunde (PISA, TIMSS) gerichtet und definiert wesentliche Begrifflichkeiten und Verfahrensweisen eines pädagogischen Reformprogramms.

gik/Berufspädagogik, Lernpsychologie und Arbeitswissenschaft.⁴ Jedoch erfordert die umfangreiche Verwendung des Kompetenzkonstrukts im Alltags- und Arbeitsleben, auf allen Ebenen des Bildungssystems und der Bildungspraxis ein klares Kompetenzverständnis und eindeutige Abgrenzungen zu anderen pädagogischen Leitbegriffen. Das vorgelegte Werk versucht dazu einen Beitrag zu leisten.

1.2 Zum Inhalt

Das Buch gliedert sich in die Teile: Grundlagen, Didaktik und Überprüfbarkeit. Damit werden drei sich wechselseitig beeinflussende Perspektiven eingenommen: die alltagstheoretische, die pädagogisch-didaktische und die messpsychologische. Jedes der zehn Kapitel wurde als eigenständiger Teil verfasst, was bestimmte Hinführungen und Querverweise erfordert. Die den Erkenntnisprozess leitenden Fragen lauten: Was ist Kompetenz? Welche Bedeutung besitzt der Kompetenzerwerb in der heutigen Zeit? Auf welche Weise werden Kompetenzen erworben? Welchen Anforderungen hat eine Kompetenzdidaktik zu entsprechen? Gibt es Lehr-Lernarrangements, die sich für den Kompetenzerwerb in besonderer Weise eignen? Wie lässt sich Kompetenzerwerb überprüfen?

Dieser Fragestellung folgend, bündelt *Kapitel 2* bedeutende kompetenztheoretische Grundlagen. Von der etymologischen Bedeutung des Begriffs und den Merkmalen kompetenter Persönlichkeiten ausgehend, wird Kompetenz in der Tradition des *funktional-pragmatischen Kompetenzbegriffs* als zielgerichtetes Zusammenwirken situativer Herausforderungen und inneren Befähigungen und als grundsätzliche *Fähigkeit zur Bewältigung von Herausforderungen* erschlossen. Beide Ebenen sowie die das Zusammenwirken der Kompetenz konstituierenden Aspekte stehen im Mittelpunkt der Erkenntnisfindung. Darüber hinaus wird ein allgemeingültiges (domänenübergreifendes) Kompetenzerwerbsmodell entworfen, welches die Grundlage für weitere Erkenntnisprozesse bildet.

Von der Frage ausgehend, ob die aktuelle Gesellschaftsformation eine Wissens- oder eine Kompetenzgesellschaft darstellt, werden in *Kapitel 3* die gesellschaftlichen und arbeitsweltlichen Rahmenbedingungen und Erfordernisse des Kompetenzerwerbs reflektiert. Dabei kann das kompetenzkonstitutive Element der Selbststeuerung aus einer kritischen Betrachtungsweise herausgelöst und in der Tradition einer

⁴ Darauf hinzuweisen bleibt, dass nicht alles, was durch Bildungsprozesse zu bewirken ist, unbedingt Kompetenzen sein müssen. Werthaltung und Einstellungen können nur begrenzt in *kognitive Leistungsdispositionen* gefasst werden, auf die die Expertise den Kompetenzbegriff aus diagnostischen Gründen begrenzt. Deshalb ist Kompetenz ein wichtiges und zentrales Kriterium bei der Untersuchung der Ergebnisse von Bildungsprozessen, aber keinesfalls das einzige (Hartig 2008: 22).

emanzipatorischen Erziehung begründet werden, was den Blick auf das Bildungssystem lenkt.

In *Kapitel 4* wird das Kompetenzkonstrukt aus der Perspektive pädagogischer und berufspädagogischer Theoriebildung erschlossen und reflektiert. Dabei werden wesentliche Aspekte grundlegend erläutert und für aktuelle Diskurse aufbereitet. Eine breitere Darstellung und Diskussion genießt das als *berufs- und wirtschaftspädagogisch* bezeichnete Modell, dem durchaus eine Pionierleistung zugestanden werden kann. Jedoch werden Intention und Inhalt von dem eher diagnostischen Kompetenzverständnis der Klieme-Expertise unterschieden.

In *Kapitel 5* werden vier *kompetenztheoretische Partialkonzepte* intentional begründet und erläutert. Sie verdichten das allgemeine Kompetenzverständnis auf spezielle Teilbereiche. Diese sind auf eine abgrenzbare Gruppe besonderer Herausforderungen bezogen und bedürfen spezieller Bewältigungsstrategien. Als beispielhaft werden die *moralisch-sittliche Kompetenz*, die *Sozialkompetenz*, die Partizipationskompetenz und die *Arbeits- und Berufsfindungskompetenz* erschlossen.

Kapitel 6 beinhaltet den aus fachdidaktischer Perspektive zentralen Gegenstand des Buches. Es dokumentiert Intention, Inhalt und Verfahrensweisen der Klieme-Expertise, die eine neue Phase im pädagogisch-didaktischen Kompetenzverständnis und ein umfangreiches Innovationsprogramm innovierte. Zentrale Begriffe bilden Kompetenz, Kompetenzmodelle und Bildungsstandards, wobei das verwandte Kompetenzverständnis auf die Messbarkeit im Rahmen nationaler und internationaler Vergleichsstudien („Large-Scale-Assessment“) ausgerichtet ist. Des Weiteren erfolgen Anmerkungen zum Stand der Umsetzung und diagnostische Präzisionen und Abgrenzungen. Dabei werden die bildungsbezogenen Leitbegriffe Bildung und Intelligenz grundsätzlich von Kompetenz unterschieden. Über den Inhalt der Expertise hinausgehend werden spezielle konzeptuelle Konkretisierungen geleistet, die a) Kompetenzfacetten zum Kompetenzmodell generieren und b) die Gestuftheit des Kompetenzerwerbs begründen.

Hinsichtlich der Gestuftheit des Kompetenzerwerbs werden in *Kapitel 7* bekannte Artikulationen dargestellt und kritisch reflektiert. Denn wenn der Kompetenzerwerb individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse umschreibt, sind Fragen nach immanen Entwicklungsstufen oder -phasen berechtigt. Ziel ist es, einer komplexen Befähigung (Kompetenz), die selbst organisiertes Handeln in offenen, komplexen und ungeordneten Situationen ermöglichen soll, eine gewisse Struktur zu geben. Damit soll ein genetisches Verständnis über das synergetische Zusammenwirken unterschiedlicher, mehrdimensional zu verortender Faktoren erlangt werden, was bei der Inszenierung von Erwerbsprozessen hilfreich erscheint.

In *Kapitel 8* werden die Kompetenzmodelle ausgewählter fachdidaktischer Disziplinen dargestellt, wobei sich die Auswahl eher zufällig auf den sozialwissenschaftlichen Bereich begrenzt. Ziel ist es, die zwischen den beteiligten Expertinnen und Experten einer Domäne diskursiv und konsensuell vereinbarten *Modelle* gemäß der durch die Klieme-Expertise definierten Grundsätze kritisch zu reflektieren. Damit dokumentiert jeder Entwurf auch eine eigenständige fachdidaktische Tradition in selbstbewusster Weise.

Gemäß der Definition von Kompetenzen als *erlernbare kognitiv verankerte Befähigungen*, die zu erfolgreichen Bewältigungen von An- und Herausforderungen befähigen, wird in *Kapitel 9* den Aneignungsprozessen eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Die Legitimation des didaktischen Ansatzes erfolgt aus individueller, gesellschaftlicher und arbeitsweltlicher Perspektive. Der Ansatz basiert auf den in Kapitel 2 entfalteten Grundlagen und konstituiert Kompetenzerwerb im Wechselbezug individueller Lern- und systemischer Handlungsprozesse. Darüber hinaus werden methodische Aspekte/Konzepte kompetenzförderlicher Lehr-Lern-Arrangements erschlossen, die ein zielgerichtetes Zusammenwirken von Aspekten des Wollens, Wissens, Könnens und Reflektierens ermöglichen.

Von der Erkenntnis ausgehend, dass es keinen einheitlichen Kompetenzbegriff und keine Königswege der Operationalisierung und Messung von Kompetenz gibt, behandelt *Kapitel 10* die Überprüfbarkeit des Kompetenzerwerbs. Die Erkenntnisfindung folgt auch hier den drei bekannten, sich wechselseitig bedingenden Pfaden (lebensweltlich-phänomenal, didaktisch-methodisch, diagnostisch). Zum Beschreiten des letzten Pfades ist der Kompetenzbegriff in Hinsicht auf seine Verwendung im Rahmen der *Charakterisierung von Ergebnissen von Bildungsprozessen* – den Kontext konkreter empirischer Fragestellungen und Untersuchungen – zu präzisieren, wodurch Kompetenz mit üblichen an die Intelligenzmessung angelehnten Verfahren messbar wird. Das Kapitel dokumentiert wesentliche kompetenzdiagnostische Grundlagen und Anwendungen.

Damit schließt sich der auf Kompetenzerwerb bezogene Erkenntnisprozess, der von den theoretischen Grundlagen bis zur Überprüfbarkeit verläuft. Kompetenzerwerb wird als Herausforderungsbewältigung in unterschiedlichen Bereichen (Lebens-, Arbeits- und Lernwelt) verstanden, die wiederum in spezielle Domänen (Fachgebiete) gegliedert sind. Ein besonderes Augenmerk ist auf die pädagogisch-didaktische Perspektive gerichtet.

2 Kompetenztheoretische Grundlagen

2.1 Anmerkungen zum Kompetenzbegriff

In der Alltagssprache besitzt der Begriff Kompetenz (lat. *competentia*) eine mehrfache Bedeutung. Einerseits beschreibt er die Befähigung von Personen Anforderungen zu bewältigen, andererseits die Legitimation und/oder Autorität für bestimmte Handlungsvollzüge befugt und zuständig zu sein (Mulder 2007). Im pädagogischen Kontext dominiert die erste Bedeutung, die auch im Zentrum der weiteren Betrachtungen steht. Beide Bedeutungen umfassen nicht nur latente Potentiale, sondern beziehen reale Vollzüge ein. *Zuständig* und *befugt* (a) sowie *sachverständig* und *fähig* (b) kennzeichnen die doppelte alltagstheoretische Bedeutung von Kompetenz.⁵ Eine Sonderform „*des befugt seins*“ bildet die Zuständigkeit aufgrund eines Amtes, eines zertifizierten Bildungs- oder Ausbildungsabschlusses (Michel 1977:178f.). Demnach sind Richter legitimiert Recht zu sprechen, Ärzte Heil- und Hilfsmittel zu verschreiben, Lehrer Noten zu vergeben und Handwerksbetriebe z.B. Reparaturarbeiten an der Strom- oder Wasserversorgung vorzunehmen. Im Idealfall fließen beide Bedeutungen ineinander.⁶ Die jeweilige Legitimation für befugtes Handeln wird im Rahmen geordneter Verfahren (Bildungsgang, Ausbildung, Arbeitstätigkeit) erworben, in denen das erforderliche Wissen und Können als zu beherrschende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erworben und ggf. durch Prüfungen nachgewiesen werden.⁷

Dieser Begriffsinhalt leitet zum dritten, psychologisch-pädagogischen Kompetenzverständnis über. Dieses basiert auf angeborenen und/oder erworbenen Fähigkeitsbündeln, die situativ und zielgerichtet aktiviert, eingesetzt und überprüft werden. Der im Weiteren verwandte Kompetenzbegriff versteht sich weniger im Sinne eines

⁵ So ist z.B. ein Parkplatzwärter befugt, den Parkenden Anweisungen zu geben und die festgelegten Gebühren abzuverlangen.

⁶ So wird ein Kraftfahrzeugmeister als kompetent erachtet, z.B. den Zustand der Bremsen eines Kraftfahrzeuges oder auch dessen Schadstoffausstoß zu beurteilen und ggf. zu zertifizieren. Dabei handelt er auf der Grundlage aktueller technischer und administrativer Vorgaben.

⁷ Den Sachverhalt beschrieb Marquard (1981: 24): „Kompetenz hat offenbar irgendwie zu tun mit Zuständigkeit und mit Fähigkeit und mit Bereitschaft und damit das Zuständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft sich in Deckung befinden“ (zitiert nach Klieme/Hartig 2007:12).