

europäische zeitschrift für berufsbildung



40

Europäische Zeitschrift für Berufsbildung

Nr. 40 – 2007/1

Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Postanschrift: PO Box 22427

GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11

Fax (30) 23 10 49 00 20

E-Mail: info@cedefop.europa.eu

Homepage: www.cedefop.europa.eu

Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Verantwortlich

Aviana Bulgarelli, Direktorin

Christian Lettmayr,

stellvertretender Direktor

Layout

Colibri Graphic Design Studio,

Thessaloniki, Griechenland

Technische Produktion

M. Diamantidi S.A.,

Thessaloniki, Greece

Printed in Belgium, 2007

Katalognummer

TI-AA-07-040-DE-C

Redaktionsschluss: Dezember 2006

Nachdruck – ausgenommen zu kommer-

ziellen Zwecken –

mit Quellenangabe gestattet

Diese Zeitschrift erscheint dreimal jährlich auf Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch.

Die von den Autoren geäußerten Ansichten decken sich nicht notwendigerweise mit der Position des Cedefop. In der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* haben die Autoren das Wort, um ihre Analysen und unterschiedlichen, teilweise sogar kontroversen Standpunkte darzulegen. Auf diese Weise will die Zeitschrift einen Beitrag zur kritischen Diskussion leisten, die für die Zukunft der beruflichen Bildung auf europäischer Ebene unerlässlich ist.

**Haben Sie Interesse daran, einen
Beitrag zu verfassen?**

Dann lesen Sie bitte S. 196

Redaktioneller Beirat

Vorsitzender

Martin Mulder

Universität Wageningen, Niederlande

Mitglieder

Steve Bainbridge

Cedefop, Griechenland

Ireneusz Białecki

Universität Warschau, Polen

Juan José Castillo

Universität Complutense Madrid, Spanien

Eamonn Darcy

Vormals Training and Employment Authority (FÁS), Irland, jetzt im Ruhestand, Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop

Jean-Raymond Masson

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Turin, Italien

Teresa Oliveira

Universität Lissabon, Portugal

Kestutis Pukelis

Universität Vytautas Magnus, Kaunas, Litauen

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance, Vereinigtes Königreich

Gerald Straka

Institut für Technik & Bildung /Forschungsgruppe

LOS, Universität Bremen, Deutschland

Ivan Svetlik

Universität Ljubljana, Slowenien

Manfred Tessaring

Cedefop, Griechenland

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique, LEST/CNRS, Aix-en-Provence, Frankreich

Redaktionssekretariat

Erika Ekström

Ministerium für Beschäftigung, Stockholm, Schweden

Ana Luisa de Oliveira Pires

Forschungsgruppe Bildung und Entwicklung – FCT, Universität Nova Lissabon, Portugal

Tomas Sabaliauskas

Zentrum für Berufsbildung und Forschung, Vytautas-Magnus-Universität, Kaunas, Litauen

Eveline Wuttke

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Deutschland

Chefredakteur

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Griechenland

Das Cedefop unterstützt die Europäische Kommission dabei, durch den Informationsaustausch und Erfahrungsvergleich zu Themen von gemeinsamem Interesse für die Mitgliedstaaten die Berufsbildung und die ständige Weiterbildung auf Gemeinschaftsebene zu fördern und weiterzuentwickeln.

Es stellt Verbindungen zwischen der Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis her. Es verhilft den politischen Entscheidungsträgern und praktisch Tätigen auf allen Ebenen der EU zu einem besseren Verständnis der Entwicklungen im Bereich der Berufsbildung, um ihnen Schlussfolgerungen für künftige Tätigkeiten zu erleichtern. Es bemüht sich ferner darum, Wissenschaftler und Forscher zur Ermittlung von Entwicklungstendenzen und Zukunftsfragen anzuregen.

Grundlage für die Herausgabe der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* bildet Artikel 3 der Gründungsverordnung des Cedefop vom 10. Februar 1975.

Dennoch ist die Zeitschrift unabhängig. Sie verfügt über einen redaktionellen Beirat, der die Artikel unter Wahrung der Anonymität von Autoren und Berichterstattern beurteilt. Dieser Beirat steht unter dem Vorsitz eines anerkannten Wissenschaftlers und setzt sich zusammen aus Forschern sowie zwei Experten des Cedefop, einem Experten der Europäischen Stiftung für Berufsbildung und einem Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop. Das redaktionelle Sekretariat der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* wird ebenfalls von renommierten Wissenschaftlern wahrgenommen.

Die Zeitschrift steht auf der Liste der vom ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek, Niederlande*) anerkannten wissenschaftlichen Fachrevuen und auf dem Index der IBSS (*International Bibliography of the Social Sciences*).

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

05 _____

Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung

Martin Mulder

F O R S C H U N G S B E I T R Ä G E

25 _____

Neuerungen in der Berufsbildung und Schwierigkeiten ihrer empirischen Fundierung

Reinhold Nickolaus, Bernd Knöll,
Tobias Gschwendtner

Dieser Artikel dient der empirischen Überprüfung gängiger Annahmen zur Wirksamkeit didaktischer Konzepte.

41 _____

Kompetenzbasierte Berufsbildung aus der Sicht der niederländischen Wissensschaffler

Renate Wesselink, Harm J. A. Biemans,
Martin Mulder, Elke R. van den Elsen

In den Niederlanden ist das kompetenzbasierte Lernen ein weit verbreitetes Konzept, das sich deutlich als Trend im Bereich der Berufsbildung abzeichnet. Allerdings besteht kein Konsens über ein mögliches Modell für dieses Konzept. Im vorliegenden Artikel wird eine Studie vorgestellt, auf deren Grundlage ein Konsens über ein mögliches Modell für die kompetenzbasierte Berufsbildung erzielt werden soll.

57 _____

Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz

Felix Rauner

Eine gestaltungsorientierte Didaktik Beruflicher Bildung setzt eine Ausdifferenzierung des Arbeitsprozesswissens (*work process knowledge*) als Zusammenhang von praktischem und theoretischem Wissen voraus. In diesem Beitrag wird die Kategorie des praktischen Wissens genauer untersucht, der für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz eine grundlegende Bedeutung zugemessen wird.

73 _____

Kompetenzen und berufsorientierte höhere Ausbildung: heute und morgen

Marcel van der Klink, Jo Boon, Kathleen Schlusmans

Dieser Artikel erläutert, warum der Kompetenzbegriff im Bereich der berufsorientierten höheren Ausbildung so populär ist, und zeigt auf, welches die wichtigsten Fragen in diesem Bereich sind.

92 _____

Bildung der sozioemotionalen Kompetenzen über Betriebspraktika

Juan Carlos Pérez-González, Elvira Repetto Talavera

Die Durchführung eines Betriebspraktikums stellt für Studierende und junge Hochschulabsolventen die einmalige Gelegenheit dar, sozioemotionale Kompetenzen zu entwickeln, die auf dem Arbeitsmarkt stark gefragt sind. In diesem Zusammenhang spielt der Tutor eine wichtige Rolle. Zudem ist ein gutes ad-hoc-Ausbildungsprogramm erforderlich.

114 _____

Erwerb und Verlust individueller Kompetenzen – die Rolle der Berufserfahrung

Fátima Suleman, Jean-Jacques Paul

In diesem Beitrag wird die Rolle der Berufserfahrung für den Prozess der Überalterung von erworbenem Wissen erörtert. Das Ziel lautet dabei, zu verstehen, wie das Humankapital – also Bildung und Berufserfahrung – am Prozess des Erwerbs nützlicher Kompetenzen bzw. andererseits am Prozess des Veraltens dieser Kompetenzen beteiligt sind.

138 _____

Für ein Rahmenmodell für die Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften

Erik Roelofs, Piet Sanders

In den letzten Jahren ist ein zunehmendes Interesse für die Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften zu beobachten. In diesem Artikel wird ein Modell der Lehrkompetenz vorgestellt, das dazu beitragen kann, Instrumente für die Bewertung von Lehrkräften zu entwickeln, die aktuellen Standards bzw. Normen entsprechen.

V E R G L E I C H E N D E A N A L Y S E

157 _____

Konkurrierende Konzepte für die Arbeitsprozessorientierung in der deutschen Curriculumentwicklung

Martin Fischer, Waldemar Bauer

In Deutschland wurde ein neuer curriculärer Rahmen für die schulische Berufsbildung umgesetzt, die so genannten Lernfelder, der eine arbeitsorientierte Wende in der Curriculumentwicklung bezeichnet. Dieser Beitrag beschreibt zwei wichtige Konzepte für die Gestaltung solcher Curricula mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen.

L I T E R A T U R H I N W E I S E

177 _____

Diese Rubrik wurde von Igor Recnik, Bibliothekar beim Cedefop, mit Unterstützung der Mitglieder des europäischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes (ReferNet) zusammengestellt.

Beratender Ausschuss der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung

Prof. Oriol Homs, Direktor der Stiftung für europäische Initiativen und Forschung im Mittelmeerraum (CIREM), Spanien

Dr. Angela Ivančič, Slowenisches Institut für Erwachsenenbildung, Ljubljana, Slowenien

Prof. Dr. Andris Kangro, Dekan der Fakultät für Erziehung und Psychologie, Universität Lettland

Prof. Dr. Joseph Kessels, Berater und Professor für Humanressourcenentwicklung, Universität Twente, Niederlande

André Kirchberger, früherer Leiter der Abteilung „Bildungspolitik“ bei der Europäischen Kommission – Internationaler Berater für Bildung/Berufsbildung/Beschäftigung

Prof. Dr. Rimantas Laužackas, Stellvertretender Rektor der Vytautas-Magnus-Universität, Kaunas, Litauen

Dr. Philippe Méhaut, Forschungsdirektor, Nationales Zentrum für wissenschaftliche Forschung, LEST, Aix-en-Provence, Frankreich

Prof. Dr. Reinhold Nickolaus, Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie, Stuttgart, Deutschland

Prof. Dr. Antonio Novoa, Rektor und Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Lissabon, Portugal

Prof. Dr. Philip O'Connell, Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung (ESRI), Dublin, Irland

Prof. Dr. George Psacharopoulos, Europäisches Expertennetz für Bildungsökonomie (EENEE), Athen, Griechenland

Prof. Dr. Paul Ryan, Professor für Arbeitsökonomie und Bildung, King's College, Universität London, Vereinigtes Königreich

Dr. Hanne Shapiro, Institut für Technologie, Dänemark

Prof. Dr. Albert Tuijnman, Ökonom, Europäische Investitionsbank, Luxemburg

Das Informationsbulletin des Cedefop feiert seinen 30. Geburtstag

Éric Fries Guggenheim

BERUFSBILDUNG
INFORMATIONSBULLETIN
des Europäischen Zentrums
für die Förderung der Berufsbildung

Unter genau diesem Titel erschien im Sommer 1977 unsere Zeitschrift in der Aufmachung eines 24 Seiten umfassenden Heftes im DIN-A4-Format, das in sechs Sprachen (Dänisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Niederländisch) veröffentlicht wurde.

Das erste Informationsbulletin hatte zum INHALT:

- 2 EINWEIHUNG DES BERLINER ZENTRUMS
- 5 J. DEGIMBE
BESCHÄFTIGUNG UND BERUFSBILDUNG
- 7 C. JØRGENSEN
EUROPÄISCHES ZENTRUM FÜR DIE
FÖRDERUNG DER BERUFSBILDUNG
- 10 INFORMATIONEN
- 22 LITERATURHINWEISE

dem folgendes „EDITORIAL“ vorausging:

Hiermit wird das Informationsbulletin zum ersten Mal durch das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung herausgegeben.

Damit setzt das Zentrum die vom Generaldirektorium für Soziale Angelegenheiten der Kommission der Europäischen Gemeinschaften getane Arbeit fort, das das Bulletin ursprünglich ins Leben rief und weiterentwickelte.

Das Bulletin wird als Teil eines vom Zentrum zur Verfügung gestellten Informationsdienstes herausgebracht und enthält Informationen und Artikel, die das Arbeitsprogramm des Zentrums begleiten, das u. a. aus Seminaren, Konferenzen und Untersuchungsprojekten besteht.

Ferner besteht der Wunsch, dass das Bulletin die Diskussion und den Gedankenaustausch für Angelegenheiten fördert, die sich auf die Berufsbildung beziehen und die für alle Mitglieder der Gemeinschaft von Interesse sind.

Wir bitten unsere Leser, uns ihre Meinung zum Bulletin zum Ausdruck zu bringen und Vorschläge für Themen zu unterbreiten, die in dieser Zeitschrift veröffentlicht werden sollten.

In Anbetracht des großen Materialanfalls, der durch die Eröffnung des Zentrums und das Seminar in Zandvoort entstand, wurde der Informations- und Bibliographie teil dieser Ausgabe gekürzt.

Das Bulletin steht für die „Kindertage“ der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung*. Der Blick auf diese längst vergangene Zeit erfüllt uns nicht nur mit Nostalgie, sondern wir sind auch gerührt über die mutigen Anfänge dieses kleinen Journals, das sich zu der wissenschaftlichen Zeitschrift entwickeln sollte, die Sie kennen und auf die wir alle stolz sind.

Anlässlich der Feierlichkeiten zum 30-jährigen Bestehen haben die Herausgeber der Europäischen Zeitschrift eine Agora Thessalonikis zu einem bedeutenden Thema veranstaltet, das jedoch im Rahmen unseres Fachgebiets bislang nur wenig bearbeitet wurde: „Hochschulbildung und Berufsbildung“.

Wenn Sie das vorliegende Editorial lesen, wird die für den 22.-23. Februar 2007 in Thessaloniki geplante Agora bereits stattgefunden haben. In Anlehnung an das „Agora“-Konzept, das vor zehn Jahren im Juli 1997 auf Betreiben von Jordi Planas entwickelt und seitdem vom Cedefop in Thessaloniki weiter ausgebaut wurde, ist zur diesjährigen Agora ein kleiner Kreis von Forschern, Entscheidungsträgern, Sozialpartnern wie auch von praktisch Tätigen, Lehrkräften, Ausbildern und Verantwortlichen der Berufsbildung zusammengekommen. Bei dieser Gelegenheit haben die Teilnehmer eine offene Diskussion über die problematische Verknüpfung von beruflicher Sekundarbildung und Hochschulbildung sowie von beruflicher und allgemeiner Hochschulbildung führen können. Die Agora gab Anlass zu einer Diskussion über einige grundlegende Fragen im Zusammenhang mit der Schwierigkeit, den berufsbildenden und allgemeinbildenden Zweig auf der Ebene der Sekundarschule und der Hochschule eine gleichberechtigte Wertschätzung erfahren zu lassen. Allerdings wurde auch Bilanz gezogen über die bereits existierenden und noch herzustellenden Übergangs- und Quereinstiegsmöglichkeiten zwischen den Systemen der Berufsbildung und der Grundbildung, d. h. beim Übergang von der Sekundarschule zur Universität, aber auch beim Übertritt in den Bereich der Postsekundarbildung. Schließlich bot die Agora ein Forum, um die Wirkungen der europäischen Initiativen [Bologna-Prozess, Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR), Europäisches System zur Anrechnung von Studien-

leistungen (ECTS) usw.] auf die Durchlässigkeit der Grenze zwischen beruflicher und allgemeiner Hochschulbildung zu erörtern.

Den Rednern oblag es nicht nur, den Diskussionen auf der Grundlage ihrer Referate Impulse zu verleihen und die erörterten Problembereiche mit Informationen und ihrem Fachwissen zu bereichern, sondern sie hatten noch einen weiteren Auftrag zu erfüllen. Ihre Redebeiträge waren in der Tat die erste öffentliche Präsentation des gedanklichen Grundgerüsts eines Artikels, der nach Prüfung durch den redaktionellen Beirat der Zeitschrift zur Veröffentlichung in einer Sonderausgabe im Jahr 2008 bestimmt ist.

Der Leitgedanke dieser Agora bestand in der Tat darin, die Verfasser dazu anzuhalten, sich sowohl mit den anwesenden Forschern zu vergleichen – was ihnen nicht neu ist – als auch sich mit anderen an dieser Agora teilnehmenden und vom Cedefop bevorzugten Interessengruppen, politischen Entscheidungsträgern und Berufsbildungspraktikern zu messen, wobei Letzteres für sie sicherlich ein Novum darstellen dürfte. Daher sind die Verfasser nunmehr imstande, in ihre Artikel die aus den Debatten gezogenen Lehren einfließen zu lassen, womit eine Ausgabe der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* erscheinen kann, deren wissenschaftliche Beiträge in hohem Maße die Reflexionen eines ganzen Kollektivs widerspiegeln ⁽¹⁾.

Auch 30 Jahre nach ihrer Gründung ist die Zeitschrift dem Kurs des Bulletin Nr. 1 von 1977 treu geblieben.

Sie hält es nach wie vor für ihre Hauptaufgabe, „die Diskussion und den Gedankenaustausch für Angelegenheiten zu fördern, die sich auf die Berufsbildung beziehen und die für alle Mitglieder der [Europäischen Union] von Interesse sind“.

Und die Leser werden natürlich noch immer gebeten, „uns ihre Meinung über [die Zeitschrift] zum Ausdruck zu bringen und Vorschläge für Themen zu unterbreiten, die in dieser Zeitschrift veröffentlicht werden sollten“.

Zu diesem 30-jährigen Jubiläum fordern wir Sie alle auf, sich unserem Wunsch „Lang lebe die Zeitschrift!“ anzuschließen oder um es mit den hier in Griechenland, der Wahlheimat des Cedefop, üblichen Worten zu sagen: „Να ζήσεται!“ ⁽²⁾

⁽¹⁾ Die Philosophie dieser vom Cedefop organisierten 25. Agora und das Programm sind abrufbar über die Internetseite: <http://www.trainingvillage.gr/etv/news/default.asp?idnews=2245>

⁽²⁾ „Sie möge leben!“

Einführung zur Sonderausgabe über Kompetenz

Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung

Martin Mulder
Universität Wageningen

Einführung

Der Begriff Kompetenz hat in den letzten Jahrzehnten viel Aufmerksamkeit erfahren. Manche Wissenschaftler halten den Begriff für überflüssig, weil sie das vorhandene Vokabular für ausreichend halten, um die (berufliche) Aus- und Weiterbildung zu beschreiben, zu planen, durchzuführen und zu bewerten, während andere der Meinung sind, dass sich der Begriff nicht durchgesetzt hat, und wieder andere glauben, dass die Kompetenzentwicklung schwer zu messen ist. Wie diese Urteile ausfallen, hängt vielfach davon ab, in welchem Umfeld die Skeptiker tätig sind. Wer sich mit dem Kompetenzbegriff in der Aus- und Weiterbildung und seiner praktischen Umsetzung beschäftigt, kommt, zumindest in Europa, kaum an ihm vorbei.

Während meiner Tätigkeit bei Cedefop im Studienjahr 2004-2005 war ich häufig zwischen Wageningen und Thessaloniki unterwegs und ich möchte Ihnen berichten, was ich dabei erlebt habe. Auf der SR 48, einer Gebirgsstraße in der Nähe von Cortina d'Ampezzo, die durch die Dolomiten führt, sah ich ein Straßenschild mit der Aufschrift „tratta di competenzaa“. Auf dem Weg von Thessaloniki nach Wageningen hatte ich mir auf dem Flughafen Köln ein Auto gemietet und das Erste, was mir auffiel, war ein Fahrzeug mit deutschem Nummernschild, unter dem zu lesen stand: „Kompetenz für Volkswagen“. Kurz darauf überholte ich einen Lastwagen, auf dem in großen Lettern die Aufschrift prangte: „Kompetenz für Gemüse“.

(¹) Available from Internet: <http://www.papert.org/articles/freire/freirePart1.html> [cited 2.6.2006].

Historische Wurzeln

Bei meinem Besuch im Louvre stieß ich auf den Codex Hammurabi (1792-1750 v. Chr.) und die französische Übersetzung des Epilogs: „*Telles sont les décisions de justice que Hammurabi, le roi compétent, a établie pour engager le pays conformément à la vérité et à l'ordre équitable*“ (Dies sind die gerechten Richtersprüche, die Hammurabi, der tüchtige König festgesetzt hat, wodurch er dem Lande feste Sitte und gute Führung angedeihen ließ). Natürlich habe ich auch herauszufinden versucht, ob es im Altgriechischen ebenfalls Wurzeln des Begriffs gibt, nachdem ich bereits im Lateinischen, im Englischen, im Französischen und im Niederländischen fündig geworden war. In Wörterbüchern wird der (englische) Begriff Kompetenz folgendermaßen definiert: „Über ausreichende Mittel zur Existenzsicherung verfügen und die Eigenschaft oder der Zustand, kompetent zu sein. Über erforderliche oder angemessene Fähigkeiten oder Eigenschaften verfügen, juristisch zuständig oder angemessen sein und die Kapazität besitzen, in einer bestimmten Weise zu funktionieren oder sich zu entwickeln“. Im Lateinischen steht „*competens*“ für fähig sein und nach einem Gesetz/einer Verordnung zulässig sein und „*competentia*“ für Befähigung und Befugnis. In Westeuropa tauchen die Begriffe „Kompetenz“ und „Kompetenzen“ erstmals Anfang des 16. Jahrhunderts auf. In der niederländischen Sprache gehen sie auf das Jahr 1504 zurück.

Im Altgriechischen ist die Entsprechung für den Begriff Kompetenz *ikanotis* (ικανότης). Übersetzt wird dies als die Eigenschaft, *ikanos* (fähig) zu sein, die Fähigkeit besitzen, etwas zu erreichen; Fertigkeit. *Epangelmatikes ikanotita* (επαγγελματικής ικανότητας) steht für fachliche/berufliche Fähigkeit oder Kompetenz. Dies darf nicht mit dem Begriff *dexiotis* (δεξιότης) verwechselt werden, der mehr mit Geschicklichkeit zu tun hat, wie die Redensart „*αμαθία μετά σωφροσύνης ωφελιμώτερον ἢ δεξιότης μετά ἀκολασίας*“ (*amathía metá sofrosounis ofelimóteron í dexiótis metá akolasías*) (wörtlich: Unwissenheit gepaart mit Klugheit (ist) nützlicher als Geschicklichkeit gepaart mit Unmoral) zeigt. Im Werk des Philosophen Plato (Lysis, 215A, 380 v. Chr.) wird der Begriff Kompetenz erstmals erwähnt. Die Wurzel des Wortes ist *ikano* (ικανό) von *iknoumai* (ικνούμαι), was so viel bedeutet wie etwas erreichen.

In der Türkei habe ich das archäologische Museum in Istanbul besucht und dort zu meinem großen Erstaunen die (soweit ich weiß) weltweit älteste Auflistung von Berufen entdeckt, eingemeißelt auf einer sieben-eckigen Tontafel, die aus altbabylonischer Zeit um 1800 v. Chr. (und damit aus derselben Zeit wie der Codex Hammurabi) stammt.

Wir sehen also, dass die unverkennbare doppelte Bedeutung des Begriffs Kompetenz, nämlich „Autorität“ und „Fähigkeit“, sehr weit in die Geschichte zurückreicht.

Der Kompetenzbegriff im Alltag

Schon vielen Autoren hat diese doppelte Bedeutung Probleme bereitet, was keineswegs verwunderlich ist, da der Begriff schwer zu übersetzen ist und seine Bedeutung im Kontext eines Textes und seiner praktischen Verwendung erhält. Ich möchte Ihnen einige Beispiele nennen, die vom Übersetzungsdienst der EU stammen (http://europa.eu.int/eurodic_autom/Controller [am angegebenen Ort, 23.2.2006]) (die Texte sind dieser Website entnommen und wurden geringfügig geändert). Wenn man die niederländische Entsprechung für Qualifikation, Autorität, Befugnis, Zuständigkeitsbereich („*bevoegd*“) eingibt, erhält man folgende Ergebnisse:

- eine zuständige Stelle
- ein zugelassener Arzt;
- ein akkreditiertes Prüflabor; ein Prüflabor, dem eine Zulassung erteilt worden ist;
- autorisierte Verwendung;
- autorisierter Datennutzer;
- behördlich zugelassener Mechaniker; eine Person mit einem Berufsabschluss als Mechaniker;
- Testpilot; ein Pilot, der eine Genehmigung zum Führen eines Flugzeugs besitzt;
- eine zuständige Behörde; dies können ein Ministerium, aber auch mehrere Ministerien oder entsprechenden Behörden sein, die für die Sozialversicherungssysteme der einzelnen Mitgliedstaaten im gesamten oder in einem Teil des Hoheitsgebiets des betreffenden Mitgliedstaates zuständig sind;
- ein Bereich der Gemeinschaftszuständigkeit;
- eine zuständige Institution; dies kann a) die Institution sein, bei der die betreffende Person zu dem Zeitpunkt versichert ist, zu dem sie eine Leistung beantragt; b) die Institution, an die die betreffende Person einen Leistungsanspruch hat oder hätte, wenn sie oder ein bzw. mehrere Mitglieder ihrer Familie ihren Wohnsitz im Hoheitsgebiet des Mitgliedstaates hätten, in dem die Institution ihren Sitz hat; c) die Institution, die von der zuständigen Behörde des betreffenden Mitgliedstaates benannt wird;
- ein verlässlicher Zeuge;
- das zuständige Gericht;
- ein zuständiger Richter;
- ein anerkannter Prüfer für Luftfahrtgeräte; eine Person, die von der zuständigen Behörde ermächtigt wurde, zu bescheinigen, dass die gesetzlich vorgeschriebenen Inspektionen durchgeführt worden sind;
- ein qualifizierter Beamter;
- eine sachkundige Person; eine Person, die spezielle Anforderungen erfüllt und bestimmte Voraussetzungen vorweisen kann, der offiziell die Wahrnehmung spezifischer Pflichten und Zuständigkeiten übertragen worden ist.

Der Begriff Kompetenz hat also mehrere Bedeutungen, die mit Akkreditierung, Angemessenheit, Zulassung, Ermächtigung, Zertifizierung, Anspruch, Zuständigkeit, Genehmigung, Verantwortung, Qualifikation und Recht zu tun haben. Der unterschiedliche Kontext, in dem der Begriff verwendet wird, kann in die Bereiche institutionell, gerichtlich, organisatorisch und persönlich gegliedert werden.

All das kann zu erheblicher Verwirrung über den Kompetenzbegriff führen, und es überrascht nicht, dass es so viele unterschiedliche Meinungen über seine Bedeutung gibt. Wir können festhalten, dass der Begriff nur zwei wesentliche Bedeutungen hat, nämlich Autorität (im Sinne von die Verantwortung, die Genehmigung oder das Recht besitzen, zu entscheiden, herzustellen, zu dienen, zu handeln, zu leisten oder zu fordern) und Fähigkeit (im Sinne von über Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrung verfügen, um eine Leistung zu erbringen), wie oben bereits erläutert. Die konkretere Bedeutung des Begriffs hängt jedoch entscheidend vom Kontext ab.

Kompetenz: fachliche Verwendung in der jüngsten Vergangenheit

In diesem Abschnitt möchte ich die Entwicklung des Kompetenzbegriffs in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beschreiben (nach Mulder, 2002).

McClelland (1973) vertrat die Ansicht, dass die prädiktive Validität des klassischen Verfahrens zur Ermittlung der Intelligenz begrenzt sei und erklärte vor Experten dieses Fachbereichs, dass die Ermittlung von Kompetenz mehr prädiktiven Erfolg verspreche. In diesem Kontext kann auf die oft zitierte Arbeit von Boyatzis (1982) verwiesen werden. Er entwickelte eine Liste mit zehn Fertigkeiten und zwei Charakterzügen, anhand deren erfolgreiche von weniger erfolgreichen Führungskräften unterschieden werden können. Ähnliche Listen wurden von Schroder (1989) und Spencer (1983) entwickelt. Diese Listen werden nach einer bestimmten Methode erstellt. Dabei handelt es sich kurz gesagt um ein normatives Verfahren, bei dem verschiedene Prüfer Listen mit Merkmalen von Personen mit überdurchschnittlicher Leistung erarbeiten und bewerten. Daraus wird eine Liste mit allgemeinen Kompetenzen in verschiedenen Kategorien von Führungspositionen zusammengestellt. Die Liste dient als Kompetenzmodell und kann als Referenzrahmen für die Bewertung und Weiterbildung von Führungskräften eingesetzt werden. Aus der Anwendung dieser Methode bei der Auswahl und Weiterbildung von Führungskräften ist das Verfahren der Assessmentcenter für Führungskräfte entstanden.

Das Verfahren zur Entwicklung von Kompetenzmodellen wurde ebenfalls für den Einsatz in Organisationen angepasst.

Die Erstellung von Kompetenzprofilen zur Auswahl von Führungskräften und Topmanagern war besonders in den 1980er und 1990er Jahren

weit verbreitet und viele Wissenschaftler haben sich mit diesem Thema befasst. Finn (1993) verweist auf die diesbezügliche Arbeit vieler anderer Wissenschaftler, wie Klemm (1980; 1981) und Cockerill et al. (1989). Weiter berichtet er über ähnliche Arbeiten im Vereinigten Königreich, beispielsweise von Dulewicz und Herbert (1992), Kakabadse (1991) sowie Barham und Devine (1990).

1978 erschien Gilberts viel beachtete Arbeit *Human competence. Engineering worthy performance* (Menschliche Kompetenz. Gute Leistungen erreichen), eines der ersten Werke, in dem eine Verbindung zwischen dem Begriff der Kompetenz und Leistung hergestellt wurde. Gilbert definierte Kompetenz als Funktion einer angemessenen Leistung (W), die eine Funktion des Verhältnisses nützlicher Ergebnisse (A) zu kostenintensiver Handlungsweise (B) ist. Er drückte dies in der Formel $W = A/B$ aus. Dabei legte er fest, dass der Wert der Leistung eine Funktion der Ergebnisse (das, was erreicht wird, zum Beispiel die Realisierung von Zielen) und der Kosten der Handlungsweise (zum Beispiel Kosten für Löhne und Gehälter, Zeit oder Energie) ist. Der Wert der Leistung steigt, wenn bessere Ergebnisse erreicht werden und die Kosten der zur Erreichung dieser Ergebnisse notwendigen Handlungsweise sinken.

Als Maßstab für Kompetenz verwendet Gilbert das Potenzial zur Leistungsverbesserung. Das bedeutet, dass sich die jeweilige Handlungsweise umgekehrt proportional zum Potenzial der Leistungsverbesserung (PIP, Potential for Improving Performance) verhält. Das PIP ist das Verhältnis von optimaler Leistung zu typischer Leistung. Der Autor weist darauf hin, dass das Verhältnis für ein messbares Ergebnis festgelegt werden muss, so dass sich keine allgemeine Qualität der Kompetenz ergibt. Daraus leitet sich die folgende Formel ab: $PIP = W_{ex}/W_t$.

Gilbert entwickelte außerdem eine Leistungsmatrix, die drei horizontale Elemente aufweist: Modelle, Maßstäbe und Methoden. Die Matrix hat sechs vertikale Elemente: die philosophische Ebene (Ausgangssituationen, Werte und Normen), die kulturelle Ebene, die Leitungsebene (institutionell), die strategische Ebene (Leistung als Funktion), die taktische Ebene (Tätigkeiten) und die logistische Ebene. Diese Matrix ermöglicht es dem Benutzer, Leistung grafisch darzustellen und mit Hilfe verschiedener Methoden und Techniken zu verbessern.

In den 1970er und 1980er Jahren bestand großes Interesse an einer kompetenzorientierten Lehrerausbildung und berufsbezogenen Ausbildung. Das Problem bestand darin, die Grundlagen für die Lehrerausbildung festzulegen. Von behavioristisch orientierten Systemtheoretikern, wie Skinner (1968) und Mager (1984), beeinflusste Pädagogen favorisierten den kompetenzorientierten Ansatz. Populär waren zu Beginn auch die Werke von Maslow (1954) und später die von Rogers (1969). Sie fanden zahlreiche Anhänger und es entstand eine Debatte zwischen den Verfechtern einer kompetenzorientierten Lehrerausbildung einerseits und den Befürwortern einer auf humanistischen Grundsätzen basierenden Form der Lehrerausbildung andererseits. Kurze Zeit später entstand die sozialkritische

Schule mit Protagonisten wie Beyer und Apple (1988), die den beiden anderen Richtungen vorwarfen, die sozialen Aspekte der Bildung zu vernachlässigen. Gleichwohl war ein kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerbildung der Ausgangspunkt für die Entwicklung verbesserter Kompetenzprofile für Lehrer (Turner, 1973; Joyce und Weil, 1980). Die Verhaltensweisen von Lehrern bildeten die Grundlage des kompetenzorientierten Ansatzes für die Lehrerbildung. Spätere Untersuchungen zeigten, dass die Verhaltensweisen von Lehrern stärker durch ihre eigenen Sichtweisen (Konzepte) und persönlichen Theorien als vom Verhaltenstraining beeinflusst waren. Eine Studie von Argyris (1976) über die Entwicklung von Führungskompetenz und eine Untersuchung von Schön (1983) über den Praktiker, der in der Lage ist, seine Handlungen zu reflektieren, kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Zum Thema berufliche Weiterbildung möchte ich an dieser Stelle nur die Arbeiten von Zemke (1982), Burke (1989), Fletcher (1991) und Blank (1992) anführen. Erwähnung verdienen aber auch die Arbeit von Romiszowski (1981; 1986) und von Dubois (1993). Dubois entwickelte ein auf der Kompetenz basierendes strategisches Modell für ein System zur Leistungsverbesserung in Organisationen und gibt zahlreiche Anregungen für die notwendigen Schritte zur Schaffung einer kompetenzorientierten Ausbildung.

In den Vereinigten Staaten hat man sich intensiv mit der Kompetenzanalyse befasst, um eine eigenverantwortliche berufliche Entwicklung in verschiedenen Berufsgruppen zu fördern. Am bekanntesten ist die Arbeit von McLagan. 1983 erschien die wegweisende Untersuchung über Aus- und Weiterbildungsfähigkeit. In dieser Studie wurden die Fähigkeiten von Fachleuten im Bereich der Entwicklung von Humanressourcen (HRD, *Human Resource Development*) ausführlich untersucht. Die 1983 ermittelten Fähigkeiten zur Entwicklung von Humanressourcen wurden in der ebenso wichtigen Studie „*Models for HRD practice*“ (Modelle für die Praxis der Entwicklung von Humanressourcen) aus dem Jahr 1989 umfassend aktualisiert. Der Bereich der Entwicklung von Humanressourcen wird beschrieben und in drei Unterkategorien gegliedert: Aus- und Weiterbildung, organisatorische Entwicklung und berufliche Entwicklung (McLagan, 1989). Einige Berufsverbände setzen bei der Zulassung zu bestimmten Berufen Kompetenzprofile ein. Die *American Society for Training and Development* (ASTD) hat sich demgegenüber für die offene Anwendung der Profile ausgesprochen. Fachleute im Bereich der Humanressourcenentwicklung können diese Profile für ihre eigene berufliche Entwicklung verwenden. Shim (2006) hat vor kurzem eine Untersuchung anderer Kompetenzmodelle in den Bereichen berufliche Weiterbildung sowie Erweiterung von Kompetenzen und Beratung vorgelegt. Auf internationaler Ebene werden derzeit Berufsstandards für Lehrer erarbeitet. In den Niederlanden sind diese Standards im *Educational Professions Act* (Gesetz über die Ausbildung in Lehrberufen) festgelegt.

Während das Interesse an einer kompetenzorientierten Bildung in den 1980er Jahren (zeitweilig) nachließ, wurde das Thema Kompetenz in

den 1990er Jahren wieder aktuell, allerdings vorwiegend durch schriftliche Arbeiten über den Bereich des Managements. Neu war, dass nun nicht die Auswahl und die Weiterbildung von Führungskräften im Vordergrund standen, sondern vielmehr die Strategieentwicklung. Dass das Thema Kompetenz in den 1990er Jahren wieder stärker an Bedeutung gewann, ist in erster Linie der Arbeit von Prahalad und Hamel (1990) zuzuschreiben. Sie vertraten die Auffassung, dass Unternehmen in den 1990er Jahren an ihrer Fähigkeit gemessen werden sollten, Kernkompetenzen zu ermitteln, zu entwickeln und zu nutzen, um wirtschaftlich erfolgreich zu sein. Den beiden Autoren zufolge sind Kernkompetenzen ein entscheidender Faktor für den Erfolg eines Unternehmens. Sie stützten ihre Überlegungen auf überzeugende Beispiele aus dem Wirtschaftsleben und bewerteten Umsatzsteigerungen als Ergebnis der Konzentration auf Kernkompetenzen. Sie empfahlen Unternehmen, zur Entwicklung von Produkten überzugehen, die so nützlich seien, dass die Kunden nicht daran vorbeikämen, oder Bedürfnisse von Kunden erfüllten, von denen die Kunden selbst noch nicht einmal wüssten, dass sie diese Bedürfnisse überhaupt hätten. Da die Autoren die Konzentration auf Kernkompetenzen mit zahlreichen überzeugenden Beispielen belegten und dabei vor allem Japan als erfindungsreiches Land mit reger Innovationstätigkeit, neuen Produkten und neuen Märkten herausgestellt hatten, gingen viele Unternehmen dazu über, ihre Strategien auf klareren Kompetenzen aufzubauen. Dabei wurden Kernkompetenzen als zentrales Element von Kernprodukten betrachtet. Ein Unternehmen ohne Kernkompetenzen könne keine Kernprodukte entwickeln und herstellen. Prahalad und Hamel betrachteten Kernkompetenzen zudem als kollektives Lernen in einem Unternehmen, denen eine besondere Bedeutung im Hinblick auf die Art und Weise zukommt, in der verschiedene produktionsbezogene Fertigkeiten integriert und mehrerer Technologiestränge koordiniert werden.

Seine unmittelbare Fortsetzung erfährt das Konzept der Kernkompetenzen von Organisationen in großen Unternehmen, in denen umfassende Neuorganisationen den Anstoß zu Maßnahmen zur Verbesserung der Leistung und zur Kompetenzentwicklung geben (Tjepkema et al., 2002). Tjepkema und ihre Kollegen gingen von der Konzentration auf Kernkompetenzen in Organisationen zum Management personeller Kompetenzen über. Das Kompetenzmanagement war geboren, das in seinen Anfängen insbesondere von internationalen und anderen Beratungsunternehmen unterstützt wurde.

In den Organisationen wurden weiterhin unterschiedliche Strategien eingesetzt. Dazu einige Beispiele: interne Entwicklung, interne Entwicklung mit externer Unterstützung (beispielsweise durch Berater), kommerzielle Lösungen „von der Stange“ (z. B. durch den Einkauf spezifischer Kompetenzen), Gemeinschaftsaktionen (Zusammenarbeit mit anderen Organisationen bei der Kompetenzentwicklung in der eigenen Organisation) und Fusionen und Übernahmen (Helleloid und Simonin, 1996).

Zusammenfassend kann über die Entwicklung der fachlichen Verwen-

derung des Kompetenzbegriffs festgestellt werden, dass McClelland (1973) den Wert kompetenzorientierter Prüfverfahren gegenüber intelligenzorientierten Prüfverfahren hervorgehoben hatte und seine Arbeit in der Praxis der Auswahl und beruflichen Weiterentwicklung von Führungskräften Anwendung fand. Gilbert (1978) band den Kompetenzbegriff in einen weiter gefassten Rahmen der Leistungsverbesserung auf gesellschaftlicher, organisatorischer und individueller Ebene ein. Andere Autoren, darunter Zemke (1982) und Dubois (1993), wandten den Kompetenzbegriff in der Aus- und Weiterbildung an. Mehrere Berufsverbände entwickelten Kompetenzprofile für die Zulassung zu bestimmten Berufen, aber auch für die Anwendung zur Bewertung und Entwicklung persönlicher Kompetenzen. Öffentliche Verwaltungen erstellten ebenfalls Profile, zum Beispiel für Lehrer, die Bewertungs- und Prüfzwecken dienten. Prahalad und Hamel (1990) hatten maßgeblichen Anteil daran, dass der Begriff der Kernkompetenzen zu einem wichtigen Faktor im Bereich der Unternehmensstrategie wurde. Ihr Konzept fand breite Zustimmung, weil sie sich dabei auf Kernkompetenzen konzentrierten, die zur Steuerung von Prozessen eingesetzt werden konnten. Es wurde in Systeme zum Kompetenzmanagement übertragen, die als Vokabular zur transparenteren Darstellung von Erwartungen und Prozessen dienten. Parallel zu diesen Entwicklungen wurde der Begriff im Zusammenhang mit der Entwicklung einer kompetenzorientierten Berufsbildung intensiv eingesetzt.

Competence und competency

Wie sehr sich der Kompetenzbegriff gewandelt hat, zeigt sich nicht nur in akademischen Arbeiten, sondern auch im Alltag.

In meiner Studie über die Kompetenzentwicklung in Organisationen (Mulder, 2002) habe ich mehr als 40 Definitionen des Begriffs Kompetenz verglichen und Unterschiede in folgenden Bereichen festgestellt: arbeitsplatzbezogen versus rollenbezogen, kontextfrei versus kontextspezifisch, Kenntnisse versus Fähigkeit, Verhaltensweise versus Befähigung, Lernfähigkeit versus Unveränderbarkeit, Leistungs- versus Entwicklungsorientierung, Kernkompetenzen versus Randkompetenzen und Person versus System als Träger. Während des Projekts bereitete mir der Unterschied zwischen Kompetenz (*competence*) und Fähigkeit (*competency*) Kopfzerbrechen, doch ich glaube, dass diese Frage nicht so schwierig zu klären ist, wie ich zunächst dachte. In einem bildungsbezogenen Kontext bedeutet Kompetenz (*competence*) die allgemeine Fähigkeit von Personen (oder Organisationen), eine Leistung zu erbringen (zum Beispiel eine Arbeit auszuführen, eine Tätigkeit wahrzunehmen, ein Problem zu lösen), die sich entwickelt, und wenn ein Programm erfolgreich abgeschlossen ist, erhält der Absolvent ein Zeugnis. Eine Fähigkeit (*competency*) ist Teil der Kompetenz (*competence*). Ich betrachte die Beziehung zwischen Kompetenz (*competence*) und Fähigkeit (*competency*) daher als Beziehung zwischen

einem Ganzen und seinen Teilen. Einige Kollegen sind der Auffassung, dass im Vereinigten Königreich der Begriff Kompetenz und in den Vereinigten Staaten der Begriff Fähigkeit gebräuchlich ist, aber ich bin nicht sicher, ob dies tatsächlich zutrifft. Nach allem, was ich gelesen habe, glaube ich, dass beide Begriffe in beiden Sprachräumen gleichermaßen verwendet werden.

Kompetenz in der Berufsbildungsentwicklung

Angesichts des breiten Spektrums der vorliegenden Definitionen, ist die Frage berechtigt, ob es im Zusammenhang mit diesem Begriff überhaupt eine kohärente Bedeutung gibt. Weigel und ich (Weigel und Mulder, 2006) sind dieser Frage im Zusammenhang mit der Berufsbildungsentwicklung in England, Frankreich, Deutschland und den Niederlanden nachgegangen. Dabei haben wir uns unter anderem auf die Arbeiten von Achtenhagen (2005), Arnold et al., (2001), Colardyn (1996), Delamare-Le Deist und Winterton (2005), Ellström (1997), Eraut (1994; 2003), Handley (2003), Mandon und Sulzer (1998), Mériot (2005), Mulder (2006), Mulder et al., (2005), Norris (1991), Rauner und Bremer (2004), Sloane und Dilger (2005), Smithers (1999), Straka (2004), Weinert (2001) und Winterton, Delamare Le-Deist und Stringfellow (2005) gestützt. Die wichtigsten Analysen des Begriffs wurden dabei ebenfalls überprüft. Ausgehend von der vergleichenden Analyse der Verwendung und der Kritik am Begriff der Kompetenz in den genannten Mitgliedstaaten kamen wir zu nachstehenden Schlussfolgerungen:

1. **England.** Die Berufsbildungsentwicklung orientiert sich an Zielsetzungen, die den Bereich der Produktivitätssteigerung betreffen. Da der beste Weg, eine Produktionssteigerung zu erreichen, von Sektor zu Sektor sehr unterschiedlich ist, wird eine sektorbezogene Strategie zur Entwicklung von Fertigkeiten verfolgt. Außerdem sind die Initiativen sehr stark ergebnisorientiert, was in direktem Zusammenhang mit den Möglichkeiten und Verfahren zur Bewertung und Anerkennung steht. Kompetenzen sind in nationale Berufsstandards mit fünf verschiedenen Kompetenzebenen und in nationale Berufsqualifikationen eingebettet. Einer der Hauptkritikpunkte ist, dass die Betonung der Kompetenzbewertung nicht ausgewogen ist und dass dadurch das Lernen und die Entwicklung eher behindert als gefördert werden. Die Anwendung des Kompetenzbegriffs wird auf die Bewertung und die Fähigkeit reduziert, Fertigkeiten und Fähigkeiten erfolgreich zu demonstrieren. Weiter wird kritisiert, dass die Beschreibung der Kompetenz zu allgemein gehalten ist, um etwaige Diskriminierungen bei der Bewertung zu vermeiden. Zudem besteht kein direkter Zusammenhang zwischen Kompetenz und Leistung. Verschiedene Kompetenzen können sich auf eine bestimmte Leistung auswirken und bestimmte Kompetenzen können Einfluss auf verschiedene Leistungsbereiche haben.

2. **Deutschland.** In Deutschland ist die Berufsbildung durch das duale System gekennzeichnet. Dies ist das erste Ergebnis, zu dem alle Studien über die Berufsbildung in Deutschland kommen. Wir werden das System, das schon so oft beschrieben worden ist, nicht näher erläutern, wir möchten an dieser Stelle lediglich erwähnen, dass es sich dabei um ein stark reglementiertes Berufsbildungssystem handelt, das aus einem theoretischen und einem praktischen Teil besteht, bei dem das Lernen am Arbeitsplatz eine wichtige Rolle spielt. Im Laufe der Zeit sind allgemeine Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen), die abstrakter und besser übertragbar sind, stärker in den Vordergrund gerückt. Derzeit werden fünf Kompetenzbereiche unterschieden: Handlungskompetenz, Fachkompetenz, persönliche Kompetenz, Sozial- und Methodenkompetenz sowie Lernkompetenz. Zudem sollen Lernfelder eingeführt werden (Fischer und Bauer, siehe diese Ausgabe). Die Kompetenzentwicklung ist auf die Arbeitstätigkeit oder das Arbeitsprozesswissen ausgerichtet (Rauner, siehe diese Ausgabe). Kritisiert wird vor allem die oberflächliche Betrachtungsweise der Kompetenzbereiche. Sie sollten gründlicher analysiert werden und dabei sollte die Analyse der Leistungsanforderungen im Vordergrund stehen. Weiter besteht die Befürchtung, dass die logische Ordnung der Kenntnisbereiche (die traditionell als Fachgebiete bezeichnet werden) verloren gehen könnte. Problematisch ist in Deutschland auch die Frage, wie festgestellt wird, ob eine Fähigkeit erlangt worden ist. Ein weiteres generelles Problem besteht darin, dass die Kompetenzentwicklung langwierig ist und dass einige Fähigkeiten erst nach dem Ausbildungsabschluss eingesetzt werden, was ihre Bewertung während der Ausbildung schwierig macht. Es besteht eine Diskrepanz zwischen den Prüfungen, die derzeit durchgeführt werden, und den Anforderungen für die Kompetenzbewertung.
3. **Frankreich.** Der Begriff Kompetenz wird vorwiegend im Zusammenhang mit der „*bilan de compétences*“, der Kompetenzbilanz (Kompetenzmanagement), verwendet. Ausgehend von der langen Tradition der Regulierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung wurde in Frankreich auch dieser Prozess des Kompetenzmanagements geregelt. Eine wichtige Rolle spielt die Kompetenzbewertung, die zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen eingesetzt wird. Der Zweck besteht darin, lebenslanges Lernen zu fördern und Qualifikationsdefizite zu beseitigen. Die Art und Weise, in der der Kompetenzbegriff im Management verwendet wird, hat sich auf die Entwicklung der Berufsbildung ausgewirkt. Die Kompetenzentwicklung hat zwei Schwerpunkte: den Einzelnen, der versucht, eine bestimmte berufliche Tätigkeit zu bewältigen, und strukturelle Merkmale, die bestimmen, wie sich eine berufliche Tätigkeit entwickelt, zu denen auch die Berufserfahrung zählt (Suleman und Paul, siehe diese Ausgabe). Mit bestimmten Methoden können Berufe analysiert und für die Berufsbildung relevante Fähigkeiten ermittelt werden.

Die kritischsten Anmerkungen betreffen die Durchführung von Bewertungen: Entgegen den Zielen der Kompetenzbilanz konzentrieren sich die Bewertungen in der Regel stärker auf Berufsbildungsabschlüsse als auf informell erworbene Fähigkeiten. Die Verwendung partizipatorischer Instrumente mit einem entwicklungsbezogenen Schwerpunkt wird vernachlässigt. Zudem ist die Kompetenzbilanz auch für andere als die Personen zugänglich, die diese Bilanz erworben haben und für die sie ursprünglich nicht gedacht war. Weitere Probleme sind die Qualität der Prüfer und die Zeit, die für die Bewertung zur Verfügung steht. Dies führt zu Schwierigkeiten bei der Anerkennung der Ergebnisse der Kandidaten.

4. **Niederlande.** In den Niederlanden haben Lehrziele in der Berufsbildung eine lange Tradition. Doch in jüngster Zeit gab es Überlegungen, dass diese Lehrziele allgemeiner gestaltet und die Übertragbarkeit verbessert werden sollte und dass sie zur Flexibilität und Mobilität beitragen sollten. Per Gesetz wurde eine Qualifikationsstruktur für die Berufsbildung eingeführt, die in der praktischen Umsetzung zu zahlreichen Klagen über das Missverhältnis zwischen dem Qualifikationsbedarf auf dem Arbeitsmarkt und dem Qualifikationsangebot des Berufsbildungssystems führte. Deshalb besteht das Ziel der derzeitigen Berufsbildungsentwicklung in der Einführung einer kompetenzorientierten Qualifikationsstruktur (Van der Klink et al., siehe diese Ausgabe), um künftigen Generationen von Auszubildenden das notwendige Rüstzeug für bessere Leistungen im Erwerbsleben zu vermitteln. Außerdem wurde ein System zur Anerkennung nicht formal erworbener Fähigkeiten geschaffen. Zahlreiche Berufsbildungseinrichtungen versuchen nun, kompetenzorientierte Lernangebote und Kompetenzbewertungen durchzuführen. Die bisherigen Erfahrungen ergeben ein unterschiedliches Bild (Wesselink et al., siehe diese Ausgabe).

Kritisiert werden insbesondere folgende Punkte: Obwohl dies nicht beabsichtigt ist, werden in der kompetenzorientierten Qualifikationsstruktur Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen getrennt betrachtet. Fähigkeiten werden so stark in den Vordergrund gerückt, dass die Wissenskomponente in den Ausbildungsprogrammen häufig zu wenig beachtet wird. Allgemeine Fächer sind nach Aussage der Lehrkräfte, die diese Fächer unterrichten, nur schwer zu integrieren. Problematisch sind darüber hinaus die Tendenz zu einer unzureichenden Beherrschung der Grundfertigkeiten, die Zuverlässigkeit und die Kosten der Bewertungen (Roelofs et al., siehe diese Ausgabe), Schwierigkeiten bei der Verwendung des Begriffs in den unteren Berufsbildungsstufen, der geringere Umfang an Informationen und Anleitungen, die durch Lehrkräfte vermittelt werden, die Umstrukturierung von Schulen und unterschiedliche Bildungswege, die die Planung von Ausbildungsprogrammen erschweren.

Wir kamen zu dem Ergebnis, dass im Hinblick auf die Bedeutung des Kompetenzbegriffs nach wie vor erhebliche Unterschiede bestehen. Unserer Auffassung nach ist der Begriff aber keineswegs überflüssig, wenngleich es in diesem Zusammenhang zahlreiche Schwierigkeiten gibt (Biemans et al., 2004). Der Begriff ist insbesondere in der gegenwärtigen Debatte über die Anforderungen an die Qualifikationen und Fertigkeiten für die Wissenswirtschaft, für Arbeitnehmer sowie für Selbstständige und Arbeitgeber in großen und kleinen oder mittleren Unternehmen von Bedeutung (Lans et al., 2004). Wissen allein reicht unserer Meinung nach nicht aus. Wir brauchen Kompetenz.

Die Ausgabe der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* zum Thema Kompetenz aus dem Jahr 1994

Ich freue mich deshalb sehr über dieser Sonderausgabe zur kompetenzorientierten Berufsbildung. Sie gibt einen aktuellen Überblick über die Entwicklung dieses wichtigen Begriffs. Dies ist bereits die zweite Ausgabe zu diesem Thema. Mehrere Autoren (Grootings (1994), Bunk (1994), Parkes (1994), Wolf (1994), Steedman (1994), Alaluf und Stroobants (1994), Méhaut (1994) und Oliviera Reis (1994)) haben Beiträge zur ersten Ausgabe verfasst. Ich möchte am Beispiel von zwei Beiträgen aufzeigen, was in den 13 Jahren, die zwischen diesen beiden Ausgaben liegen, erreicht worden ist.

Grootings (1994) erläuterte, wie der Kompetenzbegriff in verschiedenen EU-Ländern in den Prozess der Berufsbildungsentwicklung Eingang fand. Im Vereinigten Königreich, so Grootings, wurde der Begriff hier vor allem im Zusammenhang mit der Bewertung, mit Ergebnissen und Standards verwendet. In Deutschland begann dem Autor zufolge die Diskussion über den Kompetenzbegriff bereits in den 1970er Jahren im Zusammenhang mit der Einführung allgemeinerer Bildungsinhalte in der Berufsbildung, der Definition von beruflichen Fähigkeiten und der Verbesserung von Lernprozessen. In Dänemark war eine ähnliche Entwicklung zu beobachten. In Frankreich gab die Kritik an der traditionell wissensorientierten Pädagogik den Anstoß zur Einführung des Kompetenzbegriffs, der mit der Ausweitung der betrieblichen Weiterbildung an Bekanntheit gewann. Hier stand der kompetenzgestützte Ansatz in der Berufsbildung im Widerspruch zu den bestehenden Strukturen und Einrichtungen der Berufsbildung. In den Niederlanden spielten zu diesem Zeitpunkt Kompetenzen noch keine Rolle in der Diskussion über die Berufsbildung; Kompetenzen wurden hier ähnlich verstanden wie Qualifikationen, die als Zeugnisse und Nachweise wahrgenommen wurden. In Spanien und Portugal wurde der Kompetenzbegriff im Zusammenhang mit dem Aufbau eines Berufsbildungssystems verwendet. Bei der Entwicklung von Berufsbildungsstan-

dards wurde auf die Erfahrungen des Vereinigten Königreichs zurückgegriffen, und bei der betrieblichen Weiterbildung diente Frankreich als Vorbild. Der Autor kam zu dem Schluss, dass der Kompetenzbegriff im Wesentlichen in zwei Bereichen eingesetzt wird: a) bei der Anwendung einer kompetenzgestützten Methodik zur Neugestaltung der Berufsbildung; b) bei der Ermittlung neuer Kompetenzen, die sich aus neuen Formen der Arbeitsorganisation und veränderten Einstellungspraktiken ergeben, und deren Integration in Berufsbildungsprogramme.

Die Verwendung des Begriffs hat sich seit dieser Zeit grundlegend verändert. In den Niederlanden wird bei der Neugestaltung der Berufsbildung ein kompetenzgestützter Ansatz verfolgt. Der Schwerpunkt dieses Ansatzes ist jedoch unklar (Wesselink, siehe diese Ausgabe). Dies zeigte sich in den Niederlanden an einer großen Hochschule für Berufspädagogik (Hogeschool) mit 41 000 Studierenden. Einige Studenten bemängelten die Qualität bestimmter Programme dieser Bildungseinrichtung. Die Medien griffen das Thema auf und brachten mehrere Berichte darüber im niederländischen Fernsehen. Seitens der Hochschule wurde mit folgender Aussage auf diesen Vorwurf reagiert: Die Hochschule biete eine kompetenzorientierte Ausbildung an und dies bedeute, dass die Studierenden selbstständig und in Gruppen arbeiteten und die Lehrkräfte lediglich eine begleitende Funktion übernahmen. Es dauere einige Zeit, bis man mit dieser Art zu arbeiten vertraut sei. Es wurde jedoch auch der Vorwurf erhoben, dass zu viel Zeit vom primären Prozess abgezogen werde und die Anzahl der Kontaktstunden zwischen Lehrern und Studenten erheblich zurückgegangen sei. In den Medien wurde erklärt, dass die Einführung der kompetenzorientierten Ausbildung lange Zeit in Anspruch nehme und das Konzept generell nicht immer klar sei. Ich teile diese Ansicht. Mein Vorschlag war, sorgfältig einige experimentelle Bereiche, sozusagen Kinderkrankheiten, auszuwählen, in denen das Konzept untersucht werden kann. Bei einem positiven Ergebnis hätte das Konzept dann auf andere Bereiche übertragen werden können. Dies ist jedoch nicht geschehen und das Konzept wurde von praktisch allen Einrichtungen und Experten übernommen, ohne dass positive Beispiele für bewährte Verfahren vorlagen.

Bunk (1994) beschrieb den Begriff der Kompetenz. Er führte aus, dass der Begriff ursprünglich aus dem Organisationsbereich stamme, und er unterschied zwischen der Verwendung des Begriffs zur Regelung von Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnissen in Organisationen oder Staaten und der Verwendung, um die Kompetenz eines Handwerkers auszudrücken. Er verwendete die Bezeichnungen formale Kompetenz und materiale Kompetenz. Unter formaler Kompetenz ist die übertragene Zuständigkeit, unter materialer Kompetenz die erworbene Befähigung zu verstehen. Bunk zufolge ist in der Diskussion über die Berufsbildung nur die materiale Kompetenz von Bedeutung (hier kann man allerdings anderer Meinung sein, da Absolventen Zeugnisse erhalten, die ihnen die Ausführung bestimmter Tätigkeiten ermöglichen).

Bunk unterschied zudem zwischen Berufskönnen, Berufsqualifikation

und Berufskompetenz. Die Berufselemente sind bei allen drei Begriffen gleich. Dies sind Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten (nicht Einstellungen). Auffallend ist, dass Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten Berufselemente des Berufskönnens sind, während sich die Begriffe in der Aktionsweite, dem Arbeitscharakter und dem Organisationsgrad unterscheiden. Berufskönnen ist einzelberuflich definiert und fundiert, relevant für gebundene ausführende Arbeit und fremdorganisiert. Berufsqualifikation beruht auf berufsbereiter Flexibilität, ist relevant für ungebundene ausführende Arbeit und selbstständig. Berufskompetenz hängt mit dem Berufsumfeld und der Arbeitsorganisation zusammen, ist relevant für freie dispositive Arbeit und selbstorganisiert. Die Unterscheidung zwischen diesen Begriffen ist nicht ganz einfach. Berufskönnen und Berufskompetenz sind praktisch dasselbe. Gemeint ist die Fähigkeit, einen Beruf auszuüben. In gebundener ausführender Arbeit, die fremdorganisiert ist und für die es Einzelberufe gibt, sind Kompetenzen ebenso wichtig wie in Berufsfeldern mit hoher Selbstorganisation. Wesentlich ist, dass in beiden Kontexten unterschiedliche Kompetenzen erforderlich sind. Berufsqualifikation als etwas zu definieren, was zwischen Berufskönnen und Berufskompetenz liegt, führt ebenfalls nicht weiter. Es gibt Arbeitsumfelder und Formen der Arbeitsorganisation, doch wie bereits erwähnt, sind in unterschiedlichen Arbeitsumfeldern unterschiedliche Kompetenzen erforderlich. Qualifikationen sind in erster Linie ergebnisbezogene Bestätigungen über die Beherrschung bestimmter Fähigkeiten, die meist in Form von Zeugnissen und Nachweisen von Bildungseinrichtungen vorgelegt werden.

Bunk erstellte außerdem eine aufschlussreiche Übersicht über die verschiedenen Kompetenzgruppen. Er unterschied zwischen „Fachkompetenz“ (Kontinuität), „Methodenkompetenz“ (Flexibilität), „Sozialkompetenz“ (Sozialität) und „Mitwirkungskompetenz“ (Partizipation). Fachkompetenz umfasst Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten: berufsübergreifende Elemente, berufsbezogen, berufsvertiefend, berufsausweitend, betriebsbezogen, erfahrungsbezogen. Methodenkompetenz bezieht sich auf Verfahrensweisen: variable Arbeitsverfahren, situative Lösungsverfahren, Problemlösungsverfahren, selbstständiges Denken und Arbeiten, Planen, Durchführen und Kontrollieren, Umstellungsfähigkeit. Mit Sozialkompetenz werden Verhaltensweisen bezeichnet: einzel- und zwischenmenschlich. Einzelmenschliche Kompetenzen sind Leistungsbereitschaft, Wendigkeit und Anpassungsfähigkeit sowie Einsatzbereitschaft. Zwischenmenschliche Kompetenzen sind Kooperationsbereitschaft, Fairness, Aufrichtigkeit, Hilfsbereitschaft, Teamgeist. Unter Mitwirkungskompetenz sind Gestaltungsweisen zu verstehen: Koordinationsfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Kombinationsfähigkeit, Überzeugungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Verantwortungsfähigkeit und Führungsfähigkeit. Diese Argumentation weist allerdings auch Schwachstellen auf, da die Anpassungsfähigkeit sowohl der Methoden- als auch der Sozialkompetenz zugerechnet wird und unter der Mitwirkungskompetenz nur Fähigkeiten ge-

nannt werden. Dies wirft die Frage auf, in welchem Zusammenhang der Kompetenzbegriff zu Fähigkeiten steht. Können Kompetenzen separate Fähigkeiten sein? Wenn ja, weshalb ist es dann notwendig, einen anderen Begriff für diese Fähigkeiten zu verwenden? Bunk zufolge macht die Integration aller vier Teilkompetenzen Handlungskompetenz aus, die seiner Meinung nach unteilbar ist. Van Merriënboer (1997) zeigte auf, dass Tätigkeiten am besten erlernt werden können, wenn sie in ihrer ganzen Bandbreite wahrgenommen werden.

Zu dieser Ausgabe

Diese Ausgabe enthält acht Artikel aus verschiedenen EU-Regionen (wenngleich sechs der acht Artikel aus Deutschland und den Niederlanden stammen), die unterschiedliche Perspektiven beleuchten. Sie beziehen sich auf die Bedeutung des Kompetenzbegriffs in der Didaktik der Berufsbildung und der Lehrplanentwicklung, der Umsetzung der kompetenzorientierten Berufsbildung, der Bedeutung der sozioemotionalen Kompetenz in der Berufsbildung, der Rolle der Berufserfahrung bei der Kompetenzentwicklung und das zentrale Thema der Kompetenzbewertung.

Reinhold Nickolaus, Bernd Knöll und Tobias Gschwendtner liefern in ihrem Beitrag eine Beschreibung und kritische Analyse des didaktischen Wandels, der sich in den Lehr- und Lernmethoden in der Berufsbildung seit Mitte der 1980er Jahre vollzogen hat.

Renate Wesselink, Harm Biemans, Martin Mulder und Elke van den Elsen stellen ihre Untersuchung über die kompetenzorientierte Berufsbildung aus der Sicht niederländischer Wissenschaftler vor. Sie verweisen darauf, dass kein Konsens über ein Modell für kompetenzorientiertes Lernen besteht und versuchen, einen Konsens zu erreichen mit der Entwicklung einer Matrix für die kompetenzorientierte Berufsbildung, anhand der Teams von Berufsbildungsexperten und Lehrkräften bewerten können, in welchem Umfang ein Berufsbildungsprogramm kompetenzorientiert ist.

Felix Rauner führt in seinem Beitrag „Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz“ aus, dass die gestaltungsorientierte Didaktik beruflicher Bildung eine differenzierte Analyse des Arbeitsprozesswissens als der Zusammenhang von praktischem und theoretischem Wissen erfordert. Er untersucht das praktische Wissen, das grundlegende Bedeutung für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz erlangt. Der Artikel ist ein wesentlicher Beitrag zur theoretischen Entwicklung der Bedeutung und des Stellenwerts des Kompetenzbegriffs in der Berufsbildung und seinen Auswirkungen für die Praxis.

Marcel van der Klink, Jo Boon und Kathleen Schlusmans beschreiben die Entwicklungen der kompetenzorientierten tertiären Berufsbildung (*hoger beroepsopderwijs*). Sie schildern den aktuellen Stand in diesem Bereich und analysieren die wichtigsten Aspekte.

Juan Carlos Pérez-González und Elvira Repetto Talavera befassen sich mit der Bedeutung der sozioökonomischen Kompetenz. Praktische Erfahrungen in Unternehmen oder Institutionen sind eine wirksame Anregung zur Entwicklung dieser wichtigen Kompetenzen für den Arbeitsmarkt und die berufliche Laufbahn.

Fátima Suleman und Jean-Jacques Paul heben die Bedeutung hervor, die der Berufserfahrung sowohl beim Erwerb als auch beim Verlust persönlicher Kompetenzen zukommt.

Erik Roelofs und Piet Sanders befassen sich mit dem Thema Kompetenzbewertung und entwickeln am Beispiel der Kompetenzbewertung von Lehrkräften einen Rahmen. Dabei stellen sie eine Verbindung zu aktuellen Standards für Bewertungsinstrumente her.

Martin Fischer und Waldemar Bauer schließlich stellen eine Fallstudie über zwei unterschiedliche Ansätze zur Arbeitsprozessorientierung in der Curriculumentwicklung in Deutschland vor. Sie schildern die Umsetzung eines neuen Ausbildungsrahmenplans für die Berufsbildung in Schulen, der nach so genannten Lernfeldern strukturiert ist und der in Deutschland eingeführt worden ist. Dieser Ansatz macht deutlich, dass sich bei der Lehrplanentwicklung eine arbeitsprozessorientierte Verlagerung vollzieht. In ihrem Beitrag beschreiben und analysieren die Autoren zwei wichtige Ansätze für die Gestaltung dieser Rahmenlehrpläne.

Ich wünsche Ihnen viel Vergnügen beim Lesen der Beiträge in dieser Ausgabe. Vielleicht wird die Europäische Zeitschrift für Berufsbildung in 13 Jahren, 2020 also, wieder eine Ausgabe zur kompetenzorientierten Berufsbildung herausgeben.

Bibliografie

- Achtenhagen, F. „Competence and their development: cognition, motivation, meta-cognition“, in Nijhof, W. J.; Nieuwenhuis, L.F.M. (Hg.), *The learning potential of the workplace*, Enschede, University of Twente, 2005.
- Alaluf, M.; Stroobants, M. „Mobilisiert Kompetenz den Arbeitnehmer?“, in *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 1, 1994, S. 49-60.
- Argyris, C. *Increasing leadership effectiveness*, New York 1976, Wiley.
- Arnold, R.; Schüssler, I. „Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung“, in Franke, G. (Hg.), *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*, Bielefeld, Bertelsmann, 2001.
- Barham, K.; Devine, M. *The quest for the international manager*, London, Ashridge/EIU, 1990.
- Beyer, L. E.; Apple, M. W. (Hg.), *The curriculum. Problems, politics, and possibilities*, Albany, New York, State University of New York, 1988.

- Biemans, H. et al. „Investigating competence-based VET in the Netherlands: backgrounds, pitfalls and implications“, in *Journal of Vocational Education and Training*, Bd. 56, Nr. 4, 2004, S. 523-538.
- Blank, W. E. *Handbook for developing competency-based training programs*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1982.
- Boyatzis, R. E. *The competent manager: a model for effective performance*, New York: Wiley, 1982.
- Bunk, G. P. „Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland“, in *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 1, 1994, S. 9-15.
- Burke, J. W. *Competency-based education and training*, London: Falmer Press, 1989.
- Cockerill, T.; Hunt, J.; Schroder, H. M. „Managerial competencies: fact or fiction?“, in *Business Strategy Review*, Bd. 6, Nr. 3, 1995, S. 1-12.
- Colardyn, D. *La gestion des compétences. Perspectives internationales*, Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- Delamare-Le Deist, F.; Winterton, J. „What is competence?“, in *Human Resource Development International*, Bd. 8, 2005, Nr. 1, S. 27-46.
- Dubois, D. D. *Competency-based performance improvement: a strategy for organizational change*, Amherst, MA: HRD, 1993.
- Dulewicz, V.; Herbert, P. *The relationship between personality competences, leadership style and managerial effectiveness*, Henley working paper, Henley-on-Thames: Henley Management College, 1992.
- Ellström, P.-E. „The many meanings of occupational competence and qualification“, in *Journal of European Industrial Training*, Bd. 21, Nr. 6/7, 1997, S. 266-273.
- Eraut, M. *Developing professional knowledge and competence*, London: Falmer Press, 1994.
- Eraut, M. „National vocational qualifications in England – description and analysis of an alternative qualification system“, in Straka, G. (Hg.), *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*, Münster: Waxmann, 2003.
- Finn, R. *A synthesis of current research on management competencies*, Henley working paper, Henley-on-Thames: Henley Management College, 1993.
- Fletcher, S. *Designing competence-based training*. London: Kogan Page, 1991.
- Gilbert, T. F. *Human competence. Engineering worthy performance*, New York: McGraw-Hill, 1978.
- Grootings, P. „Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich?“, in *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 1, 1994, S. 5-8.
- Handley, D. „Assessment of competencies in England's national vocational qualification system“, in Straka, G. (Hg.). *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster: Waxmann, 2003.

- Helleloid, D. A.; Simonin, B. L. „Organisatieleren en kerncompetenties“, in *Opleiders in Organisaties: Capita Selecta*, Bd. 26, S. 99-110. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1996.
- Joyce, B. R.; Weil, M. *Models of teaching*, Englewood Cliffs: New Jersey, Prentice-Hall, 1980.
- Kakabadse, A. *The wealth creators*, London: Kogan Page, 1991.
- Klemp, G. O. „Job competence assessment: defining the attributes of the top performer“, in *American Society for Training and Development Research series*, Bd. 8, 1982.
- Klemp, G. O. *The assessment of occupational competence*, Washington D. C.: National Institute of Education, 1980.
- Lans, T. et al. „Work-related lifelong learning for entrepreneurs in the agri-food sector“, in *International Journal of Training and Development*, Bd. 8, Nr. 1, 2004, S. 73-89.
- Mager, R. F. *Goal analysis*, Belmont CA: Pitman, 1984.
- Mandon, N.; Sulzer, E. „Analysis of work: describing competences through a dynamic approach to jobs“, in *Training & Employment. A French newsletter from Céreq and its associated centres*, Bd. 33, 1998, S. 1-4, verfügbar unter der Internet-Adresse: www.cereq.fr/cereq/trai33.pdf [am angegebenen Ort, 14.7.2006].
- Marsden, D. „Industrieller Wandel, „Kompetenzen“ und Arbeitsmärkte“, in *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 1, 1994, S. 16-24.
- Maslow, A. H. *Motivation and personality*, New York: Harper & Row, 1954.
- McClelland, D. C. „Testing for competence rather than for 'intelligence'“, in *American Psychologist*, Bd. 28, Nr. 1, 1973, S. 423-447.
- McLagan, P. A. *Models for excellence. The conclusions and recommendations of the ASTD training and development competency study*, Washington D. C.: American Society for Training and Development, 1983.
- McLagan, P. A. *Models for HRD practice. The models*, Washington D. C.: American Society for Training and Development, 1989.
- Méhaut, Ph. „Veränderungen in Organisation und Politik der Ausbildung: Wie sehen wir Kompetenz?“, in *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 1, 1994, S. 60-67.
- Mériot, S.-A. „One or several models for competence descriptions: does it matter?“, in *Human Resource Development Quarterly*, Nr. 16, Nr. 2, 2005, S. 285-292.
- Mulder, M. *Competentieontwikkeling in organisaties. Perspectieven en praktijk*. 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfs Informatie, 2. Auflage, 2002.
- Mulder, M. „EU-level competence development projects in agri-food-environment: the involvement of sectoral social partners“, in *Journal of European Industrial Training*, Bd. 30, Nr. 2, 2006.
- Mulder, M. et al. „Job profile research for the purchasing profession“, in *International Journal of Training and Development*, Bd. 9, Nr. 3, 2005, S. 185-204.
- Norris, N. „The trouble with competence“, in *Cambridge Journal of Education*, Bd. 21, Nr. 3, 1991, S. 331-341.

- Oliviera Reis, F. Qualifikation versus Kompetenz : eine Diskussion um Begriffe, die Entwicklung neuer Modelle oder eine Frage von politischem Rang?", in *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 1, 1994, S. 74-80.
- Parkes, D. „Kompetenz“ und Umfeld: Ein kurzer Blick auf die Situation in Großbritannien“, in *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 1, 1994, S. 25-32.
- Prahalad, C. K.; Hamel, G. „The core competence of the corporation“, in *Harvard Business Review*, Mai-Juni 1990, S. 79-91.
- Rauner, F.; Bremer, R. „Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation – Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse“, in *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 50, Nr. 2, 2004, S. 149-161.
- Rogers, C. R. *Freedom to learn*. Columbus: Ohio, Merrill, 1969.
- Romiszowski, A. J. *Designing instructional systems*, London: Kogan Page, 1981.
- Romiszowski, A. J. *Producing instructional systems*, London: Kogan Page, 1986.
- Schön, D. *The reflective practitioner*, New York: Basic Books, 1983.
- Schroder, H. *Managerial competence: the key to excellence*, Dubuque IA: Kendall Hunt, 1989.
- Shim, M. *The development of a competency model for Korean extension professionals*, unveröffentlichte Promotionsdissertation, Seoul National University: Korea, 2006.
- Skinner, B. F. *The technology of teaching*, Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1968.
- Sloane, P.; Dilger, B. „The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung“, in *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Nr. 8, 2005, verfügbar unter der Internet-Adresse: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf [am angegebenen Ort, 12.1.2006].
- Smithers, A. „A critique of NVQs and GNVQs“, in Flude, M.; Sieminski, S. (Hg.). *Education, training and the future of work II. Developments in vocational education and training*, London: Routledge, 1999.
- Spencer, L. M. *Soft skill competencies*,. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education, 1983.
- Steedman, H. „Bewertung, Zertifizierung und Anerkennung von beruflichen Fertigkeiten und Kompetenzen“, in *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 1, 1994, S. 40-48.
- Straka, G. „Measurement and evaluation of competence“, in Descy, P.; Tesaring, M. (Hg.). *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004.
- Tjepkema, S. et al. (Hg.), *HRD and learning organisations in Europe*, London: Routledge, 2002.

- Turner, R. L. (Hg.), *Performance education. A general catalog of teaching skills*, Syracuse: Multistate Consortium on Performance-Based Teacher Education, 1973.
- Van Merriënboer, J. J. G. *Training complex cognitive skills*, Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology, 1997.
- Weigel, T.; Mulder, M. *The competence concept in the development of vocational education and training*, Wageningen University: Chair Group of Education and Competence Studies, Niederlande, 2006.
- Weinert, F. E. „Concept of competence: a conceptual clarification“, in Rychen, D. S.; Salganik, L.H. (Hg.). *Defining and selecting key competencies*, Seattle: Hogrefe and Huber, 2001.
- Winterton, J.; Delamare-Le Deist, F.; Stringfellow, E. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*, (Cedefop Reference series, 64), Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2006.
- Wolf, A. „Kompetenzmessung“: Erfahrungen im Vereinigten Königreich, in *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 1, 1994, S. 34-40.
- Zemke, R. „Job competencies: can they help you design better training?“, *Training*, Bd. 19, Nr. 5, 1982, S. 28-31.

Neuerungen in der Berufsbildung und Schwierigkeiten ihrer empirischen Fundierung

Reinhold Nickolaus

Professor in Berufspädagogik der Universität Stuttgart, Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik.

Bernd Knöll

Diplom-Gewerbelehrer, Doktorand am Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik der Universität Stuttgart

Tobias Gschwendtner

Diplom-Gewerbelehrer, Doktorand am Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik der Universität Stuttgart

ZUSAMMENFASSUNG

Im Anschluss an Befunde und Thesen zum Wandel der Qualifikationsanforderungen, die Debatten um lebenslanges Lernen und zahlreiche didaktische Beiträge hat sich seit Mitte der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts die Vorstellung etabliert, dass traditionelle Lehr-Lernformen in der beruflichen Bildung dysfunktional seien und durch stärker handlungs- bzw. problemorientierte sowie durch Selbststeuerung gekennzeichnete Lehr-/Lernformen ersetzt bzw. ergänzt werden sollten. Eine empirische Überprüfung der diesem didaktischen Wandel zugrunde liegenden Annahmen steht – bezogen auf die berufliche Ausbildung – allerdings weitgehend aus. Der vorgelegte Beitrag soll dazu beitragen, dieses Defizit zu mildern und gibt Anlass, die Tragfähigkeit gängiger Annahmen kritisch zu hinterfragen.

Schlagwörter

Empirical research, evaluation of teaching, vocational school, knowledge, problem solving, motivation

Empirische Forschung, Bewertung des Lehrens/Lernens, berufsbildende Schulen, Wissen, Problemlösefähigkeiten, Motivation

Ausgangsproblem

Im Anschluss an Befunde und Thesen zum Wandel der Qualifikationsanforderungen, gestützt durch konstruktivistische Theoriebeiträge und nochmals gestärkt durch die Debatten um lebenslanges Lernen hat sich seit Mitte der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts die Vorstellung etabliert,

dass traditionelle Lehr-/Lernformen beruflicher Bildung durch stärker handlungs- bzw. problemorientierte sowie durch Selbststeuerung gekennzeichnete Lehr-/Lernformen ersetzt bzw. ergänzt werden sollten (!). Dies verdeutlicht vor allem auch die internationale Diskussion und Verbreitung der Ansätze des *cognitive-apprenticeship*, *cognitive flexibility theory*, *anchored instruction* und *guided inquiry* (vgl. Carver, Klahr, 2001; Magnusson, Paalincsar, 1995; Straka, 2002). Die aktive, sich in Lerngruppen eigenständig vollziehende und gegebenenfalls durch Lehrkräfte bedarfsgerecht gestützte Erarbeitung von Zusammenhängen anhand authentischer Aufgaben sind zentrale Merkmale der neuen Lehr-/Lernarrangements (vgl. Mulder, 2002, S. 59ff; Reinmann-Rothmeier, Mandl, 1998). Traditionellen Lehrformen wird eher eine ergänzende und den Selbstkonstruktionsprozess des Wissens unterstützende Funktion zugedacht (vgl. Mulder, 2002, S. 60). Äußerst hoffnungsvoll sind die mit dem in der internationalen pädagogisch-psychologischen Forschungslandschaft aktuellen Paradigma verbundenen Erwartungen: So soll der Aufbau trägen Wissens vermieden, eine tiefere Verarbeitung relevanter Wissensbestände, die effektive Anbahnung domänenspezifischer Problemlösefähigkeit und die Förderung fachübergreifender Fähigkeiten gesichert werden. Dass dies länderübergreifend wünschenswerte Förderaspekte sind, zeigen nicht zuletzt auch die OECD-Forschungen wie PISA, TIMSS u.a.m. Daneben sollen mit Hilfe des neuen Lehr-Lernarrangements soziale Kompetenzen gefördert werden, letztendlich geht es darum, die Kompetenzentwicklung in Orientierung an den sich wandelnden Anforderungen auszurichten.

Theoretisch wird unterstellt, dass die am Konstrukt der Handlungsorientierung und einer verstärkten Selbststeuerung ausgerichteten Lehr-Lernarrangements eher als traditionelle Lehrverfahren geeignet sind,

- die Anknüpfung am Vorwissen (*preconceptions*) zu sichern bzw. unzutreffende Vorstellungen sichtbar und damit bearbeitbar zu machen,
- selbstständiges Fragen und ein tieferes Verständnis der Inhalte zu sichern,
- die Wissensanwendung zu begünstigen und
- metakognitive Fähigkeiten und die Motivation zu fördern (vgl. Bransford, Brown, Cocking, 2000; Nickolaus, 2000; Sembill u.a., 1996).

In der Bundesrepublik Deutschland versuchte man nach anfänglichen und wohl immer noch bestehenden Problemen, das aktuelle didaktische Paradigma in der Unterrichtspraxis beruflicher Schulen zu verankern und über curriculare Vorgaben, den Reformprozess voranzubringen (vgl. z.B. Halfpap, 2000). Dem vorausgegangen waren zahlreiche Modellversuche, in welchen neue methodische Ansätze erprobt wurden.

Die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu diesen Modellversuchen beschränkten sich allerdings auf formative Evaluationen, die keine gesicherten Aussagen zur Wirksamkeit der pädagogischen Handlungspro-

(!) Vgl. z. B. Achtenhagen/Grubb, 2001; Achtenhagen/Thang, 2002; Bruijn, 2004; Halfpap, 2000; Nickolaus, 2000; Ott 1999; Mulder, 2002.

gramme zulassen. Eher zögerlich wurden in neuerer Zeit Studien durchgeführt, die geeignet sind, die bestehenden Lücken punktuell zu füllen. Deren Ergebnisse stellen allerdings die Einlösung der mit dem aktuellen Paradigma verbundenen Erwartungen z. T. in Frage. Für einen Überblick der im Feld gewerblich-technischer Berufsbildung erzielten Forschungserträge und Desiderata sei für Deutschland auf den Bilanzierungsbeitrag von Nickolaus, Riedl, Schelten (2005) verwiesen. In einem Handbuchbeitrag fassen Achtenhagen, Grubb (2001) die allgemeine Befundlage für den internationalen beruflichen Bereich als defizitär zusammen. Im Folgenden sollen einige Ergebnisse aus empirischen Studien vorgestellt werden, die im schulischen Teil der technischen Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt wurden.

Effekte methodischer Grundentscheidungen im Unterricht technischer Berufsschulen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung

In der Bundesrepublik Deutschland wurden im Anschluss an den didaktisch-methodischen Paradigmenwechsel zunächst einige vergleichende Studien in der kaufmännischen Erstausbildung durchgeführt, deren Ergebnisse die Annahmen zu Vorteilen konstruktivistischer Lernumgebungen für die Kompetenz- und Motivationsentwicklung bestätigten. So kamen z. B. Sembill u. a., 1998 zum Ergebnis, dass sich die Wissensentwicklung in den handlungsorientierten Experimentalklassen zumindest nicht ungünstiger als in den traditionell unterrichteten Klassen vollzieht, die Problemlösefähigkeit und die motivationale Entwicklung jedoch deutlich günstiger ist. Bendorf (2002) konstatierte in seiner ebenfalls im kaufmännischen Bereich angesiedelten Untersuchung vor allem eine günstigere Entwicklung der Transferfähigkeit in den mit Fallstudien unterrichteten Klassen, die dem hier vertretenen Verständnis einer handlungsorientierten Konzeption zugeordnet werden können.

Zur gewerblich-technischen Berufsausbildung entstanden in den letzten Jahren nur wenige Untersuchungen zur Wirkung methodischer Arrangements, vornehmlich in der elektrotechnischen Grundbildung. Wesentliche Bezugspunkte dieser Untersuchungen waren neben den oben referierten Befunden und Annahmen (vgl. auch Nickolaus, 2000, Nickolaus, 2001 und Weinert, 2000) auch die Befunde der ATI-Forschung, da in der Domäne und zwischen einzelnen Ausbildungsberufen von erheblichen Differenzen hinsichtlich kognitiver und motivationaler Aspekte ausgegangen werden muss und in verschiedenen Studien erhebliche Probleme kognitiv schwächerer Schüler bei der Steuerung des eigenen Lernhandelns diagnostiziert werden. Die ATI-Forschung weist Befunde aus, die trotz erheblicher Einschränkungen (vgl. z. B. Terhart, 1997, S. 81-84; Bracht, 1975; Helmke, Weinert, 1997) Belege für die Überforderung unsicherer, ängst-

licher und leistungsschwächerer Schüler in wenig strukturierten Unterrichtsformen anführen, bzw. für diese Gruppe Vorteile in direktiven Unterrichtsformen dokumentieren (Flammer, 1975) (1). Primär bezogen auf den allgemeinbildenden Bereich hat Weinert (2000) die Befundlage zum Einfluss methodischer Entscheidungen auf die Kompetenzentwicklung zusammengefasst. Danach gilt u.a., dass

- variable Formen der direktiven Instruktion besonders geeignet sind für den Erwerb von Sachwissen,
- Formen des situierten Lernens und didaktische Strategien der Projektarbeit, des Gruppenunterrichts und des kreativen Übens besonders wirksam sind, um den Erwerb lebenspraktischen Anwendungswissens zu fördern, und
- sich unterrichtliche Methoden des selbstständigen Lernens, die gezielte Ermöglichung subjektiver Lernerfahrungen und der angeleitete Aufbau metakognitiver Einsichten als vorteilhaft erweisen, um den Erwerb metakognitiver Kompetenzen und Lernstrategien zu fördern (Weinert, 2000, S. 46).

Ob und inwieweit sich die skizzierte Befundlage auch für die gewerblich-technische Erstausbildung replizieren lässt, wurde im Vorfeld der Umsetzung des neuen didaktischen Paradigmas nicht untersucht. Wie bereits erwähnt wurden zur technischen Berufsausbildung bisher vor allem Untersuchungen in der elektrotechnischen Grundbildung durchgeführt, über die im Weiteren berichtet werden soll. Den Untersuchungen ist die Einschränkung auf die berufliche Fachkompetenz und die Abbildung derselben in einem Kompetenzmodell gemein, das drei Aspekte ausdifferenziert:

- (1) Deklaratives Wissen, dessen Entwicklung einerseits im Sinne der Ausdifferenzierung bzw. dem Zuwachs an Wissens-elementen und andererseits im Hinblick auf die Vertiefung des Wissens im Sinne einer stärkeren Vernetzung der Elemente untersucht werden kann;
- (2) prozedurales Wissen, d. h. Wissen zu den Verfahrensweisen und Strategien bei der Bearbeitung einer Aufgabe, das situationsspezifisch adaptiert werden muss;
- (3) die Fähigkeit, alltagsadäquate fachspezifische und problemhaltige Aufgaben lösen zu können.

In zwei der vorliegenden Untersuchungen (Nickolaus, Bickmann, 2002; Nickolaus, Heinzmann, Knöll, 2005) wählte man als Untersuchungsgruppe Elektroinstallateure (2), die ihre Ausbildung primär im Handwerk durchlaufen und im elektrotechnischen Berufsfeld eine kognitiv eher schwache Klientel darstellen.

Nachdem sich in diesen Untersuchungen bei Elektroinstallateuren zeigte, dass sich Vorteile in der Kompetenzentwicklung wider Erwarten nicht

(2) Generell bleibt zu berücksichtigen, dass Lehrmethoden vergleichsweise schwache Prädiktoren des Lernerfolgs darstellen. Vgl. dazu die bei Helmke/Weinert (1997) wiedergegebenen Ergebnisse einer Metaanalyse im Anschluss an Fraser u.a. 1987 (siehe auch Nickolaus, 2000; Wang u.a. 1993). Varianzaufklärungen bewegen sich häufig in der Größenordnung von 2-4 %.

in den handlungsorientiert, sondern den direktiv unterrichteten Klassen zeigten, wurde eine weitere Untersuchung bei Elektronikern ⁽³⁾ durchgeführt, in die leistungsstarke Absolventen der allgemeinbildenden Schulen einmünden.

Unter Rückgriff auf die oben knapp skizzierte Befundlage ⁽⁴⁾ wurden zu den Kompetenzaspekten des Kompetenzmodells folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: „Deklaratives Zusammenhangswissen (d.h. sachstrukturelles Wissen), das auch das notwendige Grundverständnis des technischen Systems für die Lösung alltagsadäquater, problemhaltiger Aufgaben beinhaltet, wird in systematischem Instruktionsunterricht differenzierter ausgebildet als in selbstgesteuerten Erarbeitungsformen.“

Hypothese 2: „Die Fähigkeit, eigenständig alltagsadäquate, problemhaltige Aufgaben zu lösen, entwickelt sich in selbstgesteuerten Erarbeitungsformen besser als in systematischem Instruktionsunterricht; gleiches gilt für prüfungsrelevantes prozedurales Wissen.“

Hypothese 3: „Eventuell am Ende des ersten Ausbildungsjahres bestehende Unterschiede in der Fähigkeit, alltagsadäquate, problemhaltige Aufgaben zu lösen, werden bereits durch wenige, sukzessiv aufeinander folgende (geleitete) Problembearbeitungen reduziert.“

Hypothese 1 schließt direkt an die von Weinert (2000) zusammengefasste Befundlage an. Bezogen auf die Fähigkeit, alltagsadäquat-fachspezifische und problemhaltige Aufgaben zu lösen, stützen wir uns ebenfalls primär auf außerhalb der beruflichen Ausbildung gewonnene Befunde (Weinert, 2000; Helmke, Weinert, 1997). Bei dieser Fähigkeit bleibt allerdings zu berücksichtigen, dass der Problemcharakteristik hohe Bedeutung bei der Problemlöseleistung (Bransford u.a., 2000) und deren Relation zu einschlägigen Prädiktoren zukommt. Je konkreter (und damit überschaubarer) die Problemstellung, desto stärker werden z. B. lineare Zusammenhänge von Intelligenz und Problemlöseleistung (Strohschneider, 1991). Bezogen auf alltagstypische Problemstellungen von Elektroinstallateuren, die in der Regel durch einen relativ geringen Komplexitätsgrad und klar definierte Zielzustände sowie im Prinzip bekannte Lösungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind, stellt sich auch die Frage, ob Mängel in der einschlägigen Kompetenzausbildung nicht primär auf eine generell fehlende syste-

⁽³⁾ Der Ausbildungsberuf Elektroinstallateur/-in gehört zu einem der am stärksten besetzten Ausbildungsberufen im Handwerk (Howe, 2004; BMBF: Berufsbildungsbericht 2004). Zu ihrem Tätigkeitsfeld gehört das Bauen, Überprüfen (Messungen vornehmen) und Durchführen von Fehlerbehebungen an elektrischen Anlagen in Wohnhäuser und Fabrikationsanlagen. Dabei sollen sie alle Schritte der kundennahen Planung, Vorbereitung, Installation und Inbetriebnahme sämtlicher Leitungen, Steckdosen, Schalter, Sicherungen ganzer Anlagen oder von Teilsystemen selbstständig ausführen können.

⁽⁴⁾ Der Ausbildungsberuf Elektroniker/-in ist den Industrieberufen zugeordnet. Elektroniker führen ebenso Bau-, Überprüfungs- und Instandhaltungsarbeiten aus, jedoch an komplexeren elektrotechnischen Systemen. Die unterschiedlichen Anforderungen in diesen Elektroberufen führen über Selektionsprozesse zu signifikant differierenden Eingangsvoraussetzungen der Schülerklientel, bezogen auf IQ, schulische Herkunft, Vorwissensaspekte und motivationale Zustände (vgl. Knöll/Gschwendtner/Nickolaus, 2006).

matische Thematisierung von Problemlösestrategien in der Ausbildung zurückzuführen sind. Zu berücksichtigen ist in diesem Kontext auch der Hinweis von Schelten und Riedl zur finalen Ausrichtung des Lernhandelns in handlungsorientierten Arrangements (Nickolaus, Riedl, Schelten, 2005), die ohne systematische, durch Lehrkräfte angeleitete Reflexionen und Generalisierungen situativ gesammelter Erfahrungen die Gefahr in sich birgt, dass das Wissen nicht auf andere Kontexte übertragen werden kann. Als problematisch könnte sich ebenso die in handlungsorientierten Arrangements bestehende Gefahr eines unzureichenden Aufbaus deklarativen Wissens erweisen, das als notwendige Voraussetzung der Fähigkeit zu sehen ist, problemhaltige Aufgaben zu bewältigen. Zur Entwicklung prozeduralen Wissens stellt sich ein Teil der hier aufgeworfenen Fragen analog. Vor diesem Hintergrund und im Rekurs auf das aktuelle Paradigma scheint die Überprüfung von Hypothese 2 gerade in dualen Ausbildungsgängen dringend geboten.

Der oben angesprochene Sachverhalt, dass für typische Probleme, die sich im Alltag von Facharbeitern stellen, in aller Regel Lösungsverfahren bekannt und damit prinzipiell auch traditionell direktiv lehrbar sind und eine systematische Schulung z. B. von Fehleranalysen im Unterricht zumindest in der Vergangenheit nicht (hinreichend) erfolgte, gab Anlass zur Überprüfung von Hypothese 3. Anzumerken bleibt, dass solche Defizite in der beruflichen Praxis vermutlich schnell kompensiert werden.

Bezüglich des Bedingungsgefüges motivationaler Variablen (Deci, Ryan, 1985, 2002) liegen inzwischen vielfältige Befunde durch die Arbeiten von Prenzel u. a. 1996, 1998, Hardt u. a., 1996, 1998, Lewalter u. a., 1998, Wild, Krapp, 1996 (siehe dazu auch den Sammelband von Beck, 2002) für die kaufmännischen Erstausbildung vor. Dennoch ist weiterhin eine defizitäre Befundlage zur Motivationsentwicklung in Abhängigkeit von unterschiedlichen Unterrichtsarrangements zu konstatieren. Die Befunde der Forschungsgruppe um Sembill u. a., 1998 attestieren den selbstgesteuerten Erarbeitungsformen in zeitlich relativ eng begrenzten Settings eine günstigere Motivationsentwicklung. In Anlehnung daran formulieren wir die Hypothese 4 ⁽⁵⁾:

„Selbstgesteuerte Erarbeitungsformen wirken sich auch längerfristig positiv auf die Lernmotivation aus.“

Anlage der Untersuchungen

Die Überprüfung der Hypothesen erfolgte bzw. erfolgt im Rahmen von Feldexperimenten, um die Aussagekraft der Studien für die Unterrichtspraxis zu sichern. Die Laufzeit der Feldexperimente erstreckte sich jeweils über das erste Ausbildungsjahr. Einbezogen waren in die erste Untersuchung bei den Elektroinstallateuren vier Klassen (N=69), wovon zwei überwiegend direktiv und zwei überwiegend handlungsorientiert unterrichtet wurden. Eine umfangreicher angelegte Replikationsstudie bei den Elektro-

⁽⁵⁾ Im Überblick siehe dazu Weinert, 2000, umfassender Helmke/Weinert 1997.

installateuren erstreckte sich auf zehn (N=224), bei den Elektronikern auf acht Klassen (N=189). Zur Erfassung der Kompetenz- und Motivationsentwicklung wurden zu drei Messzeitpunkten Daten erhoben (Eingangs-, Zwischen- und Abschlusstest). Die Erfassung der Problemlösefähigkeit beschränkte sich auf eine einmalige Erhebung zum Zeitpunkt des Abschlusstests. Die Testmaterialien zur Erfassung des deklarativen und prozeduralen Wissens wurden mit erfahrenen Lehrkräften entwickelt und fanden sowohl die Zustimmung der handlungs- als auch der direktiv unterrichtenden Lehrkräfte⁽⁶⁾. Die Problemlösefähigkeit wurde mit einem Simulationsprogramm erfasst, in dem zwei (Elektroinstallateure) bzw. drei (Elektroniker) fehlerhafte elektrotechnische Systeme simuliert wurden⁽⁷⁾. Die Fähigkeit, die in den Systemen simulierten Fehler zu analysieren, wird mit Hilfe eines parallel laufenden Dokumentationssystems erfasst.

Der Unterricht selbst wurde aufwändig dokumentiert, um das Maß (SLH) der Selbststeuerung und Handlungsorientierung zu bestimmen. Die Auswertung dieser Datei zeigt, dass in allen Klassen methodische „Mischformen“ praktiziert werden und sich die direktiv und handlungsorientiert unterrichteten Klassen in den erreichten SLH-Werten deutlich unterscheiden. Neben den Testdaten zur Kompetenz- und Motivationsentwicklung und den Dokumentationsdaten zur didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts wurden auch Daten zur Bedingungskontrolle erhoben, z. B. zur Unterrichtsqualität und zur Abstimmung schulischer und betrieblicher Ausbildung.

Ausgewählte Ergebnisse der Studien

Die Ergebnisse werden im Folgenden hypothesenbezogen eingebracht. Der hier gegebene Rahmen macht eine Auswahl notwendig, weitere Ergebnisse werden in Folgebeiträgen vorgestellt, des Weiteren sei auf die ausführlicheren Darstellungen von Nickolaus, Bickmann, 2002, Nickolaus, Heinzmann, Knöll, 2005, Nickolaus, Heinzmann, Knöll, 2006, und Knöll, Gschwendtner, Nickolaus, 2006, verwiesen.

Effekte methodischer Grundentscheidungen auf die Entwicklung deklarativen Wissens

In der ersten auf vier Elektroinstallateurklassen beschränkten Untersuchung, unterscheiden sich die direktiv und handlungsorientiert unterrich-

⁽⁶⁾ Die Prüfung der Hypothese 4 erfolgt aus Platzgründen an dieser Stelle lediglich cursorisch, wobei auf einen zentralen Befund hingewiesen wird (Knöll/Gschwendtner/Nickolaus, 2006).

⁽⁷⁾ Um eine Vorstellung von den gewählten Aufgaben und den Zuordnungen zu den Kompetenzaspekten zu gewähren, sei an dieser Stelle exemplarisch je eine Aufgabe zu deklarativem und prozeduralem Wissen dargestellt: Den Bereich prozeduralen Wissens spricht folgende Aufgabe an: „Ein Auszubildender hat ein Zimmer gemietet und möchte die auf ihn zukommenden Energiekosten (Stromkosten) überschlägig berechnen. Sein Zimmer ist mit einer Deckenlampe, einem Fernseher, einem Kühlschrank und einer Kochplatte ausgestattet. Welche Größen muss er ermitteln, und wie kann er das tun?“ Dem Bereich deklarativen Wissens wird folgende Aufgabe zugerechnet: „In welche Gruppen lassen sich Stoffe bezüglich ihrer elektrischen Eigenschaften einordnen?“

teten Klassen im Eingangstest nicht nennenswert im deklarativen Wissen, im Zwischen- und Abschlusstest hingegen hoch signifikant zugunsten der direktiv unterrichteten Klassen. Das Vorwissen erweist sich erwartungskonform als stärkster Prädiktor (22 % Varianzaufklärung), aber auch die Unterrichtsform trägt mit 5,5 % zur Varianzaufklärung bei ⁽⁸⁾.

In der breiter angelegten zweiten Studie bei den Elektroinstallateuren (zehn Klassen) erreichen die direktiv unterrichteten Klassen zwar trotz leicht schlechterer Eingangsleistungen im deklarativen Wissen in den Zwischen- und Abschlusstests bessere Mittelwerte als die handlungsorientiert unterrichteten, doch bleiben die Unterschiede unter der Signifikanzgrenze.

Ähnlich fallen die Ergebnisse in den Elektronikerklassen aus, bei welchen zu allen Messzeitpunkten leichte Vorteile zugunsten der direktiv unterrichteten zu konstatieren sind, die sich statistisch jedoch nicht als signifikant erweisen. Bezogen auf die Hypothese können wir festhalten, dass sich zwar tendenziell bei der Entwicklung des deklarativen Wissens die erwarteten Vorteile für die direktiv unterrichteten Klassen einstellen, die Unterschiede in der Regel jedoch unter der Signifikanzgrenze bleiben.

Effekte methodischer Grundentscheidungen auf die Entwicklung prozeduralen Wissens

Hier ergeben sich bezogen auf die zwei Untersuchungen bei den Elektroinstallateuren völlig erwartungswidrige Ergebnisse und auch bei den Elektronikern bestätigt sich die Hypothese, dass sich das prozedurale Wissen in den handlungsorientiert unterrichteten Klassen günstiger entwickelt, nicht. In der ersten Untersuchung bei den Elektroinstallateuren waren in der Eingangsuntersuchung deutliche, jedoch nicht signifikante Unterschiede zugunsten der handlungsorientiert unterrichteten festzustellen. Bis zum Zeitpunkt des Zwischentests (Ende 1. Halbjahr) verschob sich das Leistungsspektrum deutlich zugunsten der direktiv unterrichteten, im Abschlusstest werden die Mittelwertdifferenzen zugunsten der direktiv unterrichteten signifikant. In der zweiten, bei den Elektroinstallateuren durchgeführten Untersuchung ergibt sich ein ähnliches Bild. Anfängliche Unterschiede zugunsten der handlungsorientiert unterrichteten kehren sich um, so dass bereits im Zwischentest signifikante Vorteile zugunsten der direktiv unterrichteten bestehen, die allerdings im

⁽⁸⁾ Die eingesetzte Software ermöglicht eine Fehlersimulation an zwei technischen Systemen (Kochplatte und Akkuschauber) und die Fehlerdiagnostik mittels Prüfverfahren (Strom-, Spannungs- und Widerstandsmessung). Hierzu stand ein simuliertes Messgerät zur Verfügung, das an vordefinierten Messpunkten der technischen Systeme angelegt werden konnte. Für die Simulation der Kochplatte standen mehrere Messpunkte zur Verfügung: direkt an der Spannungsversorgung (Netz), an dem Eingang und den Ausgängen des 6-stufigen Schalters, in den Strompfaden der drei Heizwiderstände). Der Schalter steuert über vier Ausgänge drei Heizwiderstände in unterschiedlichen Schaltungsvarianten an (Reihen-, Parallel- und gemischte Schaltungen) die variierende elektrische Leistungen in der Kochplatte zur Folge haben. Als Fehler waren defekte Heizwiderstände zu diagnostizieren. Im Akkuschauber waren folgende Fehler simuliert: Eine defekte Steuerung (Rep. 3), ein defekter Motor (Rep. 4) und ein defekter Akku (Rep. 5). Die Reihenfolge der Bearbeitung der Reparaturaufträge war so angelegt, dass sich diese sukzessive in ihrer Komplexität und Schwierigkeit steigerten.

Abschlusstest deutlich geringer ausfallen und nicht mehr signifikant sind. Interessant scheint in international vergleichender Perspektive, dass die in dieser Untersuchung ebenfalls variierte Organisationsform der Grundausbildung (Vollzeitschule vs. duale Ausbildung) ebenfalls substanziell zur Varianzaufklärung beiträgt. Die systematische Ausbildung der Vollzeitschüler erweist sich für die Entwicklung des prozeduralen Wissens als günstiger, als problematisch erweist sich bei den Elektroinstallateuren die Kombination duale Ausbildung und handlungsorientierter Unterricht an der Berufsschule. Denkbar wäre, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass die Probleme, in handlungsorientierten Unterrichtsformen mit relativ schwachen Schülern eine gute Wissensbasis aufzubauen, durch die unsystematisch-kleinbetriebliche Ausbildung der Elektroinstallateure eher verstärkt als gemildert werden.

In der Untersuchung bei den Elektronikerklassen ergeben sich keine signifikanten Einflüsse der Unterrichtsformen auf die Entwicklung des prozeduralen Wissens.

Bezogen auf die Hypothese bleibt festzuhalten, dass diese für die hier untersuchte Domäne eindeutig falsifiziert wurde. Bei eher schwächeren Auszubildenden (Elektroinstallateure) ergeben sich erwartungswidrig stabile Vorteile zugunsten der direktiv Unterrichteten, bei den stärkeren Auszubildenden (Elektroniker) erweist sich der methodische Ansatz als irrelevant für die Entwicklung des prozeduralen Wissens.

Effekte methodischer Entscheidungen auf die Entwicklung fachspezifischer Problemlösefähigkeit

Hierzu liegen die Untersuchungsergebnisse zu den Elektronikerklassen noch nicht vor, so dass wir uns auf die Darstellung der Untersuchungsergebnisse bei den Elektroinstallateuren beschränken. Wie oben bereits erwähnt, wurde die fachspezifische Problemlösefähigkeit über die Fähigkeit ermittelt, in elektrotechnischen Systemen Fehler zu diagnostizieren. In der ersten Untersuchung beschränkten sich die Analysen der Auszubildenden auf drei unterschiedliche Fehlercharakteristika in einem elektrotechnischen System (Akkuschrauber), ohne dass zwischen den Fehleranalysen eine pädagogische Intervention erfolgte. Für die zweite Untersuchung wurde ergänzend zum Akkuschrauber ein weiteres elektrotechnisches System (Kochplatte) mit zwei Fehlern simuliert. Im Anschluss an die Bearbeitung aller Reparaturaufträge wurden lehrergeleitete Reflexionen zu einem systematischen Fehleranalyseverfahren geschaltet. Die Interventionen waren zeitlich auf je ca. 5 Minuten beschränkt.

Der folgenden Übersicht ist zunächst die Lösungshäufigkeit für die erste und zweite Untersuchung ohne Berücksichtigung der Lösungsqualität (Begründungsqualität, Anzahl der Lösungsschritte) zu entnehmen.

Während die Variation der Lösungsquoten in der 1. Untersuchung primär durch die Problemcharakteristik verursacht ist, spielen in der 2. Untersuchung die zwischen die Problemstellungen eingeschobenen Interventionen zur Reflexion des Problemlöseverfahrens eine wesentliche Rolle.

Abb. 1: Lösungshäufigkeit bei Fehleranalysen in %

	1. Untersuchung (N = 69)		2. Untersuchung (N = 152)	
	gelöst	nicht gelöst	gelöst	nicht gelöst
Rep. 1, Kochplatte	—	—	52,6	47,4
Rep. 2, Kochplatte	—	—	73,5	26,5
Rep. 3, Akkuschauber	63,8	36,2	55,3	44,7
Rep. 4, Akkuschauber	21,7	78,3	69,7	30,5
Rep. 5, Akkuschauber	59,4	40,6	62,7	37,3

Gestützt wird diese Interpretation primär durch zwei Teilbefunde: a) die höchst unterschiedliche Entwicklung der Lösungshäufigkeit bei den Reparaturaufträgen 3 und 4 zum Akkuschauber und b) die signifikanten Anstiege der Lösungshäufigkeiten zwischen den Reparaturaufträgen 1 und 2 sowie 3 und 4 in der 2. Untersuchung. Während der Schwierigkeitsgrad der Problemstellungen zwischen den Reparaturaufträgen 1 und 2 gleich ist, gibt es zwischen den Reparaturaufträgen 3 und 4 eine deutliche Schwierigkeitssteigerung. In der 1. Untersuchung fallen dementsprechend die Lösungsanteile bei den Reparaturaufträgen von 3 zu 4 deutlich ab. In der 2. Untersuchung führt hingegen die Intervention trotz höherem Schwierigkeitsgrad zu deutlich höheren Lösungsanteilen, die etwa dreimal so hoch liegen wie jene in der 1. Untersuchung. D. h. selbst kurze Interventionen, in welchen systembezogen und direktiv, d.h. unter Maßgabe und Erläuterung eines Fehleranalysepfades die Fehleranalyse erläutert, bzw. gemeinsam fragend-entwickelnd reflektiert wird, reichen schon aus, erhebliche Kompetenzzuwächse zu initiieren.

Folgt man der Hypothese H2, sollte die Fähigkeit, alltagstypische Problemstellungen zu bewältigen in handlungsorientiert unterrichteten Klassen besser als in direktiv unterrichteten Klassen ausgebildet werden. Mittelwertvergleiche bestätigen diese Annahme jedoch nicht.

In der ersten Untersuchung ergeben sich zwar Vorteile der handlungsorientiert Unterrichteten in den Reparaturaufträgen 3, 4 und 5 (Abbildung 2), doch bleiben diese unterhalb der Signifikanzgrenze.

In der zweiten Untersuchung ergeben sich bei einzelnen Reparaturauf-

Abb. 2: Mittelwerte und Ergebnisse von Mittelwertvergleichen bei Fehleranalysen

	1. Untersuchung (N = 69)		2. Untersuchung (N = 152)	
	Direktiv	HO	Direktiv	HO
Rep. 1 (Kochpl. 1)			3,50	3,22 n.s.
Rep. 2 (Kochpl. 2)			4,40	3,90 *
Rep. 3 (Akkuschauber)	3,05	3,12 n.s.	3,89	3,31 *
Rep. 4 (Akkuschauber)	1,60	2,06 n.s.	4,25	3,84 n.s.
Rep. 5 (Akkuschauber)	3,06	3,44 n.s.	3,92	3,91 n.s.

trägen erwartungswidrig Vorteile zugunsten der direktiv Unterrichteten. Überraschend ist hier vor allem der Teilbefund, dass die direktiv Unterrichteten beim Wechsel des Systems besser abschneiden (Transfer). Erklärbar scheint uns die überraschende Befundlage primär durch das in den direktiv unterrichteten Klassen besser ausgeprägte Wissen, das sich zumindest nicht als träger erweist, als jenes der handlungsorientiert Unterrichteten und als stärkster Prädiktor der fachbezogenen Problemlösefähigkeit identifiziert werden kann.

Bemerkenswert scheint auch, dass sich im Gegensatz zum prozeduralen Wissen die Problemlösefähigkeit bei den Auszubildenden, die in schulischer Form ausgebildet wurden, ungünstiger entwickelt, als bei jenen, die ihre Ausbildung im dualen System durchlaufen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass entgegen den Erwartungen die handlungsorientiert unterrichteten Klassen keineswegs durchgängig besser, sondern teilweise gar signifikant schlechter abschneiden, kurze systembezogene direktive Interventionen zur Reflexion des Fehleranalyseverhaltens erhebliche positive Effekte erbringen und das deklarative und prozedurale Wissen am stärksten zur Erklärung der Problemlösefähigkeit beiträgt. Die Hypothese H2 ist nach unseren Befunden nicht haltbar. Interessant wäre es unseres Erachtens der Frage nachzugehen, ob die in der zweiten Untersuchung feststellbare Angleichung der Leistungen, die H3 zumindest partiell bestätigt, als Hinweis zu deuten ist, dass sich eventuell bestehende Leistungsdifferenzen in der beruflichen Praxis schnell auflösen. Möglicherweise werden in den gegenwärtigen Debatten um die didaktisch-methodische Ausgestaltung der Ausbildung auch allzu hohe Erwartungen an deren Beitrag zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz gerichtet und dabei bedeutsamere Variablen, wie beispielsweise Lernpotenziale der Berufsarbeit (vgl. z.B. Curtain, 2000, S. 41), nicht in den Blick genommen.

Ergänzend wäre anzumerken, dass sich H4 tendenziell bestätigt, die Unterschiede der Motivationsentwicklung zwischen den Unterrichtsformen jedoch in der Regel unter der Signifikanzgrenze bleiben. Deutliche Tendenzen und zum Teil auch signifikante Vorteile der motivationalen Entwicklung in handlungsorientiert unterrichteten Klassen zeigen sich vor allem bei den Elektronikern. Signifikant sind hier die Unterschiede der extrinsischen und intrinsischen Motivationsvarianten. Bei den Elektroinstallateuren zeigten sich in der ersten Untersuchung tendenzielle Vorteile in gleicher Richtung, d.h., die Teilnehmer der handlungsorientiert unterrichteten Klassen sind häufiger intrinsisch, die Teilnehmer der direktiv unterrichteten Klassen dagegen häufiger extrinsisch motiviert. In der zweiten, breiter angelegten, Untersuchung lassen sich jedoch keine bedeutsamen Unterschiede der Motivationsentwicklung in direktiv und handlungsorientiert

(*) Ausführlicher siehe dazu Nickolaus/Heinzmann/Knöll, 2005.(9) Amotivation und extrinsische Motivation steigen an, introjierte, identifizierte, intrinsische Motivation und Interesse fallen ab.

unterrichteten Klassen feststellen. Generell, d. h. unabhängig von der Unterrichtsform, zeigt sich im Verlauf des ersten Ausbildungsjahres eine ungünstige Motivationsentwicklung⁽⁹⁾.

Diskussion der Ergebnisse

Global ist festzuhalten, dass diese Befunde z. T. erhebliche Zweifel an der generellen Gültigkeit gängiger theoretischer Annahmen zu Zusammenhängen zwischen methodischen Grundentscheidungen und der Kompetenz- und Motivationsentwicklung in der elektrotechnischen Grundbildung begründen. Offen ist, ob sich dies auch im weiteren Ausbildungsverlauf und in anderen gewerblich-technischen Berufen bestätigt. Die eher unbefriedigende Forschungslage deutet allerdings darauf hin, dass auch in anderen gewerblich-technischen Berufsfeldern erhebliche Probleme auftreten, gängige Annahmen zu erhärten (Nickolaus, Riedl, Schelten, 2005). Als Ursache für die größtenteils erwartungswidrigen und zugleich stabilen Befunde kommen verschiedene Erklärungsansätze in Frage.

Erstens wäre es denkbar, dass auch die Domänenspezifik eine Rolle spielt und der vergleichsweise hohe Abstraktionsgrad der elektrotechnischen Lehrinhalte die Vorteile konstruktivistischer Lernumgebung nicht wirksam werden lässt.

Zweitens wäre erwägenswert, die Unterrichtsqualität innerhalb der methodischen Grundentscheidungen als Ursache in die Überlegungen einzu beziehen. Möglicherweise sind auch die Lehrkräfte mit der Umsetzung des aktuellen Paradigmas noch nicht so vertraut wie mit den traditionellen Lehrformen. Die zur Bedingungskontrolle erhobenen Qualitätsdaten stützen diese Vermutung allerdings nicht.

Drittens liegt die Vermutung nahe, die erwartungswidrige Befundlage sei auf die Platzierung der Untersuchungen im Ausbildungsverlauf zurückzuführen. Mit anderen Worten, handlungsorientierter Unterricht entfaltet seine Potenziale möglicherweise erst in der Fachstufe (z.B. im 3. Ausbildungsjahr), wenn auf einer zuvor erarbeiteten Grundlage spezifische Anwendungen des Grundwissens im Vordergrund stehen (vgl. auch Tenberg, 1997).

Viertens wäre zu überprüfen, ob die Ursachen in mehr oder weniger gelungenen Ausbalancierungen von Selbst- und Fremdsteuerung bzw. Situierung und Fachsystematik zu suchen sind. Die vor der Untersuchung bei den Elektronikern formulierte Annahme, die vergleichsweise ungünstigen Voraussetzungen der Elektroinstallateure sei ursächlich für die erwartungswidrige Leistungsentwicklung in den handlungsorientierten Klassen wird durch unsere Gesamtergebnisse partiell gestützt. Zumindest treten bei den kognitiv stärkeren Elektronikern im Gegensatz zu den Elektroinstallateuren

⁽¹⁰⁾ Amotivation und extrinsische Motivation steigen an, introjierte, identifizierte, intrinsische Motivation und Interesse fallen ab.

keine signifikant günstigeren Leistungsentwicklungen in den direktiven Klassen auf.

Die hier vorgelegten Ergebnisse geben unseres Erachtens Anlass, methodische Entscheidungen differenzierter zu begründen als dies gegenwärtig häufig geschieht und dabei die Tragfähigkeit gängiger Annahmen kritisch zu hinterfragen. Als notwendig erweisen sich auch weitere Studien, u. a. zu domänenspezifischen und ausbildungsspezifischen Einflüssen. Von hohem Interesse wären sicherlich auch einschlägig angelegte internationale Vergleichsstudien, in welchen auch Effekte makrostruktureller Bedingungen (duale Ausbildung und vollzeitschulische Ausbildung) untersucht werden könnten.

Bibliografie

- Achtenhagen, F.; Grubb, W.N. Vocational and occupational Education: Pedagogical Complexity, Institutional Diversity. In: *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition, Washington, 2001, S. 604-639.
- Achtenhagen, F.; Thång, P.-O. (Hg.). *Transferability, Flexibility and Mobility as Targets of Vocational Education and Training*. Göttingen, 2002.
- Achtenhagen, F. Greetings and Introduction. In: Achtenhagen, F.; Thång, P.-O. (Hg.). *Transferability, Flexibility and Mobility as Targets of Vocational Education and Training*. Göttingen, 2002, S. 10-12.
- Beck, K. (Hg.). Teaching-Learning Processes in Vocational Education. Frankfurt a.M. u.a. Peter Lang, 2002 (*Konzepte des Lehrens und Lernens*; Bd. 5).
- Beck, K.; Dubs, R. (Hg.). Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivational und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 14. Stuttgart, 1998.
- Beck, K.; Heid, H. (Hg.). Lehr- Lern- Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung – Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Beiheft 13. Stuttgart, 1996.
- Bendorf, M. Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers. *Lehr- und Lern-Arrangements für die Kundenberatung in Banken*. Wiesbaden, 2002.
- Bracht, G. H. Experimentelle Faktoren in Beziehung zur Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. In: Schwarzer, R.; Steinhagen, K. (Hg.). *Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden*. München: Kösel, 1975, S. 94-108.
- Bransford, J. D.; Brown, A. L.; Cocking, R. R. (Hg.). *How people learn. Brain, Mind, Experience and School*. Washington: National Academy Press, 2000.

- Bruijn, de E. Veränderungen der pädagogischen und didaktischen Ansätze in der beruflichen Bildung in den Niederlanden: Von institutionellen Interessen zu den Zielsetzungen der Lernenden. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* Nr. 31, 2004/1, S. 34-45.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): *Berufsbildungsbericht 2004*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004.
- Carver, S. M.; Klahr, D. *Cognition and Instruction. Twenty-Five Years of Progress*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.
- Curtain, R. Der Betrieb der Zukunft: Auswirkungen auf die Berufsbildung. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 19, 2000/1, S. 33-43.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press, 2002.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, London: Plenum Press, 1985.
- Flammer, A. Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. In: In: Schwarzer, R.; Steinhagen, K. (Hg.). *Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden*. München: Kösel, 1975, S. 27-41.
- Fraser, B. J.; Walberg, H. J.; Welch, W. W.; Hattie, J. A. Syntheses of educational productivity research. In: *International Journal of Educational Research*, 11. Jg. (1987), H. 2, S. 145-252.
- Halfpap, K. Curriculumentwicklung im Rahmen der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 21, 2000/3, S. 37-44.
- Hardt, B. et al. Untersuchungen zu Motivierungspotential und Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, K.; Heid, H. (Hg.). *Lehr- Lern- Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung – Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 13*. Stuttgart, 1996, S. 128-149.
- Helmke, A.; Weinert, F.E. Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert F.E. (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie* Bd. 3. Göttingen u. a., 1997, S. 71-176.
- Howe, F. *Elektroberufe im Wandel. Ein Berufsfeld zwischen Tradition und Innovation*. Hamburg: Dr. Kovac, 2004.
- Knöll, B.; Gschwendtner, T.; Nickolaus, R. Einflüsse methodischer Grundentscheidungen auf die Entwicklung zentraler Aspekte beruflicher Handlungskompetenz in anforderungsdifferenten gewerblich-technischen Ausbildungsberufen. In: Gonon, P.; Klauser, F.; Nickolaus, R. (Hg.): *Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben*. Opladen: Barbara Budrich, 2006, S. 27-40.
- Lewalter, D. et al. Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen. In: Beck, K.; Dubs, R. (Hg.). *Kompetenzentwicklung*

- in der Berufserziehung. Kognitive, motivationalale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 14. Stuttgart, 1998, S. 143-168.
- Magnusson, S. J.; Palincsar, A. S. The learning environment as a site of science education reform. In: *Theory Into Practice*, 34. Jg. (1995), H. 1, S. 43-50.
- Mulder, R. Innovation in Secondary Vocational Education: Problem Based Learning in Technical Education. In: Achtenhagen, F.; Thång, P.-O. (Hg.). *Transferability, Flexibility and Mobility as Targets of Vocational Education and Training*. Göttingen, 2002, S. 54-65.
- Nickolaus, R.; Bickmann, J. Kompetenz- und Motivationsentwicklung durch Unterrichtskonzeptionsformen. In: *Die berufsbildende Schule*, 54. Jg., H. 7-8, 2002, S. 236-243.
- Nickolaus, R.; Heinzmann, H.; Knöll, B. Differenzielle Effekte von Unterrichtskonzeptionsformen in der gewerblichen Erstausbildung. In: Eckert, M./Reinisch, H./Tramm, T. (Hg.): *Tagungsband zur Herbsttagung 2003 der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (im Druck).
- Nickolaus, R.; Heinzmann, H.; Knöll, B. Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Effekten methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in gewerblich-technischen Berufsschulen. In: *ZBW 1/2005*, S. 58-78.
- Nickolaus, R.; Riedl, A.; Schelten, A. Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In: *ZBW 4/2005*, S. 507-532.
- Nickolaus, R. *Differenzielle Effekte von Unterrichtskonzeptionsformen in der gewerblichen Erstausbildung. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Gewährung einer Sachbeihilfe*. Hannover, 2001.
- Nickolaus, R. Handlungsorientierung als dominierendes didaktisch-methodisches Prinzip in der beruflichen Bildung. Anmerkungen zur empirischen Fundierung einschlägiger Entscheidungen. In: *ZBW*, 96 Bd. 2 2000, S. 190-206.
- Ott, B. Strukturmerkmale und Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 17, 1999/2, S. 55-72.
- Prenzel, M. et al. Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, K.; Heid, H. (Hg.). *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung – Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Beiheft 13. Stuttgart, 1996, S. 109-127.
- Prenzel, M.; Drechsel, B.; Kramer, K. Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. In: Beck, K.; Dubs, R. (Hg.). *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationalale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qua-*

- lizierungsprozesse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 14. Stuttgart, 1998, S. 169-187.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, F.; Spada, H. (Hg.): *Wissen*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie; Bd. 6), 1998, S. 457-500.
- Sembill, D. et al. Prozessanalysen selbstorganisierten Lernens. In: Beck, K.; Dubs, R. (Hg.). *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivational und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 14. Stuttgart, 1998, S. 75-79.
- Straka, G.; Macke, G. *Lern-lehr-theoretische Didaktik*. Münster: Waxmann, 2002.
- Strohschneider, S. Problemlösen und Intelligenz: Über Effekte der Konkretisierung komplexer Probleme. In: *Diagnostica – Zeitschrift für Psychologische Diagnostik und differentielle Psychologie*. Band 37, 1991, S. 353-371.
- Tenberg, R. *Schüleraussagen und Verlaufsuntersuchung über einen handlungsorientierten Metalltechnikunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 1997.
- Terhart, E. *Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim, München, 1997.
- Wang, M. C.; Haertel, G. D.; Walberg, H. J. Toward a Knowledge Base for School Learning. In: *Review of Educational Research*, Vol. 63 (1993), H. 3, S. 249-294.
- Weinert, F.E. Lehr-Lernforschung an einer kalendarischen Zeitwende: Im alten Trott weiter oder Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten? In: *Unterrichtswissenschaft* 28. Jg., 2000, 1, S. 44-48.
- Wild, K. P.; Krapp, A. Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, K.; Heid, H. (Hg.). *Lehr- Lern- Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung – Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Beiheft 13. Stuttgart, 1996, S. 90-107.

Kompetenzbasierte Berufsbildung aus der Sicht der niederländi- schen Wissenschaftler

Renate Wesselink

Assistenzprofessorin, Education and Competence Studies Group, Universitäts- und Forschungszentrum Wageningen, Niederlande

Harm J. A. Biemans

Assistenzprofessor, Education and Competence Studies Group, Universitäts- und Forschungszentrum Wageningen, Niederlande

Martin Mulder

Education and Competence Studies Group, Universitäts- und Forschungszentrum Wageningen, Niederlande

Elke R. van den Elsen

Weiterentwicklung der Bildung und Ausbildung an der Technische Universität, Niederlande

ZUSAMMENFASSUNG

Das Konzept der Kompetenz wird zunehmend als Grundlage für die (Um)Gestaltung der Berufsbildung angesehen. Bei der kompetenzbasierten Berufsbildung dienen nicht mehr die akademischen Disziplinen als Ansatzpunkt für die Entwicklung von Curricula, sondern die Kompetenz, die für die Arbeit in der Praxis erforderlich ist. Der Ansatz des kompetenzbasierten Lernens zeichnet sich in einigen Ländern deutlich als Trend im Bereich der Berufsbildung ab, da durch die Anwendung dieses Konzepts der Übergang von der Schule in das Berufsleben mit geringeren Problemen als erwartet verbunden ist. In der oben erwähnten Studie wird mit Hilfe eines Fokusgruppentreffens und einer Delphi-Studie ein Modell für die kompetenzbasierte Berufsbildung entwickelt. Dieses wurde von Wissenschaftlern der Niederlande ausgearbeitet und kann zur Unterstützung der Berufsbildungseinrichtungen bei der Weiterentwicklung des kompetenzbasierten Lernens angewendet werden.

Schlagwörter

Vocational education, Delphi study, competencies, the Netherlands, curriculum design, educational reform

Berufsbildung, Delphi-Studie, Kompetenzen, Niederlande, Curriculumgestaltung, Bildungsreform

Einführung

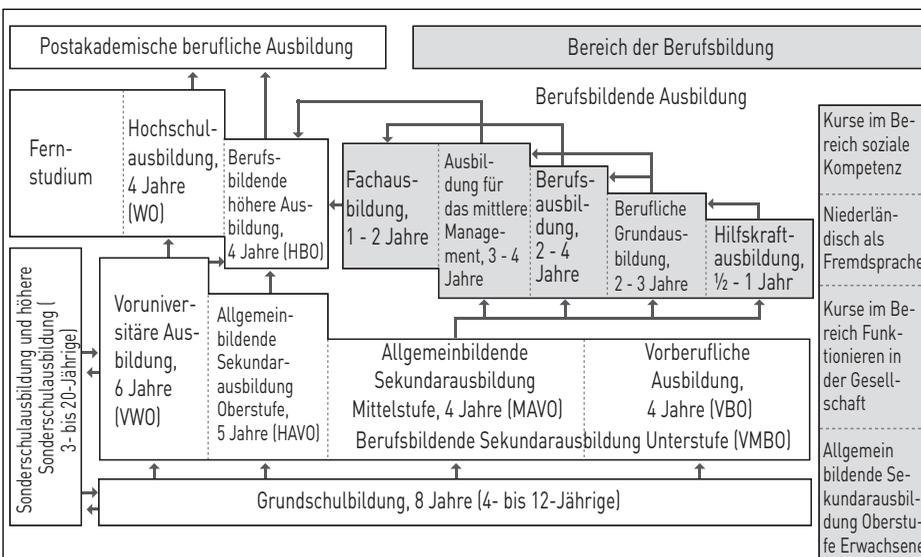
Das kompetenzbasierte Lernen kann den Lernerfolg in einer sich schnell wandelnden und komplexen Volkswirtschaft fördern (Velde, 1999). In Australien, dem Vereinigten Königreich, den Vereinigten Staaten, Deutschland und den Niederlanden zeichnet sich der Ansatz des kompetenzbasierten Lernens daher deutlich als Trend im Bereich der Berufsbildung ab (Velde, 1999; Mulder, 2003; Descy and Tessaring, 2001). Der Ansatz des kompetenzbasierten Lernens wird zunehmend angewendet, weil dadurch der Übergang von der Schule in das Berufsleben mit geringeren Problemen als erwartet verbunden ist (Biemans et al., 2004). Zahlreiche Länder sehen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt mit dem Problem konfrontiert, dass die Absolventen den Eintritt in den Arbeitsmarkt nicht bewerkstelligen können. Bevor die Absolventen die an sie als Arbeitnehmer gestellten Erwartungen erfüllen können, müssen sie noch sehr viel dazulernen. Bei der kompetenzbasierten Berufsbildung dienen nicht mehr die akademischen Disziplinen als Ansatzpunkt für die Entwicklung von Curricula, sondern die Kompetenzen, die für die Arbeit in der Praxis erforderlich sind. Dadurch entsteht die Erwartungshaltung, dass die Absolventen mit den erforderlichen Kompetenzen für den Arbeitsmarkt ausgestattet sind und daher beim Eintritt in das Berufsleben bereits vom ersten Tag an bessere Leistungen erbringen.

In den Niederlanden gibt es rege Diskussionen über die Vor- und Nachteile des kompetenzbasierten Lernens (Korthagen, 2004; Tillema, 2004). Neben dem Mehrwert, den das kompetenzbasierte Lernen schafft, beschreiben Biemans et al. (2004) auch einige mögliche Schwierigkeiten bei der Anwendung des Ansatzes. Eine dieser Schwierigkeiten stellt die Definition des Konzepts der Kompetenz dar. Laut Nijhof (2003, in Mulder et al., 2003) ist die Gestaltung von kompetenzbasierten Curricula, Lernprozessen und Bewertungsverfahren nur unter der Voraussetzung möglich, dass das Konzept der Kompetenz so eindeutig wie möglich definiert ist. Eine weitere Schwierigkeit besteht in der Bewertung; diese ist als Achillesferse des kompetenzbasierten Lernens anzusehen. Laut Biemans et al. (2004) ist die Bewertung von Kompetenzen mit hohem Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden. Außerdem sind die Erstellung und die Nutzung gültiger und zuverlässiger Bewertungen zwar entscheidend, jedoch schwierig zu bewerkstelligen. Trotz dieser Schwierigkeiten und einiger berechtigter Kritikpunkte wird das Konzept des kompetenzbasierten Lernens in der Berufsbildung zunehmend eingesetzt. Zwar haben sich bereits verschiedene Autoren um eine Definition des kompetenzbasierten Lernens bemüht (Klarus, 2004; Mulder, 2004; Onstenk, De Bruijn und Van den Berg, 2004), jedoch besteht nach wie vor Bedarf an einer umfassenden Studie, damit über ein Modell für diesen Ansatz Konsens erzielt werden kann. Dieses Ziel verfolgt die zu Beginn des vorliegenden Dokuments erwähnte Studie. Konsens und Klarheit sind insbesondere ab August 2006 erforderlich,

da in den Niederlanden Berufsbildungseinrichtungen für die Sekundarbildung der Oberstufe von diesem Zeitpunkt an kompetenzbasierte Profile als Ausgangspunkt für ihre Curricula anwenden. Obwohl die Politik das Konzept des kompetenzbasierten Lernens befürwortet, ist es Aufgabe der Wissenschaft, die damit verbundenen Entwicklungen kritisch zu untersuchen. Der Darstellung der Studie geht eine kurze Erläuterung des Bildungssystems der Niederlande voraus.

In Abbildung 1 ist das Bildungssystem der Niederlande dargestellt. Es können zwei Wege unterschieden werden, die entweder zu einer universitären oder einer beruflichen Ausbildung führen, wobei der eine Weg über die allgemein bildende Ausbildung und der andere über die berufsbildende Ausbildung führt. Auch über den zweitgenannten Weg könnte ein Schüler eine universitäre Ausbildung erhalten, in den meisten Fällen führt dieser Weg jedoch zu einer Qualifikation für einen Berufsstand. Das in der genannten Studie erarbeitete Modell kann auf zwei Stufen der Berufsbildung angewendet werden: die sekundäre Berufsbildung und die höhere Berufsbildung. Zudem zeigen verschiedene Zahlen (Quelle: www.bveraad.nl), welchen Stellenwert die Berufsbildung in den Niederlanden hat. Im Jahr 2003 wählten 625 000 Schüler von 12 bis etwa 18 Jahren den Weg der sekundären Berufsbildung und 375 000 Schüler von 18 bis 22 Jahren den Weg der höheren Berufsbildung. Im Bereich der Sekundarbildung entscheiden sich die meisten Schüler für den Weg der berufsbezogenen Ausbildung.

Abbildung 1: Das Bildungssystem der Niederlande



Theoretischer Rahmen

Kompetenzbasierte Bildung ist ein Konzept, das seit Jahrzehnten bekannt ist und dessen Anfänge in den USA zu finden sind. In den 1960er Jahren war das Konzept unter der Bezeichnung „*Performance-Based Teacher Education*“ (PBTE, an Leistungsstandards orientierte Lehrerausbildung) bekannt (Olesen, 1979). In jenen Jahren war die kompetenzbasierte Bildung durch detaillierte Analysen verhaltensbezogener Aspekte berufsbezogener Aufgaben gekennzeichnet. Kompetenz wird als eine einer Person zu eigene Eigenschaft definiert, die auf eine gute oder überdurchschnittlich gute Leistung am Arbeitsplatz zurückzuführen ist (Boyatzis, 1982). Die Aufgaben von Berufstätigen wurden detailliert in Teilaufgaben untergegliedert, wodurch kleinere bewertbare Einheiten entstanden. Barnett (1994) betont, dass Kompetenzen, die auf diese etwas mehr behavioristische Weise beschrieben werden, aufgrund des Detailgrads nicht als Grundlage für Curricula im Bildungsbereich dienen können. Das Konzept, das Grant et al. (1979) in den 1960er und 1970er Jahren untersuchten, unterscheidet sich von dem gegenwärtig in Europa führenden Kompetenzansatz. In Europa wird ein ganzheitlicherer Kompetenzansatz verwendet (Eraut, 1994; Biemans et al., 2004). Dabei wird Kompetenz (engl. *competence*) als die einer Person oder einer Organisation innewohnende an Leistung orientierte Fähigkeit zur Erreichung bestimmter Ziele definiert (Mulder, 2001, S. 76). Kompetenz (engl. *competency*) steht im Zusammenhang mit einem Verhaltensaspekt; während sich *competence* auf eine einer Person innewohnende Fähigkeit bezieht und dazu führt, dass diese Person zur Erledigung bestimmter Aufgaben berechtigt ist. Kompetenz bedeutet, dass eine Person über eine bestimmte Eignung verfügt. Wenn eine Person alle für eine bestimmte Arbeit erforderlichen Kompetenzen (*competencies*) entwickelt hat, erhält diese Person eine Qualifikation. In dieser Beschreibung des Begriffs Kompetenz liegt der Schwerpunkt auf den hauptsächlichen und führenden Ansätzen. Diese Beschreibung lässt durchaus noch Raum für andere Ansätze. Ganzheitliche Ansätze, die den Verhaltensaspekt berücksichtigen, sind sowohl in den USA als auch in Europa zu finden.

Beim ganzheitlichen Kompetenzansatz wird das Lernen aus einer sozialkonstruktivistischen Sicht betrachtet. Die diesem ursprünglich sozialpsychologischen Ansatz zugrunde liegende Annahme lautet, dass Menschen durch die Interaktion mit anderen ihre (soziale) Realität selbst schaffen (Simons, 2000). Der Konstruktivismus ist aus der Unzufriedenheit mit den Theorien des Wissens in der Tradition der westlichen Philosophie entstanden. Die zentrale Annahme des Konstruktivismus besteht darin, dass Wissen und Fähigkeiten nicht von einer Person auf eine andere übertragen werden können. Wissen und Fähigkeiten sind das Ergebnis von Lernaktivitäten Lernender (Glaser, 1991). Der Konstruktivismus verfolgt verschiedene Ansätze; diese reichen von radikal individualistisch bis hin zu

eher sozialkonstruktivistisch. Insbesondere der sozialkonstruktivistische Ansatz beeinflusst das Denken über kompetenzbasiertes Lernen. In einer eher (sozial)konstruktivistischen Sicht des Lernens erschaffen Personen ihre eigene Wahrheit und ihr Wissen selbst. Das Erschaffen von Wissen erfolgt meistens in einem gesellschaftlichen Rahmen, d. h., eine Gruppe von Personen erschafft sich eine eigene Wirklichkeit oder soziale Realität. Daher sollte das Lernen nicht länger als Reaktion auf einen Stimulus angesehen werden. Lernen setzt die Selbstregulierung und den Aufbau konzeptueller Strukturen durch Reflexion und Abstraktion voraus (Von Glasersfeld, 1995).

Die ganzheitliche und die sozialkonstruktivistische Sicht des Lernens haben großen Einfluss auf den in der genannten Studie verwendeten Ansatz des kompetenzbasierten Lernens ausgeübt. Neben diesen größeren Einflüssen haben auch andere theoretische Erkenntnisse zur Definition des Konzepts des kompetenzbasierten Lernens beigetragen. Die wichtigsten Theorien werden in einer Zusammenstellung von anfänglich zehn Grundsätzen für das kompetenzbasierte Lernen umrissen (Mulder, 2004), die als Ausgangspunkt für das Treffen der Fokusgruppe und die Delphi-Studie dienen.

Aufgrund der Erfahrungen aus den USA, wo sich die kompetenzbasierte Bildung wegen ihres Detailcharakters nicht durchsetzen konnte, wurden in den Niederlanden zunehmend größere nützliche Einheiten als Ausgangsbasis für die Entwicklung der Curricula genutzt. Dies führte zu verstärktem Interesse für berufsbezogene Kernprobleme, Stellen-Kompetenzprofilen und Stellenbeschreibungen, welche wiederum den Grundsatz Nr. 1 hervorbrachten: prüfen, welche Stellen, Funktionen und Rollen die Schüler und Studenten nach Abschluss ihrer Ausbildung erhalten, und ermitteln, welche berufsbezogenen Kernprobleme bei diesen Stellen und Funktionen erkennbar sind.

Die zuvor erwähnte Fragmentierung im Bildungsbereich wirkt sich unmittelbar auf die Curricula aus. Sie bringt die Forderung nach integrierten Curricula mit sich (Tanner und Tanner, 1995) und bewirkt, dass weniger rein disziplinäre Ansätze entstehen. Es herrschte die Meinung vor, dass Theorie und Praxis sich stärker aneinander orientieren sollten und dass Teile der Berufspraxis den Schwerpunkt in den Curricula bilden sollten. So kam es zur Entstehung von Grundsatz Nr. 2: berufsbezogene Kernprobleme erkennen, die zur Entwicklung von Curricula führen.

Bereits in den 1970er Jahren argumentierte McClelland (1998) dahingehend, dass die Anerkennung der Kompetenzentwicklung durch transparente und auf Kriterien basierende Bewertungen erfolgen sollte. Die Kompetenzentwicklung sollte vor, während und nach der Lernlaufbahn bewertet werden. Diese Entwicklungen resultierten in Grundsatz Nr. 3, der besagt, dass die Anerkennung der Kompetenzentwicklung anhand von Bewertungen durch unterschiedliche Bewerter erfolgen sollte, sowie in Grundsatz Nr. 4, dessen Kernaussage ist, dass die bereits vor der Lernlaufbahn entwickelten Kompetenzen bewertet werden müssen.

Ein wesentliches Zeichen von Kompetenz ist, dass sie Wissen, Fähigkeiten und Meinungen vereint. Dieser Einheit müssen die Lernlaufbahnen gerecht werden, damit eine Umsetzung in der Praxis auch tatsächlich möglich ist. Es ist unerlässlich, dass die Schüler Vorstellungen von der Praxis erlangen können (Eraut, 1994). Außerdem ist für Schüler wichtig, ihre (Lern-)Erfahrungen an der Praxis zu messen, damit sie einschätzen können, welche Lernaktivitäten zu einer besseren Leistung führen. Die kritische Reflexion über die unterschiedlichen Herausforderungen und Problemsituationen, vor denen Schüler in der Praxis stehen, ist ausschlaggebend für die Kompetenzentwicklung (Schön, 1983). Zudem führt die kritische Reflexion zu einer Erweiterung und Vertiefung der Lernerfahrungen, wobei diese Prozesse Voraussetzung für die Entwicklung von Kompetenzen sind. Aus diesen Theorien gingen drei weitere Grundsätze hervor. Grundsatz Nr. 5 besagt, dass das Lernen in einen erkennbaren und aussagekräftigen Kontext gesetzt werden muss. Laut Grundsatz Nr. 6 ist die Verknüpfung von Theorie und Praxis unabdingbar. Die Schüler sollen Erfahrungen sammeln und über diese Erfahrungen reflektieren. Grundsatz Nr. 7 sagt aus, dass Wissen, Fähigkeiten und Meinungen in die Lernlaufbahnen einfließen sollten.

Während der Gestaltung der Lernlaufbahnen für die Kompetenzentwicklung ist es von großer Bedeutung, den Lernprozess der Schüler zu fördern und ihnen abhängig vom erzielten Fortschritt mehr Autonomie zuzugestehen (Van Merriënboer, 1997). Den Schülern die uneingeschränkte Möglichkeit zu geben, motivierende und inspirierende Lernumgebungen zu schaffen, in denen ihr Entwicklungspotenzial ausgeschöpft werden kann, ist unerlässlich. Dieser Gedanke führt zu Grundsatz Nr. 8: Den Schülern die Möglichkeit geben, zunehmend Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse zu übernehmen und diese selbst zu lenken.

In einer auf Kompetenzen basierenden Lernumgebung ist der Schüler Bestandteil einer Praxismgemeinschaft (Wenger, 1998). Die Schüler werden als junge Kollegen und nicht als Schüler oder Auszubildende angesehen. Die Lehrer sind „Trainer“ und Sachverständige, die sich durch einen von Respekt gekennzeichneten Dialog am Wissensaufbau der Schüler beteiligen. Diese Theorien führen zu Grundsatz Nr. 9: Anreize für Lehrer schaffen, ihre Rolle als „Trainer“ vollständig wahrzunehmen.

Die Kompetenzentwicklung kann durch persönliche Entwicklungspläne und Portfolios, in denen die Kompetenzentwicklung nachgezeichnet werden kann, für jede Einzelperson in die Realität umgesetzt werden. Laut Onstenk (1997) ist es für das Bestehen in der gegenwärtigen Gesellschaft wichtig, nicht nur Wert auf den Aufbau jener Kompetenzen zu legen, die für die erfolgreiche Ausführung einer bestimmten Arbeit benötigt werden, sondern auch auf Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Lernen und Gestaltung zu achten. Kompetenzbasierte Curricula müssen die Schüler auf lebenslanges Lernen vorbereiten. Dieses Konzept führte zu Grundsatz Nr. 10, dem letzten Grundsatz: In einem Curriculum grundlegend verankern, dass Kompetenzen für die bevorstehende Laufbahn entwickelt

werden, und dabei den Schwerpunkt auf Kompetenzen, wie Lernen gelernt werden kann, legen.

Die oben genannten Theorien gehen auf unterschiedliche Aspekte der (Entwicklung der) Bildung ein. Für die Entwicklung einer kompetenzbasierten Bildung müssen allerdings alle möglichen bildungsbezogenen Aspekte berücksichtigt werden. Die verschiedenen Theorien, die vorstehend einzeln umrissen wurden, haben nicht ausschließlich für das kompetenzbasierte Lernen Gültigkeit, jedoch bilden alle Grundsätze zusammen einen einzigartigen Rahmen für die Entwicklung des kompetenzbasierten Lernens. Bislang besteht noch kein Konsens über ein Rahmenwerk an Grundsätzen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt handelt es sich nur um eine Sammlung verschiedener Theorien. Im folgenden Teil des vorliegenden Artikels wird beschrieben, wie ein Konsens über ein Rahmenwerk an Grundsätzen für die kompetenzbasierte Bildung erzielt werden kann.

Methode

Als Ausgangspunkt dienen die zehn Grundsätze für das kompetenzbasierte Lernen (Mulder, 2004). Einige Wissenschaftler haben diese Grundsätze zu einem Modell geformt, dem das Modell der *European Foundation of Quality Management* (EFQM) zugrunde liegt. Das EFQM-Modell ist ein Modell zur Verbesserung des Managements in Unternehmen und Organisationen, das aus neun Elementen besteht, die in Phasen angewendet werden. Die Grundlage des im vorliegenden Artikel beschriebenen Modells bilden die genannten Grundsätze. Jeder Grundsatz wird mit Hilfe von Variablen umgesetzt, wobei diese Variablen folgende vier Phasen beschreiben: nicht kompetenzbasiert, ansatzweise kompetenzbasiert, teilweise kompetenzbasiert und vollständig kompetenzbasiert. Als nicht kompetenzbasiert kann die traditionelle Bildung definiert werden. In dieser ersten Phase ist der Wissenstransfer von zentraler Bedeutung. In der zweiten Phase steht ebenfalls überwiegend der Wissenstransfer im Vordergrund, obgleich dieser durch Beispiele oder Fallstudien aus der Praxis begleitet wird. Die dritte Phase (teilweise kompetenzbasiert) bedeutet, dass der disziplinäre Bildungsansatz bis zu einem gewissen Grad durch einen praxisorientierten Ansatz ersetzt wird. In der vierten und letzten Phase wird die Bildung vollständig auf Kompetenzen und berufsbezogenen Kernproblemen gegründet.

Dieses Modell diente als Ausgangspunkt für eine auf unterschiedlichen Methoden gegründete Studie: Dabei wurde zum einen ein Fokusgruppentreffen organisiert und zum anderen eine Delphi-Studie durchgeführt. Ein Fokusgruppentreffen ist ein Treffen, bei dem die Teilnehmer ein bestimmtes Thema erörtern und sich in verhältnismäßig kurzer Zeit darum bemühen, ein gemeinsames Verständnis und ein gemeinschaftliches Bild von diesem Thema zu erarbeiten. Eine Delphi-Studie zielt darauf ab, anhand

aufeinander folgender Fragebögen sowie zusammengefasster Informationen und Antworten aus früheren Fragebögen ein präzises gemeinschaftliches Ergebnis zu erzielen (Delbecq et al., 1975). Wie bereits erläutert, wurden bei der genannten Studie beide Methoden (Fokusgruppe und Delphi-Studie) angewendet.

Etwa 30 Sachverständigen wurde das Angebot zur Mitwirkung an der Fokusgruppe und zur anschließenden Teilnahme an der Delphi-Studie unterbreitet. Die Sachverständigen wurden anhand ihrer (Forschungs-) Kompetenz im Bereich des kompetenzbasierten Lernens und ihrer publizierten Artikel ausgewählt. Positive Rückmeldungen gab es von 15 Sachverständigen. Auch die übrigen 15 Sachverständigen zeigten ihre Bereitschaft und betonten die Notwendigkeit dieser Forschungsarbeit, erteilten jedoch überwiegend aus Zeitgründen eine Absage. Die 15 Sachverständigen, die sich zur Mitwirkung bereit erklärten, kamen aus acht verschiedenen (Forschungs-)Institutionen in den Niederlanden.

Die Studie war in drei Abschnitte untergliedert: Den ersten Abschnitt bildete ein Fokusgruppentreffen, bei dem die Zusammenstellung von anfänglich zehn Grundsätzen erörtert und die Ergebnisse in einem Rahmenwerk zusammengefasst wurden. Im Anschluss wurde die Delphi-Studie durchgeführt. Die Teilnehmer wurden aufgefordert, zwei Fragebögen auszufüllen und dabei den Grad ihres Einverständnisses mit den geänderten Grundsätzen, Variablen und Phasen anhand der Bewertungskriterien von 1 („Ich bin vollkommen einverstanden“) bis 5 („Ich bin absolut nicht einverstanden“) anzugeben. Auch Anmerkungen waren möglich. Im ersten Fragebogen konnten die Teilnehmer durch Punktevergabe und Anmerkungen zu allen Aspekten der Grundsätze Stellung nehmen. Im zweiten Fragebogen sollten die Befragten die Aspekte zwar ebenfalls einzeln mit einer Note bewerten, Anmerkungen waren allerdings nur zu dem jeweiligen Grundsatz insgesamt möglich. Diese Einschränkung war zuvor aufgrund der inkonsistenten Antworten einiger Befragter im ersten Fragebogen festgelegt worden, damit die Prinzipien besser im Ganzen bewertet werden konnten. Anschließend wurden die Bewertungen und Anmerkungen der Befragten ausgewertet. Die Bewertungen wurden überwiegend dazu genutzt, die Gesamtbeurteilung eines Grundsatzes und dessen Anwendung in Erfahrung zu bringen. Wenn ein Grundsatz eine durchschnittliche Bewertung zwischen „1“ und „2“ erzielte, wurden Änderungen kaum in Betracht gezogen. Bei einer durchschnittlichen Bewertung zwischen „2“ und „3“ wurden Änderungen gründlich erwogen. Bei Bewertungen über „3“ wurden Änderungen fast immer auch durchgeführt. Die Anmerkungen dienten als Wegweiser für die an den Grundsätzen vorzunehmenden Änderungen. Für den endgültigen Beschluss von Änderungen mussten mindestens drei Wissenschaftler mit der vorgeschlagenen Änderung einverstanden sein. Die Delphi-Studie wurde als beendet angesehen, sobald die Gesamtbeurteilung jedes Grundsatzes zufriedenstellend war (durchschnittliche Bewertung zwischen „1“ und „2“) und die Teilnehmer keine weiteren Vorschläge mehr vorzubringen hatten.

Alle 15 Teilnehmer der Studie nahmen an dem Treffen der Fokusgruppe teil, und bei der ersten Runde der Delphi-Studie reichten 9 der 15 Befragten ihre Fragebögen ein. In der zweiten Runde der Delphi-Studie reichten 7 der 15 Befragten ihre Fragebögen ein. Eine Delphi-Studie setzt also eine längerfristige Bereitschaft der Teilnehmer voraus. Leider zeigten nicht alle Teilnehmer bis zum Ende der Studie die entsprechende Bereitschaft.

Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die durchschnittlichen Bewertungen, die Standardabweichungen und die Anzahl der Antworten zu den verschiedenen Aspekten des konzeptuellen Rahmenwerks aus der ersten und der zweiten Runde der Delphi-Studie enthalten. In der Tabelle werden die endgültigen Grundsätze und die damit verbundenen Anwendungen berücksichtigt.

Die in Tabelle 1 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass in der ersten Runde 11 der 21 Elemente (drei Elemente je Grundsatz) Bewertungen zwischen „2“ („Ich stimme größtenteils zu“) und „3“ („Ich habe dazu keine Meinung“) erhalten hatten. Diese Elemente sind auch geändert worden. Von den 10 Elementen, die Bewertungen besser als „2“ erhalten hatten, sind nur wenige geändert worden. In der zweiten Runde der Delphi-Studie hatten nur 2 Elemente die Bewertung „2“ oder schlechter erhalten. Das bedeutet, dass die Teilnehmer sich mit nahezu allen diesen Elementen des Rahmenwerks entweder „vollständig einverstanden“ oder „größtenteils einverstanden“ erklärt hatten. Mit Ausnahme der Elemente von Grundsatz Nr. 7 waren alle Elemente mit besser als „2“ bewertet worden. Änderungen wurden anhand der Anmerkungen vorgenommen. In der zweiten Runde waren die Bewertungen im Allgemeinen besser ausgefallen als in der ersten Runde. Tabelle 1 zeigt außerdem, dass bei einigen Elementen nicht alle Befragten eine Bewertung abgegeben hatten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese Befragten sich nicht als Sachverständige auf dem betreffenden Gebiet angesehen hatten.

Eine Delphi-Studie ist abgeschlossen, sobald ein zuvor festgelegter Prozentsatz an Teilnehmern sein Einverständnis mit dem Gegenstand der Studie erklärt hat. Bei der vorgestellten Studie mussten sich mindestens 75 % der Teilnehmer entweder „vollkommen einverstanden“ oder „größtenteils einverstanden“ zeigen. In der zweiten und letzten Runde der Delphi-Studie hatten sich bei jedem Element fünf oder sechs der sieben Befragten als „vollkommen einverstanden“ oder „größtenteils einverstanden“ erklärt. Es lässt sich demnach feststellen, dass die Befragten einen Konsens über das Modell erzielt hatten. In Kasten 1 ist das endgültige Ergebnis dargestellt.

Aus der Delphi-Studie geht ein Modell für das kompetenzbasierte Lernen hervor. Vor Beginn der Studie lag eine Liste von zehn Grundsätzen

vor; nach Abschluss der Studie bestand diese Liste aus nur noch acht Grundsätzen. An den anfänglichen zehn Grundsätzen wurden einige größere Änderungen vorgenommen. Zum einen wurden in den ursprünglichen Grundsätzen „Bewertung“ and „Anerkennung bereits zuvor entwickelter Kompetenzen“ als getrennte Grundsätze angesehen. Da beide Grundsätze eng mit Beurteilungen verknüpft sind, wurden sie zu einem einzigen Grundsatz zusammengefasst. Zum zweiten hat sich die Rolle der Schüler geändert. In den anfänglich zehn Grundsätzen war von der Selbst-

Tabelle 1: Bewertungen aus der 1. und 2. Runde der Delphi-Studie mit Durchschnittswerten und Standardabweichungen

1 = „Ich bin vollkommen einverstanden“, 2 = „Ich bin größtenteils einverstanden“, 3 = „Ich habe dazu keine Meinung“, 4 = „Ich bin nicht einverstanden“, 5 = „Ich bin absolut nicht einverstanden“

Grundsatz	Ergebnisse Runde 1			Ergebnisse Runde 2		
	Mittel	St.abw.	Anz.	Mittel	St.abw.	Anz.
1. Die Kompetenzen, die die Grundlage für das Studienprogramm bilden, sind definiert	1,56	0,527	9	1,43	0,535	7
Gewicht der Variablen	1,78	0,441	9	1,86	0,690	7
Gliederung und Inhalt der Phasen 1 bis 4	2,00	1,00	9	1,86	0,690	7
2. Berufsbezogene Kernprobleme sind Ausgangspunkt für die (Neu-)Gestaltung des Curriculums (Lernen und Bewertung)	1,67	0,500	9	1,29	0,488	7
Gewicht der Variablen	1,83	0,612	9	1,71	0,756	7
Gliederung und Inhalt der Phasen 1 bis 4	2,11	0,601	9	1,71	0,756	7
3. Die Kompetenzentwicklung der Schüler wird vor, während und nach dem Lernprozess bewertet.	2,56	1,130	9	1,00	0,00	6
Gewicht der Variablen	2,22	0,972	9	1,67	0,816	6
Gliederung und Inhalt der Phasen 1 bis 4	2,78	1,202	9	1,86	0,690	7
4. Die Lernaktivitäten erfolgen in verschiedenen realen Situationen,	1,67	1,00	9	1,29	0,488	7
Gewicht der Variablen	1,89	1,054	9	1,43	0,535	7
Gliederung und Inhalt der Phasen 1 bis 4	2,22	1,394	9	1,86	0,900	7
5. Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen sind in Lern- und Bewertungsprozessen berücksichtigt (*)				1,14	0,378	7
Gewicht der Variablen				1,29	0,488	7
Gliederung und Inhalt der Phasen 1 bis 4				1,86	0,690	7
6. Eigenverantwortung und (Selbst-)Reflexion der Schüler werden gefördert	1,87	0,354	8	1,29	0,488	7
Gewicht der Variablen	2,33	0,866	9	1,57	0,535	7
Gliederung und Inhalt der Phasen 1 bis 4	2,13	0,835	8	1,86	0,690	7
7. Die Lehrer erfüllen ihre Rolle als „Trainer“ und Sachverständige gleichermaßen in den Schulen und in der Praxis	1,89	0,601	9	1,71	0,951	7
Gewicht der Variablen	2,38	1,061	8	2,29	0,951	7
Gliederung und Inhalt der Phasen 1 bis 4	2,63	1,061	8	2,00	1,00	7
8. Die Schüler werden auf lebenslanges Lernen vorbereitet	1,61	0,601	9	1,14	0,378	7
Gewicht der Variablen	2,14	1,069	7	1,43	0,787	7
Gliederung und Inhalt der Phasen 1 bis 4	1,40	0,548	5	1,43	0,787	7

* Grundsatz Nr. 5 wird nach der 2. Runde der Delphi-Studie hinzugefügt,

Kasten 1: Modell für kompetenzbasiertes Lernen im Bereich der Berufsbildung

	Grundsatz	Variablen	Nicht kompetenzbasiert	Ansatzweise kompetenzbasiert	Teilweise kompetenzbasiert	Vollständig kompetenzbasiert
1	Die Kompetenzen, die die Grundlage für das Studienprogramm bilden, sind definiert.	Erstellung eines Stellen-Kompetenzprofils. Nutzung eines Stellen-Kompetenzprofils. Interaktion zwischen Ausbildung und Berufspraxis.	Keine Erstellung eines Stellen-Kompetenzprofils.	Stellen-Kompetenzprofil ohne Berücksichtigung der Berufspraxis. Nutzung dieses (berufsbezogenen) Kompetenzprofils während der (Neu-)Gestaltung des Curriculums.	Längerfristig gültiges Stellen-Kompetenzprofil mit Berücksichtigung der Berufspraxis. Nutzung dieses Stellen-Kompetenzprofils während der (Neu-)Gestaltung des Curriculums.	Stellen-Kompetenzprofil mit Berücksichtigung der Berufspraxis; häufige Abstimmung dieses Profils mit der regionalen und lokalen Berufspraxis, auch mit Haupttendenzen. Nutzung dieses Stellen-Kompetenzprofils während der (Neu-)Gestaltung des Curriculums.
2	Berufsbezogene Kernprobleme sind Ausgangspunkt für die (Neu-)Gestaltung des Curriculums (Lernen und Bewertung).	Umfang, in dem die berufsbezogenen Kernprobleme den Curriculum bestimmen.	Keine Angabe berufsbezogener Kernprobleme.	Angabe berufsbezogener Kernprobleme; Einbringen dieser Kernprobleme als Beispiele bei der (Neu-)Gestaltung des Curriculums.	Angabe berufsbezogener Kernprobleme. Diese Kernprobleme bilden den Ausgangspunkt für die teilweise (Neu-)Gestaltung des Curriculums.	Angabe berufsbezogener Kernprobleme; diese führen zur (Neu-)Gestaltung des gesamten Curriculums.
3	Die Kompetenzentwicklung der Schüler wird vor, während und nach dem Lernprozess bewertet.	Anerkennung bereits zuvor entwickelter Kompetenzen. Formelle Bewertung. Ausformulierung von Rückmeldungen. Flexibilität bei Form und Zeitpunkt der Bewertung.	Bewertung als letzter Schritt eines Lernprozesses; Durchführung der Bewertung zu einem festgelegten Zeitpunkt.	Durchführung der Bewertung zu verschiedenen Zeitpunkten. Bewertung dient der rein formellen Bewertung und spielt keine Rolle im Lernprozess der Schüler.	Durchführung der Bewertung vor, während und nach dem Lernprozess. Bewertung dient sowohl zur formellen Bewertung als auch zur Kompetenzentwicklung der Schüler.	Durchführung der Bewertung vor, während und nach dem Lernprozess. Bewertung dient sowohl zur formellen Bewertung als auch zur Kompetenzentwicklung der Schüler. Bestimmung des Zeitpunkts und der Form der Bewertung durch die Schüler selbst.
4	Lernaktivitäten erfolgen in verschiedenen realen Situationen.	Authentizität. Vielfalt. Zusammenhang zwischen Lernen in der Schule und Lernen in der Praxis.	Untergeordnete Bedeutung des Lernens in der Praxis; kein Zusammenhang mit dem Lernen in der Schule.	Lernen in der Schule hat Priorität. In einigen Fällen Herstellung eines Zusammenhangs mit dem Lernen in der Praxis oder Erfahrungen aus der Praxis.	Durchführung der Lernaktivitäten überwiegend in einer realen Umgebung, jedoch zu geringer Zusammenhang mit dem Lernen in der Schule.	Durchführung von Lernaktivitäten überwiegend in verschiedenen realen Umgebungen; deutlicher Zusammenhang der Lernaktivitäten mit den Lernaktivitäten in der Praxis.

	Grundsatz	Variablen	Nicht kompetenzbasiert	Ansatzweise kompetenzbasiert	Teilweise kompetenzbasiert	Vollständig kompetenzbasiert
5	Wissen, Fähigkeiten und Meinungen sind in Lern- und Bewertungsprozessen berücksichtigt.	Berücksichtigung von Wissen, Fähigkeiten und Meinungen.	Getrennte Entwicklung und Anerkennung von Wissen, Fähigkeiten und Meinungen.	Bisweilen Berücksichtigung von Wissen, Fähigkeiten und Meinungen im Lernprozess. Getrennte Bewertung von Wissen, Fähigkeiten und Meinungen.	Berücksichtigung von Wissen, Fähigkeiten und Meinungen entweder im Lernprozess oder in Bewertungsverfahren, jedoch nicht in beiden.	Berücksichtigung von Wissen, Fähigkeiten und Meinungen ist Ausgangspunkt sowohl im Lern- als auch im Bewertungsprozess, daher auch entsprechende Anwendung.
6	Eigenverantwortung und (Selbst-)Reflexion der Schüler werden gefördert.	Eigenverantwortung, Selbstreflexion, Reflexion über das Funktionieren im beruflichen Umfeld, Lernbedarf der Schüler.	Kennzeichnung der Lernaktivitäten durch Lenkung von außen; Ausführung der zugewiesenen Aufgaben durch die Schüler aufgrund gezielter Anweisungen. Keine (Selbst-)Reflexion.	Bei einem Teil der Lernaktivitäten Bestimmung des Lernprozesses durch die Schüler selbst. Kaum Reflexion über den Lernprozess und das Funktionieren im beruflichen Umfeld.	Bestimmung des Lernprozesses sowie des Zeitpunkts und des Orts des Lernens durch die Schüler selbst auf Grundlage von Reflexionen über den Lernprozess und das Funktionieren im beruflichen Umfeld.	Vollständige Eigenverantwortung der Schüler für ihre Lernprozesse in Abhängigkeit von ihrem Lernbedarf.
7	Die Lehrer erfüllen ihre Rolle als „Trainer“ und Sachverständige gleichermaßen in den Schulen und in der Praxis.	Möglichkeit der Unterstützung des Lernprozesses, Unterstützung des Wissenserwerbs.	Keine Unterstützung, Wissenstransfer als Kernpunkt des Lernprozesses.	Eingeschränkte Verantwortung der Schüler für den Lernprozess, Unterstützung durch Lehrer in Form von Beratung.	Gewisses Maß an Autonomie der Schüler bei der Bestimmung des Lernprozesses, Unterstützung der Schüler durch Lehrer bei Bedarf.	Lehrer schaffen Anreize für Schüler zur Formulierung des Lernbedarfs, Bestimmung des Lernprozesses durch die Schüler selbst auf Grundlage von Selbstreflexion.
8	Die Schüler werden auf lebenslanges Lernen vorbereitet.	Entwicklung einer (Arbeits-)Identität, Entwicklung von Lernkompetenzen, Ausrichtung des Augenmerks auf die künftige Laufbahn	Keine Berücksichtigung der Kompetenzen, die im Zusammenhang mit dem Lernen oder der Entwicklung einer (Arbeits-)Identität stehen.	Berücksichtigung der Kompetenzen, die im Zusammenhang mit dem Lernen oder der Entwicklung einer (Arbeits-)Identität stehen, im Curriculum, jedoch keine Integration in den Lernprozess	Während der Lernlaufbahnen Herstellung eines eindeutigen Zusammenhangs zwischen dem Lernen und der Entwicklung einer (Arbeits-)Identität auf der einen Seite und berufsbezogenen Kernproblemen auf der anderen Seite; Berücksichtigung dieser Kompetenzen in großem Umfang.	Während der Lernlaufbahnen Berücksichtigung von Kompetenzen, die im Zusammenhang mit dem Lernen oder der Entwicklung einer (Arbeits-)Identität stehen; Reflexion über die künftige Laufbahn der Schüler.

lenkung (*self-steering*) der Schüler die Rede. In den neuen Grundsätzen wurde die Selbstlenkung zur (Selbst-)Reflexion (*(self-)reflection*), da der Begriff der (Selbst) Reflexion die (komplexe) Rolle der Schüler besser wiedergibt. Zur Entwicklung von Kompetenzen müssen die Schüler Erfahrung sammeln und die Kompetenzen in verschiedenen realen Situationen anwenden. In den ursprünglichen Grundsätzen wurde die Anwendung in verschiedenen realen Situationen nicht erwähnt. Dieser Aspekt wurde somit hinzugefügt. Des Weiteren wurde in den anfänglichen zehn Grundsätzen die Rolle des Lehrers lediglich als die eines „Trainers“ beschrieben. Während dieser Studie wurde jedoch deutlich, dass der Lehrer nicht nur „Trainer“, sondern auch Sachverständiger ist. Auch wurde in den ursprünglichen Grundsätzen nur die Rolle des Lehrers (in der Institution) erwähnt. Aufgrund der wachsenden Bedeutung dieser Rolle wurde in den neuen Grundsätzen auch die Rolle des Lehrers oder „Trainers“ in der Praxis berücksichtigt. Schließlich wurde der Entwicklung der (beruflichen) Identität der Schüler in den ursprünglichen zehn Grundsätzen keine Beachtung geschenkt. In dieser Studie jedoch wird die Wichtigkeit der Entwicklung einer (beruflichen) Identität betont; der Entwicklung einer Identität bei Einzelpersonen in der heutigen Gesellschaft sowie bei einzelnen Arbeitnehmern wird im letzten Grundsatz Rechnung getragen.

Schlussfolgerung

Obwohl der Mehrwert des kompetenzbasierten Lernens weiterhin Gegenstand von Diskussionen sein wird und die in der Einleitung des vorliegenden Artikels angesprochenen Schwierigkeiten nach wie vor bestehen, ist das kompetenzbasierte Lernen in den Niederlanden ein zunehmend angewendetes Konzept. Da jedoch nach wie vor ein Modell für die Entwicklung des kompetenzbasierten Lernens fehlt, wurde diese Studie initiiert und durchgeführt. Das Hauptziel der Studie bestand darin, einen Konsens über ein Modell für die kompetenzbasierte Berufsbildung zu erzielen. Alle Teilnehmer, die den zweiten Fragenbogen eingereicht hatten, unterstützten das gegenwärtige Modell (vollständig), wodurch die Studie mit einem realisierbaren Konsens abgeschlossen werden konnte. Obwohl das Ergebnis der Studie zufriedenstellend ist, sind einige abschließende Bemerkungen unerlässlich.

Eine Gruppe von Sachverständigen hat einen Konsens über das Modell erzielt. Danach war es wichtig, zu überprüfen, ob die Berufsbildungseinrichtungen auch tatsächlich in der Lage wären, dieses Modell anzuwenden. Es wurde ein erster Versuch unternommen, das Modell auf Praxistauglichkeit zu prüfen. Zu diesem Zweck wurde das Modell in drei verschiedenen Berufsbildungseinrichtungen getestet. Diese drei Einrichtungen für die sekundäre und höhere Berufsbildung entwickelten das kompetenzbasierte Lernen unabhängig voneinander und setzten dieses auch unabhän-

gig voneinander um. Die Ergebnisse wurden analysiert, und in einer abschließenden Beratung mit einer repräsentativen Anzahl (drei von fünf) von Vertretern aus jeder Einrichtung wurde jeder Fall auf Grundlage des Modells analysiert und erörtert. Die daraus resultierenden vorläufigen Ergebnisse aller drei Fälle stehen zur Verfügung. Zuerst analysierten die Vertreter ihre jeweilige Situation und ermittelten, in welcher Phase der Umsetzung des kompetenzbasierten Lernens sie sich befanden. Danach konnten die Vertreter ergründen, hinsichtlich welcher Aspekte der jeweils gegebenen Situation Verbesserungsbedarf bestand. Schließlich konnte dank des Modells ein konkreter Plan für künftige Entwicklungen formuliert werden. Obwohl nur vorläufige Ergebnisse vorliegen, kann daraus die Schlussfolgerung gezogen werden, dass dieses Modell die Berufsbildungseinrichtungen bei ihrer Entwicklung hin zum kompetenzbasierten Lernen unterstützen kann. In weiterer Forschungsarbeit gemeinsam mit diesen oder anderen Vertretern von Berufsbildungseinrichtungen muss der durch dieses Modell erzielte Mehrwert ermittelt werden.

Das Modell hat Gültigkeit für die Bildungsprozesse in einer Einrichtung im Bereich der Berufsbildung. Es beschreibt die Grundsätze und Elemente, die auf Ebene der Curricula angewendet werden können. Das Modell ist nicht für die Organisationsebene einer Berufsbildungseinrichtung anwendbar. Bei der Umsetzung des Ansatzes des kompetenzbasierten Lernens muss allerdings die gesamte Einrichtung entsprechend angepasst werden. Die weitere Forschungsarbeit muss ergründen, wie sich die Umsetzung des Ansatzes des kompetenzbasierten Lernens auf die Organisation einer Bildungseinrichtung auswirkt. Wie Mulder (2003) bereits festgestellt hat, ist das kompetenzbasierte Lernen zwar einerseits eine vielversprechende Entwicklung, gestaltet sich andererseits jedoch auch komplex, und die erfolgreiche Umsetzung setzt den vollen mentalen Einsatz aller an der Entwicklung beteiligten Kräfte voraus.

Da die Studie vom niederländischen Ministerium für Landwirtschaft, Naturschutz und Fischerei in Auftrag gegeben wurde, liegt ihr Augenmerk ausschließlich auf den Berufsbildungseinrichtungen im Bereich Landwirtschaft. In anderen Bereichen der Bildung (Lehrerausbildung, wissenschaftliche Ausbildung) werden Kompetenzen zunehmend Ausgangspunkte für die (Neu-)Gestaltung der Curricula. Weitere Forschungsarbeit muss ermitteln, in welchem Maße das in dieser Studie beschriebene Modell in anderen Bildungsbereichen von Nutzen sein kann. Schließlich ist ein Vergleich der in den Niederlanden vertretenen Ansichten über das kompetenzbasierte Lernen mit den Entwicklungen auf europäischer Ebene nicht uninteressant. In anderen Ländern ist das kompetenzbasierte Lernen gleichfalls ein wichtiger Punkt bei Innovationsinitiativen (Bjørnåvold, 2000; Descy und Tessaring, 2001).

Bibliografie

- Barnett, R. *The limits of competence: knowledge, higher education and society*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- Biemans, H. et al. Competence based VET in the Netherlands: backgrounds and pitfalls. *Journal for vocational education and training*, Vol. 56, Nr. 4, 2004, S. 523-538.
- Bjørnåvold, J. *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. (Cedefop Reference series) Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000.
- Boyatzis, R.E. *The competent manager: a model for effective performance*. New York, NY: Wiley, 1982.
- Delbecq, A.L.; van der Ven, A.; Gustafson, D. *Group techniques for programme planning: a guide to nominal group and Delphi processes*. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1975.
- Descy, P.; Tessaring, M. *Training and learning for competence: second report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001. (Cedefop Reference series, 6).
- Eraut, M. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press, 1994.
- Glaser, R. The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and instruction*, Vol. 1, 1991, S. 129-144.
- Grant, G. et al. *On competence*. San Franzisko: Jossey-Bass, 1979.
- Klarus, R. Omdat het nog beter kan. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, Vol. 25, Nr. 4, 2004, S. 18-28.
- Korthagen, F. Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, Vol. 25, Nr. 1, 2004, S. 13-23.
- McClelland, D.C. Identifying competencies with behavioural-event interviews. *Psychological Science*, Vol. 9, Nr. 5, 1998, S. 331-339.
- Merriënboer, J.J.G. van. *Training complex cognitive skills: a four component instructional design model for technical training*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology, 1997.
- Mulder, M. *Educatie, competentie en prestatie: over opleiding en ontwikkeling in het agro-foodcomplex*. Wageningen: Wageningen Universiteit, 2004.
- Mulder, M. Ontwikkelingen in het competentiedenken en competentiegericht beroepsonderwijs. In Mulder, M. et al. (Hg.). *Competiegericht beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* Houten: Wolters Noordhoff, 2003.
- Mulder, M. *Competentieontwikkeling in organisaties*. Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie, 2001.

- Nijhof, W.J. Naar competentiegericht beroepsonderwijs. In Mulder, M. et al. (Hg.). *Competentiegericht beroepsonderwijs Gediplomeerd maar ook bekwaam?* Houten: Wolters-Noordhoff, 2003.
- Olesen, V. Reform of professional practice. In Grant, G. et al. (Hg.). *On competence*, S. 199-223. San Franzisko: Jossey-Bass, 1979.
- Onstenk, J.; de Bruijn, E.; van den Berg, J. *Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: Cinop, 2004.
- Onstenk, J. *Lerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon, 1997.
- Schön, D.A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic books, 1983.
- Simons, P.R.J. Competentieontwikkeling: van behaviourisme en cognitivisme naar sociaal constructivisme: epiloog. *Opleiding en ontwikkeling*, Vol. 12, 2000, S. 41-46.
- Tanner, D.; Tanner, L. *Curriculum development. Theory into practice*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill, 1995.
- Tillema, H. Gericht werken met competenties in de opleiding. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, Vol. 25, Nr. 2, 2004, S. 29-34.
- Velde, C. An alternative conception of competence: implication for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 51, Nr. 6, 1999, S. 437-447.
- Von Glasersfeld, E. A constructivist approach to teaching. In Steffe, L.P.; Gale, J. (Hg.). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz

Felix Rauner

Professor am Institut Technik und Bildung, Universität Bremen

ZUSAMMENFASSUNG

Die arbeitsorientierte Wende in der Didaktik beruflicher Bildung hebt die „bedeutsamen“ beruflichen Arbeitssituationen und das darauf bezogene Arbeitsprozesswissen als Dreh- und Angelpunkt für die Gestaltung beruflicher Bildungsgänge und -prozesse hervor. Die Dramatik dieses Perspektivwechsels besteht nicht nur in der Abkehr von einer fach- und wissenschaftssystematischen Didaktik, sondern in der entwicklungstheoretisch begründeten Ausarbeitung einer beruflichen Didaktik für die Berufsbildungspraxis und die Berufsbildungsplanung. Für die gestaltungsorientierte Didaktik beruflicher Bildung, die diese Wende frühzeitig vollzogen hat, geht es in diesem Zusammenhang um eine Ausdifferenzierung der Wissenskategorie, vor allem unter dem Aspekt des praktischen Wissens und der praktischen Begriffe und auch als Grundlage für eine domänenspezifische Berufsbildungsforschung.

Schlagwörter

Didactics of vocational education, design of vocational education, domain specific research in vocational education, applied knowledge, working situation

Didaktik der Berufsbildung, Gestaltung der Berufsbildung, domänenspezifische Berufsbildungsforschung, angewandtes Wissen, Arbeitssituation

Kompetenzentwicklung in beruflichen Bildungsgängen und Handlungskontexten

Die Tradition der fachsystematisch strukturierten Curricula für berufliche Schulen soll in Deutschland durch eine ersetzt werden, die die für einen Beruf charakteristischen Arbeits- und Geschäftsprozesse als Bezugspunkt für die nach Lernfeldern zu strukturierenden Lehrplänen hervorhebt (KMK, 1996). Die damit als objektive Anforderungen formulierten Prozesse machen jedoch zugleich eine subjektbezogene Qualität des Curriculums aus. Auf diese kommt es bei dem erwähnten Perspektivwechsel an. Das Lernfeldkonzept orientiert sich nicht an einer sachlich-systematischen Stoff-Folge, sondern am Gedanken des sinnvermittelnden Zusammenhangs bedeutsamer beruflicher Handlungssituationen, die Schüler immer besser zu bewältigen lernen sollen. Damit rückt das Subjekt des Lernens in der Gestalt des beruflich kompetent Handelnden in den Blick.

Die neuere Didaktikdiskussion und die Lehr-Lernforschung haben mit der Betonung des Lernens als einen subjektiven Konstruktionsprozess deutlicher als je zuvor den grundlegenden Unterschied zwischen auf Wissen zielender Belehrung (Instruktion) und Wissen aneignenden Lernens hervorgehoben (vgl. Wittrock, 1990).

Mit den von der KMK mit dem Lernfeldkonzept implizit aufgegriffenen erziehungswissenschaftlichen Tendenzen korrespondieren Theorien, die bei der Entwicklung von Kompetenzen ansetzen. Berufsbildungsgänge lassen sich nicht nur fachlich, sondern auch als Entwicklungsprozess vom Anfänger (Novizen) zur reflektierten Meisterschaft (Experten) systematisieren (vgl. Dreyfus; Dreyfus, 1987; Rauner, 1999). Entwicklungstheoretisch bleibt die objektive Seite – also die, die dem Subjekt die Anforderungen des Lernens präsentiert – immer bestehen. Darauf reflektiert die Idee der Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1972; Gruschka, 1985 ⁽¹⁾), die sich jemandem stellen, der sie noch nicht gelöst hat: Was jemand zunächst - mangels entwickelter Kompetenzen – noch nicht kann, erlernt er in Konfrontation mit der Aufgabe, die bei ihm Kompetenzentwicklung auslöst. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben eignet sich wegen dieses entwicklungslogisch-methodologischen Grundmusters ganz besonders für die Strukturierung beruflicher Lernprozesse. Von charakteristischen, für die Berufsarbeit „paradigmatischen“ Arbeitsaufgaben (Benner, 1997) sprechen wir ⁽²⁾ immer dann, wenn den für einen Beruf charakteristischen und sinnstiftenden Arbeitszusammenhängen zugleich eine die berufliche Kompetenzentwicklung fördernde Qualität zugemessen wird. Ihre Identifizierung setzt zunächst die Analyse der einen definierten Beruf konstituierenden objektiven Gegebenheiten; der Gegenstände berufsförmiger Arbeit, der Werkzeuge, Methoden und Organisationsformen sowie der (miteinander konkurrierenden) Anforderungen an berufliche Arbeit voraus. Die Rekonstruktion der für die berufliche Kompetenzentwicklung bedeutsamen Arbeitsaufgaben gelingt am ehesten auf der Grundlage von „Experten-Facharbeiter-Workshops“ (vgl. Norton, 1997; Bremer; Röben, 2001; Kleiner, 2005).

Die Erzählungen der Experten-Facharbeiter über ihre Arbeit, ihre Ausbildung und ihre Projektionen werden so initiiert, dass sie sich den Stufen

⁽¹⁾ Die Theorie der Entwicklungsaufgaben wurde in Deutschland erstmals im Kollegs Schulprojekt für die Evaluation von Bildungsgängen aufgegriffen. Blankertz weist in seinem einführenden Beitrag zum Symposium „Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter“ (8. DGfE-Kongress in Regensburg, 1982) auf die Reichweite dieses Ansatzes hin: „Was mir interessant erscheint im Rekurs auf Rousseau und Spranger, ist allein der hohe Stellenwert, der einer Subjekttheorie für eine der systematischen Bildung im Jugendalter angemessenen Didaktik eingeräumt wird. [...] Tatsächlich sind Lehrpläne, Lehrbücher, curriculare Materialien und das Lehrerverhalten in der Sekundarstufe II vielfach abbildungsdidaktisch auf Einzelwissenschaften und berufsqualifizierende Technologien bezogen, ohne die dem Schüler gestellten Entwicklungsaufgaben systematisch zu berücksichtigen“ (Blankertz, 1983, S. 141).

⁽²⁾ „Wir“ steht für eine größere Gruppe von Wissenschaftlern, die sich in den letzten Jahren mit den Konzepten und Theorien der Aufgabenorientierung in der Qualifikations- und Curriculumforschung auseinandergesetzt hat (vgl. ITB, 2002).

zunehmender beruflicher Kompetenzentwicklung und der Herausbildung beruflicher Identität zuordnen lassen. Auf zwei Schwierigkeiten, die von den Qualifikationsforschern nur mit einiger Übung gemeistert werden können, ist in diesem Zusammenhang hinzuweisen.

- 1) Die Identifizierung der Arbeitsaufgaben kann rasch auf die Ebene abstrakter Fähigkeiten abgleiten, die dann kaum noch Aufschluss über das berufliche Können und die darin inkorporierten Kompetenzen erlauben.
- 2) Arbeitsaufgaben, die mit denselben Arbeitsgegenständen und Werkzeugen im Zusammenhang stehen und außerdem äußerlich eine große Ähnlichkeit aufweisen, erweisen sich oft als höchst verschieden hinsichtlich der erforderlichen beruflichen Kompetenzen (vgl. Strattmann, 1975).

Beiden Schwierigkeiten kann durch berufswissenschaftliche Untersuchungen begegnet werden, die sich der Analyse beruflicher Arbeitsprozesse und -aufgaben in ihrer Situiertheit zuwenden (Lave; Wenger, 1991, S. 33; Röben, 2005). Die Interpretation und Re-Evaluation betrieblicher Arbeitsprozesse und -aufgaben setzt daher die Berücksichtigung der im Kontext von Praxisgemeinschaften entstehenden Interpretationsmuster voraus. Theo Wehner führt hier den Begriff der „lokalen Deutungsmuster“ ein. Diese sind einerseits durchdrungen von gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen, sie entfalten sich jedoch andererseits erst an den Orten des Agierens von Praxisgemeinschaften (Wehner et al., 1996, S. 79). Konkreter bedeutet dies für die Qualifikationsforschung, dass der Forscher die Arbeitsprozesse in ihrer Situiertheit als Zusammenspiel von Arbeitsgegenstand, Werkzeugen und Methoden sowie Arbeitsorganisation in ihrer Funktionalität, in ihrer Genese und Gestaltbarkeit als technologischen und sozialen Prozess entschlüsseln muss.

Auf die Konsequenzen, die sich daraus für eine arbeitsorientierte Didaktik beruflicher Bildung ergeben, weist Bremer (2001) hin. Für einen Auszubildenden markieren am Beginn seiner Berufsausbildung die neuen Aufgaben und Situationen den Startpunkt einer Entwicklung beruflicher Identität und fachlicher Kompetenz, für deren entwicklungstheoretische Entfaltung drei Konzepte notwendig werden, das (1) des beruflichen Lernens und (2) das des beruflichen Arbeitens sowie (3) das Konzept zur beruflichen Zusammenarbeit.

Entwicklungsaufgaben haben zwei didaktische Funktionen. Sie werden einerseits als Evaluierungsinstrument genutzt, um die Herausbildung von beruflicher Kompetenz und Identität an den zu identifizierenden kritischen Schwellen beruflicher Kompetenzentwicklung aufzuklären (Bremer, Haasler, 2004). Zugleich sind Entwicklungsaufgaben ein didaktisches Instrumentarium zur Begründung und Formulierung beruflicher Curricula sowie von Lern- und Arbeitsaufgaben für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung (vgl. Howe et al., 2001).

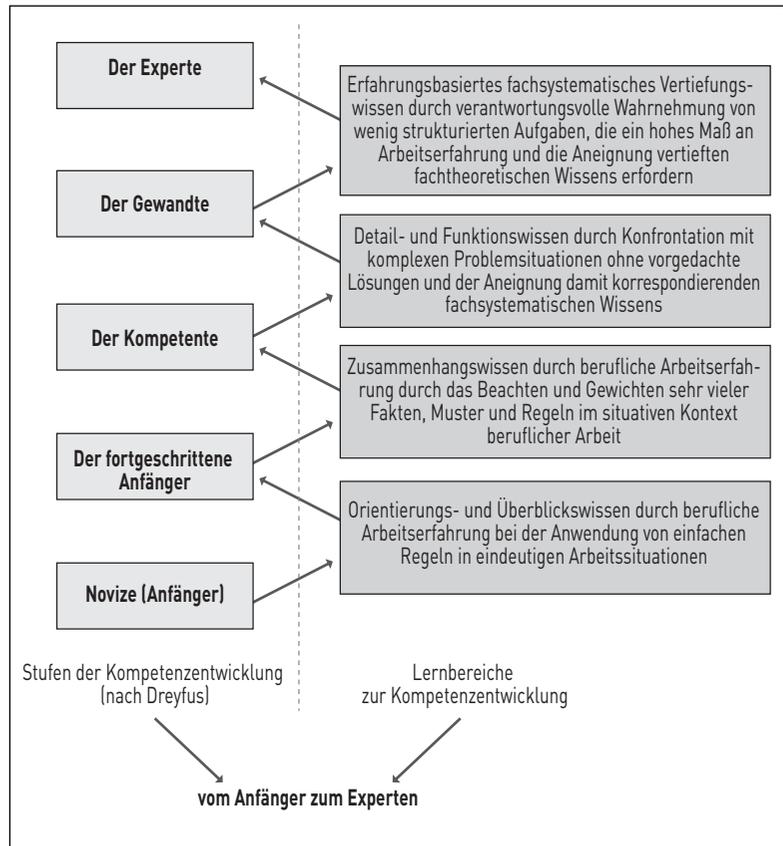
Die von Hubert L. Dreyfus und Stuart E. Dreyfus identifizierten fünf Stufen der Kompetenzentwicklung und die damit korrespondierenden ent-

wicklungstheoretisch angeordneten vier Lernbereiche (Abb. 1) haben eine hypothetische Funktion zur Identifizierung von Schwellen und Stufen bei der Entwicklung beruflicher Kompetenz und Identität sowie eine didaktische Funktion bei der Entwicklung arbeits- und gestaltungsorientierter beruflicher Bildungsgänge (Rauner, 2002).

Den Entwicklungsaufgaben bzw. ihren funktionalen Äquivalenten wird auch in der Expertiseforschung eine zentrale Bedeutung für die Kompetenzentwicklung zugemessen. So stellt z. B. Patricia Benner für die berufliche Kompetenzentwicklung von Krankenschwestern die paradigmatische Bedeutung von Arbeitssituationen für die gestufte Herausbildung beruflicher Kompetenz nach dem Entwicklungsmodell von Dreyfus und Dreyfus heraus. Bei Benner verweisen diese Entwicklungsaufgaben auf „paradigmatische Arbeitssituationen“ im Sinne von Fällen, die die Kompetenzen des Pflegepersonals herausfordern (Benner, 1997).

Benner und Gruschka stehen für einen Wechsel im empirischen Zugang zu realen Lernwegen. Die Dramatik dieses Wechsels bestand für Blankertz nicht nur in der Abkehr von der fachsystematischen Struktu-

Abb. 1: Berufliche Kompetenzentwicklung „Vom Anfänger zum Experten“



rierung beruflicher Bildungsgänge, sondern darin, dass die Kompetenzentwicklung durch Sinnstrukturen reguliert ist, die vom Schüler einen Perspektivwechsel verlangen: „Er muss seine spezifische Berufsrolle antizipieren und sich mit ihr identifizieren - anders würde keine Kompetenzentwicklung denkbar sein“ (Blankertz, 1983, S. 139).

Mit dem Subjekt des Lernens, also dem, das seine Fähigkeiten von einem defizitären Status zu einem kompetenten entwickelt, richtet sich der analytische Blick auch auf die Vorgänge des Lernens jenseits des pädagogisch-organisatorischen Kontinuums systematischen Lehrens. Das Subjekt lernt in Situationen, deren Qualität für das Lernergebnis ausschlaggebend wird. In einem in diesem Sinne sehr viel allgemeineren lerntheoretischen Zusammenhang heben Lave und Wenger hervor, dass Lernen als Weg vom Nicht-Können zum Können sich als ein Prozess des Hineinwachsens in die Praxisgemeinschaft jener vollzieht, die sich durch Könerschaft bereits auszeichnen (Lave; Wenger, 1991).

Es hat in Deutschland beinahe zwei Jahrzehnte gedauert, bis der Impuls, der vom Versuch ausging, Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung entwicklungstheoretisch zu begründen, in didaktische Konzepte umgesetzt wurde (vgl. Bremer und Jagla, 2000; Rauner, 2004).

Dimensionen des praktischen Wissens

Das Arbeitsprozesswissen gilt im Kontext der arbeits- und arbeitsprozessbezogenen Wende in der Didaktik beruflicher Bildung als eine zentrale Wissenskategorie, es entspringt der reflektierten Arbeitserfahrung, es ist das in der praktischen Arbeit inkorporierte Wissen. Arbeitsprozesswissen ist eine Form des Wissens, das die praktische Arbeit anleitet, es reicht als kontextbezogenes Wissen weit über das kontextfreie theoretische Wissen hinaus (vgl. Eraut et al., 1998).

Anknüpfend an die von Wilfried Kruse initiierte Diskussion zum Arbeitsprozesswissen (Kruse, 1986) wurde diese für das berufliche Lernen zentrale Kategorie in zahlreichen Forschungsprojekten als eine grundlegende Wissensform für das berufliche Lernen identifiziert und entfaltet (vgl. Boreham et al., 2002; Fischer; Rauner, 2002).

Arbeitsprozesswissen lässt sich in einer ersten Näherung als der Zusammenhang von praktischem und theoretischem Wissen charakterisieren (Abb. 2). Das europäische Forschungsnetzwerk „*Workprocess knowledge*“ legt seinen Untersuchungen zum Arbeitsprozesswissen eine Arbeitsdefinition zugrunde, wonach Arbeitsprozesswissen „dasjenige Wissen [ist], das

- im Arbeitsprozess unmittelbar benötigt wird (im Unterschied z. B. zu einem fachsystematisch strukturierten Wissen);
- im Arbeitsprozess selbst erworben wird, z. B. durch Erfahrungslernen, es schließt aber die Verwendung fachtheoretischer Kenntnisse nicht aus;

- einen vollständigen Arbeitsprozess umfasst, im Sinne der Zielsetzung, Planung, Durchführung und Bewertung der eigenen Arbeit im Kontext betrieblicher Abläufe“ (Fischer, 2000, S. 36).

Im Folgenden soll die Kategorie des praktischen Wissens genauer untersucht werden. Für die berufliche Bildung ist dies besonders gravierend, da es hier unmittelbar um den Zusammenhang von Arbeitserfahrung, Wissen und Können geht. Hier sei auf die aktuelle Diskussion zur Begründung einer Theorie sozialer Praktiken verwiesen, wie sie etwa von Andreas Reckwitz aus soziologischer Perspektive angestoßen wurde. Von berufswissenschaftlichem und berufspädagogischem Interesse ist sein Hinweis auf die implizite Logik der Praxis, wie sie etwa in den Artefakten der Arbeitswelt und dem/den in diesen vergegenständlichten Wissen, Interessen und Zwecken zum Ausdruck kommt.

Praxistheoretisch umfasst das praktische Wissen nach Reckwitz:

1. „Ein Wissen im Sinne eines interpretativen Verstehens, d. h. einer routinemäßigen Zuweisung von Bedeutungen zu Gegenständen, Personen etc.;
2. ein im eigentlichen Sinne methodisches Wissen script-förmiger Prozeduren, wie man eine Reihe von Handlungen kompetent hervorbringt;
3. ein motivational-emotionales Wissen, ein impliziter Sinn dafür, was man eigentlich will, worum es geht und was undenkbar wäre“ (Reckwitz 2003, S. 292).

Mit dieser Definition blendet Reckwitz eine berufswissenschaftlich und -pädagogisch relevante Dimension von praktischem Wissen aus. Die Ma-

Abb. 2: Arbeitsprozesswissen als der Zusammenhang von praktischem und theoretischem Wissen sowie von subjektivem und objektivem Wissen



terialität der Praxis, wie sie von Reckwitz hervorgehoben wird, reduziert praxistheoretisch z. B. die technischen Artefakte auf die Dimension des Technischen als sozialen Prozess, ganz so wie in der etablierten techniksoziologischen Forschung. Curriculumtheoretisch bedarf es eines erweiterten Technikbegriffes, der die Dimension des Wissens um das Technische selbst einschließt.

Bei der Erforschung der paradigmatischen Arbeitssituationen und Aufgaben für Krankenschwestern misst Patricia Benner dem praktischen Wissen eine konstitutive Bedeutung für die berufliche Handlungskompetenz zu und greift Schöns erkenntnistheoretische Positionen auf, die er in seiner „Epistemologie der Praxis“ begründet hat (Schön, 1983). Sie unterscheidet dabei sechs Dimensionen des praktischen Wissens (Benner, 1997), die Eingang in die Qualifikations- und Curriculumforschung gefunden haben. In der Qualifikationsforschung stützt sich unter anderem Bernd Haasler auf diesen kategorialen Rahmen zum praktischen Wissen und bestätigt seine Brauchbarkeit bei einer empirischen Analyse zu den Grenzen der Objektivierbarkeit von Handarbeit (Haasler, 2004).

(1) Sensibilität für feine qualitative Unterschiede (Sensibilität)

Die praktische Berufsarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass die beruflich Qualifizierten mit zunehmender Berufserfahrung eine immer höhere Sensibilität für feine und feinste situative Unterschiede in der Wahrnehmung und Bewältigung von Arbeitssituationen entwickeln. So muss z. B. der kompetente Werkzeugmacher beim Abtragen erhabener Stellen bei Stahlflächen, die besonders plan sein müssen, über eine ausgeprägte fachliche Sensibilität verfügen, die sich der theoretischen Beschreibung des dafür erforderlichen Wissens und Könnens ebenso entzieht wie der messtechnischen Analyse planer Flächen und des daraus abzuleitenden Bearbeitungsalgorithmus. Erfahrene Werkzeugmacher sind in der Lage, ohne langes Nachdenken aus Tausenden feinsten Punkte der einzuschabenden Stahlfläche die Punkte richtig auszuwählen und angemessen abzutragen, ohne den Algorithmus oder die Regeln dafür angeben zu können, den/die sie dabei anwenden (Gerds, 2002).

(2) Gemeinsames Verständnis (Kontextualität)

Die berufliche Arbeitspraxis bringt es mit sich, dass mit zunehmender Arbeitserfahrung, die bereits mit der Berufsausbildung beginnt, die Mitglieder der beruflichen Praxismgemeinschaften über einen zunehmenden Vorrat an ähnlichen und gemeinsamen Erfahrungen verfügen. Die beruflichen Arbeitsaufgaben sind weitgehend identisch oder ähnlich. Sprache, Belastungen, soziale Normen und die Einbettung der spezifischen beruflichen Arbeit in den Prozess gesellschaftlicher Arbeit konstituieren Berufstraditionen, die zur Herausbildung vergleichbarer Handlungsmuster und Bewertungen führt. Schließlich mündet dies ein in eine weit über die sprachliche Verständigung hinausreichende intuitive Verständigung, die es den Beteiligten erlaubt, auch in sehr komplexen Arbeitssituationen

„ohne viele Worte zu machen“ Hand in Hand zu arbeiten (vgl. Wehner et al., 1996).

(3) Annahmen, Erwartungen und Einstellungen (Situativität)

Praktisches Wissen beinhaltet Annahmen und Erwartungen über berufstypische Arbeitssituationen und Arbeitsverfahren. Das Zusammenspiel zwischen erfahrungsgeleiteten Annahmen, Einstellungen und Erwartungen, das einmündet in begreifendes Erkennen (Holzkamp, 1985) und situatives Handeln, konstituiert eine außerordentlich feine Ausdifferenzierung der Handlungsentwürfe, die weit über das theoriegeleitete Handeln hinausreicht. Das im Fachgespräch initiierte Erzählen und Ausmalen typischer Arbeitssituationen hat dabei zwei Zielrichtungen: die kontextbezogene Deskription der Arbeitshandlung als Ausdruck von situativen Annahmen, Erwartungen und Einstellungen und das Entschlüsseln ihrer Genese. Dieser kontextbezogene Zugang zum praktischen Wissen erlaubt es schließlich auch, zwischen explizitem und implizitem Arbeitsprozesswissen genauer zu differenzieren.

(4) Paradigmatische Arbeitsaufgaben (Paradigmatizität)

Benner und Wrubel (1982) haben für ihre berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Bereich pflegerischer Berufe den Begriff der paradigmatischen Fälle eingeführt. Paradigmatische Arbeitsaufgaben sind nur solche, die subjektiv als in besonderer Weise herausfordernd erlebt werden und objektiv neue bzw. erweiterte Arbeitserfahrung hervorbringt, die aber zugleich auf der Basis bisheriger Erfahrungen und bisherigen Wissens in der Weise bewältigt werden, als es das Vorwissen erlaubt, erfolgsversprechende Handlungsentwürfe zu kreieren. Die paradigmatischen Entwicklungsaufgaben haben insofern eine objektive Seite, als sich in der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung herausgestellt hat, was in der beruflichen Entwicklung vom Anfänger zur reflektierten Meisterschaft (zum Experten) für jede Entwicklungsstufe berufstypische Arbeitsaufgaben sind, deren Bewältigung ein höheres und weiter ausdifferenziertes Wissen erfordert bzw. herausfordert. Die Identifizierung und Analyse beruflicher Arbeitsaufgaben, die die Qualität von paradigmatischen oder Entwicklungsaufgaben haben, ist eine Voraussetzung für eine entwicklungstheoretisch begründete Curriculumentwicklung.

(5) Kommunikation in der Praxisgemeinschaft (Kommunikativität)

Fachleute entwickeln in ihrer Praxisgemeinschaft höchst ökonomische Verständigungsformen im breiten Spektrum der verbalen und nonverbalen Kommunikation. Die subjektiven Bedeutungsgehalte der kommunizierten Sachverhalte stimmen in einer Praxisgemeinschaft in hohem Maße überein. Der Grad des fachlichen Verstehens liegt weit über dem der außerbetrieblichen Kommunikation. In beruflichen Arbeitsprozessen kommt es einerseits darauf an, höchst präzise mit definierten Begriffen, Codie-

rungen, Normen und Gesetzmäßigkeiten umzugehen, die keine oder kaum eine subjektive Interpretation erlauben. Zugleich spiegelt sich das praktische Wissen und die berufliche Kompetenz in einer kontextbezogenen Sprache und Kommunikation wider, die sich in ihrer vollen Bedeutung nur den Mitgliedern der Praxisgemeinschaft erschließt. Der Zugang zum praktischen Wissen einer Praxisgemeinschaft setzt voraus, dass man deren Sprache versteht (Becker, 2005).

(6) Unvorhersehbare Aufgaben und Metakompetenz (Perspektivität)

Praktisches berufliches Handeln findet in Arbeitssituationen und -zusammenhängen statt, die zu einem je nach Beruf unterschiedlichen Grad unvorhersehbar sind. In diesen Arbeitssituationen entsteht permanent neues individuelles und kollektives praktisches Wissen, ohne dass das grundlegende Problem der prinzipiell unvorhersehbaren Arbeitssituationen gelöst werden kann. Damit verbunden ist eine spezifische Form der Arbeitsbelastung. Sie resultiert aus einer als systematisch zu bezeichnenden Wissenslücke (Drescher, 1996, S. 284). Arbeitsprozesswissen ist daher immer auch unvollständiges Wissen, das bei unvorhersehbaren Arbeitsaufgaben subjektiv bewusst wird und situativ immer wieder aufs Neue überbrückt und vervollständigt werden muss. In vernetzten hochkomplexen Automatisierungssystemen tritt das zusätzliche Moment der „Verborgenheit“ von Zuständen und Fehlerursachen auf. Fehler mit ungewissen Ursachen und temporäre Störzustände verstärken die neue Unübersichtlichkeit komplexer vernetzter Arbeitssysteme. Die Bewältigung unvorhersehbarer Arbeitsaufgaben, das prinzipiell unvollständige Wissen (Wissenslücke) in Bezug auf unübersichtliche nicht-deterministische Arbeitssituationen ist kennzeichnend für das praktische Arbeitsprozesswissen. Immer dort, wo dies zu einem Charakteristikum beruflicher Arbeit gehört, kann daraus eine Metakompetenz erwachsen, nämlich die Fähigkeit im Umgang mit der Wissenslücke bei der Lösung unvorhersehbarer Aufgaben und Probleme in der beruflichen Arbeit“.

Die Ausdifferenzierung der Kategorie des praktischen Wissens als eine Dimension des Arbeitsprozesses ermöglicht eine domänenspezifische Wissensforschung, die detailliertere Aufschlüsse über das Arbeitsprozesswissen erlaubt und damit auch Ergebnisse über die Vermittlung von Arbeitsprozesswissen im oder für berufliche Arbeitsprozesse verspricht. Die übergeordnete Frage, ob der aus dem sich beschleunigenden Wandel der Arbeitswelt resultierende Aktualitätszerfall des Arbeitsprozesswissens dieses Wissen als Bezugspunkt für die berufliche Kompetenzentwicklung grundlegend entwertet, ist damit jedoch nur teilweise beantwortet. Fachliche Kompetenzen werden, so eine verbreitete populäre These, durch den Aktualitätszerfall des beruflichen Wissens entwertet. Die Dimension des Fachlichen wird so quasi auf eine Meta-Ebene verschoben, auf der es nur noch darauf ankomme, über das in komfortablen Medien, Wissensspeichern und Wissensmanagement-Systemen dokumentierte Fachwissen angemessen zu verfügen. Auf das situative Erschließen des für die

spezifischen Arbeitsaufgaben erforderlichen „Wissens“ – auf das Wissensmanagement – käme es danach also an. Fachkompetenz würde sich danach als eine Form domänenspezifischer Methodenkompetenz verflüchtigen. In den umfangreichen Untersuchungen zum Wandel der Facharbeit und zu den Qualifikationsanforderungen, vor allem im Bereich der Diagnosefacharbeit, wurde diese These jedoch widerlegt. In einschlägigen berufswissenschaftlichen Untersuchungen sowie in der Expertiseforschung wurde – im Gegenteil – die These erhärtet, dass das berufliche Arbeitsprozesswissen, das berufliche Fachkompetenz begründet, an Bedeutung eher zugenommen hat (vgl. Drescher, 1996; Becker, 2003; Rauner; Spöttl, 2002; Gerstenmaier, 2004).

Die Berufsbildungspraxis, die Expertiseforschung und die berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen und der gewerblich-technischen Berufsarbeit stellen übereinstimmend heraus, dass der Dreh- und Angelpunkt beruflicher Kompetenzen die domänenspezifischen (Fach)Kompetenzen sind. ⁽³⁾ (In dem Maße, wie es gelingt, mit der domänenspezifischen Qualifikationsforschung wieder Grund unter den Füßen einer empirischen Curriculumforschung zu gewinnen, büßt die diffuse Formel von den Schlüsselqualifikationen ihre Platzhalterfunktion ein. Zugleich stützt die Expertise- und Qualifikationsforschung das Konzept des beruflichen Lernens im Kontext bedeutsamer Arbeitssituationen und damit die programmatische Leitidee eines nach Lernfeldern strukturierten Curriculums. Die Orientierung beruflichen Lernens an (beruflichen) Arbeits- und Geschäftsprozessen – in gestaltungsorientierter Perspektive – unterstellt eine Eigenrationalität des Arbeitshandelns jenseits der Eindimensionalität wissenschaftlicher Rationalität, wie sie für das fachsystematische Curriculum charakteristisch ist. In der Berufsschulpädagogik löste diese Erkenntnis erneut eine kontroverse Diskussion über den Zusammenhang von fachsystematischem und kasuistischem Lernen aus (vgl. Fischer, Röben, 2004).

Eine verbreitete berufspädagogische Vorstellung über die Fachlichkeit beruflichen Wissens knüpft an das vom Deutschen Bildungsrat hervorgehobene Kriterium der Wissenschaftsorientierung jeglicher Bildung an und unterstellt, dass das wissenschaftliche Fachwissen die höchste Form des systematischen Wissens sei, in dem das gesellschaftliche Wissen aufgehoben ist. So interpretiert z. B. Tade Tramm den Hinweis der KMK (in der Handreichung zur Entwicklung von Lernfeldern, KMK, 1996) auf die Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung nicht als einen programmatischen Hinweis auf einen erweiterten Kompetenzbegriff, sondern ordnet ihn ein in die Diskussion über induktive Lernformen, die in der beruflichen Bildung zuletzt immer darauf zielen, „einen Zugang zu systematischem Wissen und begrifflicher Erkenntnis zu eröffnen und so aus dem pragma-

⁽³⁾ Vgl. dazu die Dokumentation der HGTB- und GTW-Konferenzen (Pahl; Rauner; Spöttl, 2000; Eicker; Petersen, 2001; Petersen; Rauner; Stuber, 2001), Gerstenmaier, 2003 aus der Sicht der Expertiseforschung sowie Gardner in seiner Begründung der Theorie multipler Intelligenz (2002).

tischen Kontext heraus einen Weg zu den wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen [im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, F. R.] und Ausagesystemen zu finden" (Tramm, 2002, S. 58).

Diese in der Berufspädagogik verbreitete Annahme, das fachsystematisch strukturierte Wissen repräsentiere eine Art berufliches Schattenhandeln, das – prozedural gewendet – berufliches Können anleite, beruht auf einem grundlegenden Kategorienfehler wie u. a. Neuweg (2000) und Fischer (2002) nachweisen (vgl. dazu auch Heritage, 1984, S. 298 ff).

Berufliche Kompetenzentwicklung – so das Zwischenfazit – vollzieht sich also in einem Prozess reflektierter Praxiserfahrung. Auf der Erweiterung des Repertoires der einzigartigen Fälle, mit denen der Lernende im Entwicklungsprozess konfrontiert ist, basiert nach Schön die berufliche Kompetenzentwicklung. Damit unterschätzt er allerdings den Beitrag einer schulisch organisierten beruflichen Bildung, wenn es dieser gelingt, das Arbeitsprozesswissen und seine Vermittlung in handlungsorientierten Formen des Lernens zum Dreh- und Angelpunkt der Curriculumentwicklung und der Unterrichtsgestaltung zu machen. Das bedeutet auch, einer entwicklungslogischen Systematisierung der Lehr- und Lerninhalte zu folgen, da sich die berufliche Kompetenzentwicklung nur so – und nicht fachsystematisch - begründen lässt.

Die Konzepte des praktischen Wissens und des *Reflection-on-* und *Reflection-in-Action* korrespondieren mit dem Konzept der praktischen Begriffe von Klaus Holzkamp (Holzkamp, 1985, S. 226 f.). Danach sind die Begriffe, über die Menschen subjektiv verfügen, grundsätzlich praktische, insofern als ihre Bedeutungsaspekte, ihre Bedeutungsumfänge und die Bedeutungsfelder (als die Summe der Bedeutungsaspekte und ihrer Verknüpfung) durch die jeweiligen Entwicklungsprozesse geprägt sind. Wissenschaftlich definierte Begriffe repräsentieren dagegen lediglich einen Bruchteil der Bedeutungsaspekte praktischer Begriffe und begründen somit nur sehr begrenzt (berufliche) Handlungskompetenz.

Die Mitglieder unterschiedlicher Praxisgemeinschaften verfügen über ihre je eigenen domänenspezifischen praktischen Begriffe, in denen die domänenspezifischen Gegenstandsbedeutungen je spezifische Bedeutungsfelder bilden (Wehner, Dick, 2001). Bedeutungsfelder praktischer Begriffe werden zu ihren Rändern hin unscharf, verändern mit neuen Erfahrungen ihren Umfang, sind in sich durchaus widersprüchlich und in ihren Bedeutungsaspekten vielfältig verknüpft mit anderen praktischen Begriffen. Die Gewichtung einzelner Bedeutungsaspekte kann nur unter Bezugnahme auf die Qualifikationsprofile von Professionen (domänenspezifisch) geklärt werden. Die subjektiven Gewichtungen der Bedeutungsaspekte sind einem ständigen Veränderungsprozess ausgesetzt, eingebettet in die Prozesse der Kompetenzentwicklung. Es ist daher genauer zu untersuchen, ob und wie sich die Bedeutungsfelder zum selben Begriff in unterschiedlichen Professionen berühren, in welcher Weise die Bedeutungsaspekte miteinander korrespondieren und wie sie mit anderen Begriffsfeldern verknüpft sind. Die praktischen Begriffe regulieren nicht

nur die jeweils aktuellen Arbeitshandlungen, sondern sie begründen auch die Kommunikation in und zwischen den Praxisgemeinschaften, indem sie die kontextspezifischen Gegebenheiten ideell in symbolischer Weise repräsentieren. Diese Prozesse der Herausbildung handlungsleitender und die Kommunikation in den Praxisgemeinschaften konstituierender praktischer Begriffe vollzieht sich vor allem als situiertes Lernen. Die fach- und berufsdidaktische Forschung steht vor der Aufgabe, das Vorverständnis bzw. die subjektiven Bedeutungsfelder der Fachbegriffe von Anfängern und die professionsbezogenen Bedeutungsfelder zentraler Fachbegriffe von Experten zu ermitteln. Erst dann können Lehr- und Lernstrategien entwickelt werden, die es erlauben, die Bedeutungsfelder und Strukturen von Alltagsbegriffen und -theorien schrittweise in professionsbezogene Bedeutungsfelder zu transformieren.

Schlussfolgerungen

Die traditionelle Gegenüberstellung von fachsystematischem und kasuistischem Lernen in der berufspädagogischen Diskussion führt in die Irre. Das didaktische Konzept des handlungsorientierten Aneignens von fachsystematischem Wissen, basiert auf einem szientistischen Fehlschluss zum Verhältnis von Wissen und Kompetenz. Fachwissenschaftliche Lehrinhalte sind für den Prozess der beruflichen Kompetenzentwicklung von einer weit überschätzten Bedeutung. Im Bereich der gewerblich-technischen Berufsbildung werden mit definitorischem Wissen, auch wenn es mit den Methoden induktiven Lehrens und Lernens angeeignet wird, allenfalls einige Aspekte der arbeitsbezogenen Bedeutungsfelder benannt. Handlungsleitend sind dagegen die im Prozess der beruflichen Kompetenzentwicklung angeeigneten domänenspezifischen praktischen Begriffe (Holzkamp, 1985, S. 266 f.) und die darauf basierenden subjektiven Theorien sowie das arbeitsprozessbezogene Zusammenhangsverständnis. Dieses ist nicht zu lösen vom Prozess des Hineinwachsens in die „*Community of Practice*“.

Je nach Profession bzw. Beruf muss die empirische Berufsbildungsforschung daher domänenspezifisch untersuchen, durch welches Vorverständnis und durch welche Erfahrungen die berufsrelevanten Begriffe und subjektiven Theorien der Lernenden geprägt sind. Anknüpfend daran muss didaktisch ergründet werden, mit welchen Schritten und Stufen die entwicklungssystematische Vermittlung des Arbeitsprozesswissens erfolgen kann. Insofern ist die entwicklungslogische Systematisierung von Arbeits- und Lernsituationen, z. B. in der Form von Fällen und Projekten, eine adäquate Form systematischer Berufsbildung, bei der die Chance besteht, reichhaltige, bedeutungsvolle und handlungsleitende Begriffe und Theorien sowie Handlungsstrategien anzueignen, eingebettet und gestützt durch den Prozess der beruflichen Identitätsentwicklung. Die Aktualität dieser Diskussion ergibt sich auch aus dem europäischen Projekt der Ein-

führung modularer Zertifizierungssysteme für die berufliche Bildung sowie dem international gegenläufigen Trend zur Re-Etablierung dualer Ausbildungsformen (z. B. in Malaysia, Oman, Italien, Holland und Schottland).

Bibliografie

- Becker, Matthias. *Diagnosearbeit im Kfz-Handwerk als Mensch-Maschine-Problem. Konsequenzen des Einsatzes rechnergestützter Diagnosesysteme für die Facharbeit*. Dissertation. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2003.
- Becker, Matthias. Handlungsorientierte Fachinterviews. In: Felix Rauner (Hg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2005, S. 601-606.
- Benner, Patricia. *Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert*. (2. Nachdruck) Bern: Hans Huber, 1997.
- Benner, Patricia; Wrubel, Judith. Skilled clinical knowledge: The value of perceptual awareness. Part 1+2. *Journal of Nursing Administration*, 12(5)+(6), 1982.
- Blankertz, Herwig. Einführung in die Thematik des Symposiums. In: Dietrich Benner; Helmut Heid; Hans Thiersch (Hg.): Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. *Zeitschrift für Pädagogik*, 18. Beiheft. Weinheim, Basel, 1983, S. 139-142.
- Boreham, Nicholas; Fischer, Martin; Samurçay, Renan. *Work Process Knowledge*. London: Routledge Research, 2002.
- Bremer, Rainer. Entwicklung integrierter Berufsbildungspläne und Lernortkooperation. In: Peter Gerds; Arnulf Zöller (Hg.). *Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 111-139, 2001.
- Bremer, Rainer; Haasler, Bernd. Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung. In: *Bildung im Medium beruflicher Bildung. Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)* 2/2004, 50. Jhrg., S. 162-181.
- Bremer, Rainer; Jagla, Hans-Herbert (Hg.). *Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen*. Bremen: Donat, 2000.
- Bremer, Rainer; Rauner, Felix; Röben, Peter. Der Experten-Facharbeiter-Workshop als Instrument der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung. In: F. Eicker; A. W. Petersen (Hg.): *Mensch-Maschine-Interaktion. Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung (HGTB 1999)*. Baden-Baden: Nomos, 2001, S. 211-231.
- Drescher, Ewald. *Was Facharbeiter können müssen. Elektroinstandhaltung in der vernetzten Produktion*. Bremen: Donat, 1996.
- Dreyfus, Hubert; Dreyfus, L.; Stuart E. *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1987.

- Eraut, Michael; Alderton, Jane; Cole, Gerald; Senker, Peter. *Development of knowledge and skills in employment*. Brighton: Institute of Education, University of Sussex, 1998.
- Fischer, Martin. Arbeitsprozesswissen von Facharbeitern - Umriss einer forschungsleitenden Fragestellung. In: Pahl, Jörg-Peter; Rauner, Felix; Spöttl, Georg (Hg.): *Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften*. Baden-Baden: Nomos, 2000, S. 31-47.
- Fischer, Martin. Die Entwicklung von Arbeitsprozesswissen durch Lernen im Arbeitsprozess – theoretische Annahmen und empirische Befunde. In: Martin Fischer; Felix Rauner (Hg.): *Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen*. Baden-Baden: Nomos, 2002, S. 53-86.
- Fischer, Martin; Rauner, Felix (Hg.). *Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen*. Baden-Baden: Nomos, 2002.
- Fischer, Martin; Röben, Peter. Arbeitsprozesswissen im Fokus von individuellem und organisationalem Lernen. Ergebnisse aus Großbetrieben in vier europäischen Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2/2004, München: Beltz-Verlag.
- Gerds, Peter. Handwerkliches Können und maschinelle Präzision beim Herstellen tragender Flächen. In: Fischer, Martin; Rauner, Felix (Hg.). *Lernfeld: Arbeitsprozess*. Baden-Baden: Nomos, 2002, S. 175-193.
- Gerstenmaier, Jochen. Domänenspezifisches Wissen als Dimension beruflicher Entwicklung. In: Felix Rauner (Hg.): *Qualifikationsforschung und Curriculum*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2004, S. 151-163.
- Gruschka, Andreas (Hg.). *Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW*. (2 Bände). Wetzlar: Büchse der Pandora, 1985.
- Haasler, Bernd (Hg.). *Hochtechnologie und Handarbeit. Eine Studie zur Facharbeit im Werkzeugbau der Automobiltechnologie*. Bielefeld: Bertelsmann, 2004.
- Havighurst, Robert J. *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay, 1972.
- Heritage, John. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1984EN.REFLIST.
- Holzkamp, Klaus. *Grundlagen der Psychologie*. Frankfurt/Main, New York: Campus, 1985.
- Howe, Falk; Heermeyer, Reinhard; Heuermann, Horst; Höpfer, Hans-Dieter; Rauner, Felix. *Lern- und Arbeitsaufgaben für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung*. Konstanz: Christiani, 2001.
- ITB (Hg.). *Bericht über Forschungsarbeiten 2000-2001*. ITB-Arbeitspapier Nr. 42. Bremen: Institut Technik und Bildung der Universität, 2002
- Kleiner, Michael (Hg.). *Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung im*

- Kontext der Curriculumentwicklung. Beschreibung der Facharbeit des Industriemechanikers anhand von Beruflichen Arbeitsaufgaben zur Entwicklung von Lernfeldern. *Studien zur Berufspädagogik*, Bd. 18. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2005.
- KMK – Sekretariat der KMK (Hg.). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn, 1996.
- Kruse, Wilfried. Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozeßwissens. In: Jochen Schweitzer (Hg.): *Bildung für eine menschliche Zukunft*. Weinheim, Basel: Juventa Verlag, 1986, S. 188-193.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- Neuweg, Georg Hans (Hg.). *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag, 2000.
- Norton, Robert E. *DACUM Handbook. The National Centre on Education and Training for Employment*. Columbus/Ohio: The Ohio State University, 1997.
- Polanyi, Michael. *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- Rauner, Felix. Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Rolf Dubs; Antonius Lipsmeier; Günter Pätzold (Hg.): *ZBW*. 95. Band. 3. Quartal 1999. Heft 3, S. 424-446.
- Rauner, Felix. Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten. In: Peter Dehnbostel; Uwe Elsholz; Jörg Meister; Julia Meyer-Menk (Hg.): *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin: Edition Sigma, 2002, S. 111-132.
- Rauner, Felix; Spöttl, Georg (Hg.). *Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2002.
- Rauner, Felix (Hg.). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2005.
- Reckwitz, Andreas. Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, Heft 4, August 2003, S. 282-301.
- Röben, Peter. Arbeitsprozesswissen und Expertise. In: A. Willi Petersen; Felix Rauner; Franz Stuber (Hg.): *IT-gestützte Facharbeit – Gestaltungsorientierte Berufsbildung*. Baden-Baden: Nomos, 2001, S. 43-57.
- Röben, Peter. Berufswissenschaftliche Aufgabenanalyse. In: Rauner, Felix (Hg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2005, S. 606-611.
- Schön, Donald A. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

- Stratmann, Karlwilhelm. Curriculum und Curriculumprojekte im Bereich der beruflichen Aus- und Fortbildung. In: Karl Frey (Hg.): *Curriculum Handbuch*, Band III. München: Piper & Co., 1975, S. 335-349.
- Tramm, Tade. Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: Reinhard Bader; Peter F. E. Sloane (Hg.): *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung*. Paderborn: Eusl, 2002, S. 41-62.
- Wehner, Theo; Clases, Christoph; Endres, Egon. Situiertes Lernen und kooperatives Handeln in Praxisgemeinschaften. In: Egon Endres; Theo Wehner (Hg.): *Zwischenbetriebliche Kooperation. Die Gestaltung von Lieferbeziehungen*. Weinheim: Beltz-Verlag, 1996, S. 71-85.
- Wehner, Theo; Dick, Michael. Die Umbewertung des Wissens in der betrieblichen Lebenswelt: Positionen der Arbeitspsychologie und betroffener Akteure. In: (Hg.): *Wissen in Unternehmen. Konzepte, Maßnahmen, Methoden*. Berlin: Erich Schmidt, 2001, S. 89-117.

Kompetenzen und berufsorientierte höhere Ausbildung: heute und morgen

Marcel van der Klink

Außerordentlicher Professor für Erziehungswissenschaften an der Open Universiteit Nederland

Jo Boon

Außerordentlicher Professor für Erziehungswissenschaften an der Open Universiteit Nederland

Kathleen Schlusmans

Außerordentliche Professorin für Erziehungswissenschaften an der Open Universiteit Nederland

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Artikel erläutert, warum der Kompetenzbegriffs im Bereich der berufsorientierten höheren Ausbildung so populär ist, und zeigt auf, welches die wichtigsten Fragen in diesem Bereich sind. Die Autoren gehen insbesondere auf die Verschwommenheit des Begriffs, die Probleme bei der Definition von Berufs- und Ausbildungsprofilen, und im Weiteren auf die Konzeption der kompetenzorientierten Ausbildung ein. Der Beitrag nennt abschließend mehrere Themen, die für die Zukunft der kompetenzorientierten Ausbildung relevant sind. Kompetenzorientierte Ausbildung ist ein Oberbegriff, hinter dem sich viele verschiedene Ausbildungskonzepte verbergen. Die meisten Anwendungen finden sich auf der Ebene separater Kurse und nur in viel geringerem Maße auf der Ebene von Lehrplänen, während dies vom Kompetenzbegriff aus betrachtet die interessanteste Ebene darstellen könnte. Untersuchungen über die Effektivität der kompetenzorientierten Ausbildung (und deren Inhalte) sind rar. Diese wären aber wichtig, um die Anforderungen an das kompetenzorientierte Denken noch detaillierter zu erforschen.

Schlagwörter

Higher education, innovation, competences, instructional design

Hochschulbildung, Innovation, Kompetenzen, instructional design

1. Hintergründe der Popularität des Kompetenzbegriffs

Der Begriff der Kompetenz hat in relativ kurzer Zeit viel Furore gemacht. Viele neuere erziehungswissenschaftliche Bücher und Artikel befassen sich mit Kompetenzen, Kernkompetenzen und der kompetenzorientierten Ausbildung, häufig übrigens ohne zu definieren, was genau mit diesen Begriffen gemeint ist (Biemans u. a., 2004, Mulder, 2000, Descy und Tesaring, 2001). In diesem Artikel wird auf die Verwendung des Kompetenzkonzepts im Kontext der berufsorientierten höheren Ausbildung in den Niederlanden eingegangen, und es wird eine Reihe zentraler Fragen aus diesem Bereich angesprochen. Dem muss hinzugefügt werden, dass die hier vorgestellten Probleme sich nicht ausschließlich auf die berufsorientierte höhere Ausbildung beziehen, sondern auch für den berufsbildenden Sekundarunterricht in der Oberstufe gelten. Zudem sind die hier vorgestellten Probleme auch in anderen Ländern der Europäischen Union erkennbar.

Es ist bemerkenswert, dass das Denken in Begriffen von Kompetenzen häufig als neue Philosophie für Lehre und Erziehung dargestellt wird, wo doch der Begriff der Kompetenz bereits in den 1970er Jahren besonders populär war. Seinerzeit wurden in den USA Experimente mit Lehrplänen begonnen, die auf Kompetenzen beruhen. Insbesondere Studiengänge für die Ausbildung von Lehrern – unter der Bezeichnung *Competency-Based Teacher Training* (CBTT) – aber auch Studiengänge für Juristen und für Angehörige der Pflegeberufe wurden nach einem kompetenzorientierten Konzept gestaltet (Grant, 1979). Diese Experimente müssen im Lichte der festgestellten Übergangsproblematik zwischen Studium und Berufspraxis gesehen werden. Der Kerngedanke hinter diesen Experimenten war, dass das Erlernen grundlegender Kenntnisse und Fertigkeiten unter dem Motto „Back to Basics“ stärker betont werden sollte. Charakteristisch für CBTT war der Schwerpunkt auf der Vermittlung des Verhaltens, wie es hervorragende Lehrer zeigen – mithilfe des Einübens von Teilfertigkeiten. Dabei wurden stark behavioristisch gefärbte Lehrmethoden wie etwa das Microteaching eingesetzt.

Der anfängliche Optimismus hinsichtlich CBTT ebte ziemlich bald wieder ab (siehe Eraut, 1994). Das Kopieren des Verhaltens hervorragender Lehrer durch das Einüben von (Teil-)Fertigkeiten erbrachte nicht die bezweckte breit gefächerte Eignung. Studierende erlebten Probleme bei der Umsetzung der erlernten Teilfertigkeiten, die für eine gute Leistung gerade als Lehrer erforderlich ist. Obgleich die US-amerikanischen Experimente Beachtung fanden, wurde das CBTT-Konzept nur in geringem Umfang übernommen.

Erst Anfang der 1990er Jahre gewinnt die Beachtung des Kompetenzdenkens stark an Boden. Mulder (2000) nimmt an, dass das Interesse für dieses Konzept durch Veröffentlichungen von Prahalad und Hamel (1990)

über Kernkompetenzen geweckt wurde. Zuerst wurde das Konzept in Arbeitsorganisationen und in der Berufsbildung populär. Erst Ende der 1990er Jahre beginnt man, sich im Bereich der höheren Ausbildung ernsthaft für das Kompetenzdenken zu interessieren. Das Interesse für den Kompetenzansatz kann nicht einer einzigen Entwicklung zugeschrieben werden. Vielmehr handelt es sich um eine Verflechtung von Entwicklungen, die höhere Bildungseinrichtungen dazu veranlasst, den Kompetenzansatz zu übernehmen. Im Folgenden werden einige dieser Entwicklungen kurz umrissen.

Kennzeichnend für die heutige Arbeitswelt sind die zunehmende Unvorhersehbarkeit der Zukunft und die damit verbundene Unsicherheit über die Fertigkeiten, die sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht von Bedeutung sind. Die Flexibilisierung der Arbeit ist die Antwort von Arbeitsorganisationen, um mit der Unsicherheit umzugehen. Traditionelle Karriereverläufe, bei denen die Arbeitnehmer lange Zeit bei ein und demselben Arbeitgeber arbeiten und dort eine vertikale Karriere aufbauen, sind auf dem Rückzug. Arbeitnehmer sehen sich oft freiwilligen oder unfreiwilligen Änderungen des Arbeitsumfelds ausgesetzt. Dabei kommt offenbar ein horizontales Karrieremuster immer stärker zum Tragen. Die Fähigkeit, die eigene Karriere steuern zu können (auch wenn dies viel häufiger zu einem eher horizontalen Karriereverlauf führt), ist eine Fertigkeit, die dazu beiträgt, ob ein „Wissensarbeiter“ in den untersten Segmenten des Arbeitsmarkts ein erfolgreicher Arbeitnehmer wird (Kuijpers, 2003). Ein Wissensarbeiter ist eine Person, die fachkompetent und vorausschauend handelt und lernt und die Wissen für Verbesserungen und Innovationen nutzt. Die Entwicklung und Anwendung von Wissen für Waren und Dienstleistungen – und zwar in einem höheren Tempo als bei der Konkurrenz – wird für Arbeitsorganisationen lebenswichtig, um im 21. Jahrhundert überleben zu können (Kessels, 2004). Der notwendige Hintergrund und die Motivation, kontinuierlich zu lernen, sind ausschlaggebende Voraussetzungen dafür, für Arbeitsorganisationen attraktiv zu bleiben.

Dass sich diese Veränderungen in der Arbeitswelt auf die höhere Ausbildung auswirken, ist unbestritten. Von Studienabsolventen wird erwartet, dass sie neben den Fachkompetenzen auch über Lern- und Karriereplanungskompetenzen sowie über soziale Kompetenzen verfügen, damit eine breit gefächerte Einsetzbarkeit auch längerfristig gewährleistet bleibt. Diese Kompetenzen stellen einen wichtigen Teil der Fertigkeiten von Arbeitnehmern in der postindustriellen Gesellschaft dar und müssen daher in hinreichendem Maße bei den Lehrplänen im Bereich der höheren Ausbildung berücksichtigt werden.

Man würde der Wirklichkeit nicht gerecht, wollte man das Interesse für das Kompetenzkonzept nur mit externen Entwicklungen wie etwa der Arbeitsmarktsituation oder der Regierungspolitik erklären. Auch innerhalb der Einrichtungen aus dem Hochschulbereich sind Entwicklungen zu beobachten, die eine Grundlage für das Denken in Bezug auf Kompetenzen bilden. Aufgrund der Vorstellung, dass die Realität komplexer und dynamischer

wird, ist im Bereich der höheren Ausbildung das Bewusstsein gewachsen, dass das Erlernen von überwiegend fachspezifischem Wissen nicht ausreicht, um mit der höheren Komplexität adäquat umzugehen. Es findet ein Wandel weg vom Wissen hin zu Fertigkeiten statt. Zudem zeigen die Ergebnisse lernpsychologischer Experimente in den 1980er Jahren, dass der Transfer von Wissen und Fertigkeiten nicht automatisch erfolgt (siehe z. B. Salomon und Perkins, 1989), wodurch Themen wie dem „Lernen zu lernen“, dem „Projektunterricht“, dem „problemorientierten Unterricht“ und der „(De-)Kontextualisierung“ im Rahmen der Innovationen im Bereich der höheren Ausbildung ein höherer Stellenwert zukommt.

Der Wandel weg vom Wissen hin zu Fertigkeiten in Verbindung mit dem Problem des Transfers schafft die Grundlage für den Kompetenzbegriff. Während beim problemorientierten Unterricht bzw. Projektunterricht höherer Wert auf didaktische Methoden gelegt wird, mit denen das (kollektive) Erlernen der Lösung von Problemen vermittelt wird, wird beim kompetenzorientierten Unterricht die Art der Probleme betont, die in derartigen Ausbildungsformen zur Sprache kommen müssen, nämlich die zentralen Aufgaben der beruflichen Praxis. Mit den zentralen Aufgaben sind jene Probleme und Aufgaben gemeint, die zum dauerhaften Kernprofil des Berufs gehören und im zeitlichen Verlauf relativ stabil sind.

2. Berücksichtigung von Kompetenzen in der höheren Ausbildung

Zwar ist das Kompetenzdenken sehr populär – daraus darf aber nicht gefolgert werden, dass damit in verschiedenen Kontexten jeweils dasselbe gemeint ist. Es sind verschiedene Perspektiven möglich, und jede Perspektive führt zu einer etwas anderen Ausprägung des Kompetenzbegriffs. Eine Reihe dieser Perspektiven wurde von Van der Klink und Boon (2003) systematisch erfasst. Diese werden in Tabelle 1 kurz beschrieben. Der Begriff der Kompetenz ist international, doch die Bedeutung des Begriffs ist in verschiedenen Ländern unterschiedlich. In Tabelle 1 wird gezeigt, wie der Begriff Kompetenz in drei Ländern definiert wird, in denen er häufig verwendet wird. Eine zweite Perspektive gegenüber dem Begriff der Kompetenz ist die Perspektive der Lerntheorie. Dabei wird in der Tabelle zwischen der kognitiven und der konstruktivistischen Lerntheorie unterschieden, die insbesondere in den letzten zehn Jahren unter Druck geraten ist. Schließlich wird in der Tabelle auch die Perspektive des Anwendungsgebiets beschrieben. Das Ziel, für das der Kompetenzbegriff eingesetzt wird, bestimmt nämlich u. a. die Ausprägung der Definition. So werden im Bildungskontext Definitionen verwendet, bei denen Kompetenzen als entwicklungsfähige Fertigkeiten betrachtet werden, während bei Auswahlverfahren Kompetenzen viel häufiger als schwierig zu greifen oder als unveränderliche Eigenschaften der betreffenden Personen aufgefasst werden.

Eine brauchbare Übersicht über den Grad, zu dem der Kompetenzbegriff im Bereich der höheren Ausbildung übernommen wurde, fehlt. Im Bereich der berufsorientierten höheren Ausbildung misst man den Kompetenzen der Studienabsolventen jedoch große Bedeutung bei. Das Besondere an dieser Entwicklung ist die Tatsache, dass die Aufmerksamkeit

Tabelle 1: Perspektiven zum Kompetenzbegriff

Perspektive	Position	Akzente der Definition
Land	USA	Kompetenz (<i>competency</i>) verweist auf Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale, die (hervorragender) Leistung zugrunde liegen.
	Großbritannien	Kompetenz (<i>competence</i>) verweist auf die Fähigkeit zur Leistung anhand zuvor festgelegter Standards.
	Deutschland	Kompetenz verweist auf eine breit gefächerte Handlungsfähigkeit, die eine Person in die Lage versetzt, bei der Arbeit bestimmte Aufgaben zu erfüllen. Zu dieser Fähigkeit werden auch Aspekte wie die Sinnhaftigkeit und die Berufsidentität gezählt.
Lerntheorie	Konstruktivismus	Betont die Bedeutung von Überzeugungen, Motivation und Ehrgeiz als wichtige Aspekte des Kompetenzbegriffs; stärkere Betonung auf Beteiligung der Teilnehmer bei der Entwicklung von Lehrmethoden, die auf Kompetenzen basieren.
	Kognitive Lerntheorie	Stärkere Betonung erlernbarer Aspekte der Kompetenz, stärkere Betonung des Top-Down-Konzepts bei der Entwicklung von Lehrmethoden, die auf Kompetenzen basieren.
Praxis	Werbung und Auswahl	Kompetenzen bestehen aus einer Kombination teilweise entwicklungsfähiger Potenziale und teilweise nicht oder nur schwer veränderbarer Eigenschaften der betreffenden Personen für eine Reihe von Funktionen.
	Lehren und bilden	Kompetenzen werden als zu erlernende oder als weiterzuentwickelnde Fertigkeiten betrachtet.
	Funktionsbeurteilung	Kompetenzen werden als spezifische Handlungsweisen im Rahmen einer Funktion definiert.
	Entlohnung der Leistung	Kompetenzen werden als gewünschte Ergebnisse einer Funktion definiert. Kompetenz wird als Prognosekriterium für die Leistung bei der Arbeit betrachtet.

für die Kompetenzen vor allem aus dem Bildungswesen selbst kommt, im Gegensatz zu den 1970er Jahren, als vor allem die Arbeitgeber besorgt über den Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt waren. Verschiedene Entwicklungen stützen die Aufmerksamkeit, die den Ausbildungsprogrammen hinsichtlich der Berufseignung bzw. den Kompetenzen von Studienabsolventen zuteil wird. Ein solcher Aspekt ist der Bewertungsrahmen, bei dem die Eignung von Studienabsolventen sowohl des Fachhochschulbereichs als auch des universitären Bereichs für den Arbeitsmarkt als explizites Qualitätskriterium gilt. Eine andere Entwicklung, die das Kompetenzdenken stützt, ist sicherlich auch die Tatsache, dass Bildungseinrichtungen daran interessiert sind, in dieser Hinsicht einen guten Ruf zu genießen. Die knapper werdenden Mittel und die wachsende Konkurrenz auf dem höheren Ausbildungsmarkt machen den Ruf und die Anerkennung schließlich zu einem äußerst wichtigen Gut.

Trotz dieser Aufmerksamkeit herrscht gleichzeitig auch viel Unklarheit über die präzise Definition relevanter Kompetenzen. Über welche Kompetenzen sollen Studienabsolventen verfügen? Wie gestaltet sich die relative Bedeutung verschiedener Arten von Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen? Verändert sich die relative Bedeutung im Laufe des Berufslebens? Auf welche Arbeitsmarktperspektive soll das Bildungswesen vorbereiten? Welche zeitliche Perspektive ist dabei wichtig? Geht es vor allem um die Stellenbesetzung beim erstmaligen Eintreten in den Arbeitsmarkt oder geht es auch um Kompetenzen, die in späteren Phasen des Arbeitslebens wichtig sind?

Das Engagement von Bildungseinrichtungen, kompetenzorientierte Ausbildungsprogramme anzubieten, führt in Verbindung mit den Unbestimmtheiten bei der genauen Umsetzung des kompetenzorientierten Konzepts zu der bunten Gesamtheit an Varianten hinsichtlich der Bedeutung und der verschiedenen Umsetzungen, die wir im Bereich der höheren Ausbildung feststellen.

Der Begriff der kompetenzorientierten Ausbildung wird im Bereich der höheren Ausbildung häufig verwendet, ohne dass immer vollkommen klar ist, was genau damit gemeint ist. Van der Klink und Boon (2003) stellen fest, dass der Begriff eigentlich in vier Varianten verwendet wird. Bei der ersten Variante handelt es sich hauptsächlich um einen Modebegriff. Dieser wird verwendet, um sich auf dem Markt der Bildungsanbieter zu profilieren, ohne dass an den Bildungskonzepten konkret etwas geändert wurde. „Alter Wein in neuen Schläuchen“ ist hierfür die treffende Bezeichnung. Häufig handelt es sich hier um eine andere Bezeichnung für herkömmliche, an Fertigkeiten orientierte Bildungskonzepte, die auf diese Weise einen attraktiveren Außenanstrich erhalten.

Bei der zweiten Variante wird von kompetenzorientierter Ausbildung gesprochen, wenn es sich um eine Innovation in der Didaktik handelt. Die Zielrichtung ist dabei die Integration von Wissen und Fertigkeiten, häufig unter Heranziehung (realer) Probleme, Projekte und Fallstudien. Die realen Probleme, die im Rahmen der Ausbildung behandelt werden, wurden

nicht aufgrund ihrer Repräsentativität oder aufgrund ihrer Relevanz für die Berufsausübung gewählt, sondern aus der didaktischen Perspektive der Erkennbarkeit. In der Praxis liegt der Schwerpunkt hierbei häufig auf beruflichen Fertigkeiten.

Zum Dritten kann sich der Begriff der kompetenzorientierten Ausbildung auf eine Stärkung der Beziehungen zum (regionalen) Arbeitsmarkt beziehen, z. B. durch den Einsatz von Beratungskommissionen mit Vertretern aus der Berufswelt, durch Praktika von Dozenten oder durch die Erstellung von Berufs- und Ausbildungsprofilen in Zusammenarbeit mit der Berufswelt. Diese Variante findet sich häufig bei Ausbildungsgängen, die auf einen Beruf mit einem erkennbaren Profil und einem wohl organisierten Berufsfeld vorbereiten.

Bei der vierten und letzten Variante wird der Begriff der kompetenzorientierten Ausbildung als Bezeichnung für einen integrierten Ansatz verwendet, bei dem sowohl die didaktische Innovation als auch die Optimierung der Beziehungen zum Arbeitsmarkt berücksichtigt werden (siehe auch Buskermolen und Slotman, 1999). In Absatz 4.3 wird dieser Ansatz näher erläutert.

Die vier beschriebenen Varianten sollen als Ordnungsrahmen für Ausbildungsmethoden dienen. Ihr Zweck ist es sicher nicht, normative Aussagen in Form von mehr/weniger, besser/schlechter zu treffen. Auch schließen sich die einzelnen Varianten nicht grundsätzlich gegenseitig aus. Die Verwendung des Modebegriffs „kompetenzorientiert“ kann z. B. als Vorbereitung auf tatsächliche Innovationen im Bereich der Ausbildung fungieren.

3. Einführung von kompetenzorientierter Ausbildung

Einrichtungen, die mit der Einführung von kompetenzorientierter Ausbildung beginnen, haben eine Reihe von Problemen zu bewältigen:

- 1) Es herrscht wenig Einigkeit hinsichtlich der Definition von Kompetenz. Dadurch fehlt häufig eine gemeinsame Sicht der Dinge in Bezug auf die zu realisierende kompetenzorientierte Ausbildung.
- 2) Als Grundvoraussetzung für die Einführung von kompetenzorientierter Ausbildung muss ein Berufs- und Ausbildungsprofil vorhanden sein, bei dem die Anforderungen an die Studienabsolventen an den Kompetenzen ausgerichtet sein müssen, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden.
- 3) Es herrscht große Unklarheit darüber, auf welche Art und Weise und mit welchen Methoden die kompetenzorientierte Ausbildung konzipiert und eingeführt werden soll.

In den folgenden Absätzen werden diese drei Problembereiche detailliert behandelt.

3.1 Definitionen von Kompetenzen

Van der Klink und Boon (2003) argumentieren, dass die Unklarheiten rund um den Kompetenzbegriff sogar zu seiner Popularität beitragen. Die Autoren stellen anhand von Gesprächen mit Experten fest, dass Kompetenzen zumindest Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen umfassen und dass das „Mischungsverhältnis“ dieser Bestandteile je nach jeweiliger Kompetenz variieren kann. Eine begriffliche Vereinheitlichung ist ihres Erachtens eine notwendige Voraussetzung. Außerdem sprechen sie sich dafür aus, den Begriff der kompetenzorientierten Ausbildung mithilfe der beiden folgenden Kriterien einzuschränken:

- 1) Die Kompetenzen, die in der Ausbildung vermittelt werden, müssen auf die Anforderungen (Kernprobleme) in dem Beruf/Berufsfeld abgestimmt sein, für den bzw. das die Ausbildung den Studierenden qualifizieren soll.
- 2) Es muss ein Didaktik- und Prüfungskonzept vorhanden sein, mit dessen Hilfe die Studierenden auf den Umgang mit diesen Kernproblemen vorbereitet werden.

Die Zahl der Definitionen des Begriffs Kompetenz kann wahrscheinlich gar nicht erfasst werden. Ausgehend von einer Literaturstudie stellen Stoof, Martens und Van Merriënboer (2000) fest, dass Kompetenz ein Begriff ist, der in die Kategorie der „*wicked words*“ fällt. Kennzeichnend für diese sogenannten „*wicked words*“ ist die Tatsache, dass sie schwer einzugrenzen sind. Eine vollständige Übereinstimmung über die Bedeutung eines solchen Begriffs zu erzielen, ist praktisch unmöglich.

- Van Merriënboer, Van der Klink und Hendriks (2002) führten im Auftrag des niederländischen Unterrichtsrats eine Studie durch. Dabei ging es um die Möglichkeiten einer einheitlichen Definition des Kompetenzbegriffs.

Die Autoren stellen fest, dass sich der Kompetenzbegriff in hohem Maße mit Begriffen wie „Sachkenntnisse“ und „Schlüsselqualifikationen“ überschneidet. Der Kompetenzbegriff wird jedoch nicht vollständig durch andere Begriffe abgedeckt.

Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die einheitliche Definition des Kompetenzbegriffs möglich ist, wenn man sechs Dimensionen zugrunde legt, von denen drei als zwingend erforderlich und drei als relevant erachtet werden. Die Idee der Dimensionen beinhaltet, dass in einer Dimension verschiedene Positionen eingenommen werden können (z. B. gering, neutral, hoch). Angesichts des begrenzten Umfangs dieses Texts seien hier nur die zwingend erforderlichen Dimensionen genannt:

- Integrativität: Eine Kompetenz ist ein zusammenhängendes Ganzes aus Elementen, die erforderlich sind, um problemlösungsorientiert zu handeln;
- Nachhaltigkeit: Kennzeichnend für eine Kompetenz ist die Tatsache, dass diese (in zeitlicher Hinsicht) ziemlich stabil ist, dass sich aber die zur Kompetenz gehörenden Inhalte (z. B. Wissen und Fertigkeiten) im Laufe der Zeit ändern;

- **Spezifität:** Kompetenzen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Kontextgebundenheit. Einige Kompetenzen wie z. B. Lernkompetenzen können auf breiter Front angewendet werden. Andere Kompetenzen sind hingegen stärker an einen bestimmten (Berufs-)Kontext gebunden.

Schließlich vertreten die Autoren die Meinung, dass eine einheitliche Definition des Kompetenzbegriffs zwar wichtig ist, doch nur dann, wenn dies als notwendiger Schritt im Rahmen der Innovationen im Bildungsbereich erachtet wird. Es muss auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen einheitlicher Festlegung des Begriffs einerseits und der von den beteiligten Parteien geleisteten konkreten Arbeit an den Innovationen im Bildungsbereich andererseits geachtet werden.

3.2 Berufs- und Ausbildungsprofile

Einer der Eckpfeiler einer kompetenzorientierten Konzeption der Ausbildung ist die Abstimmung der Ausbildungsinhalte auf die Fertigkeiten, die in der Berufswelt benötigt werden. Es versteht sich, dass eine Mischung spezifischer Berufskompetenzen angestrebt werden muss, die die kurzfristige Einsatzfähigkeit sicherstellen soll. Zudem sind breiter gefächerte Kompetenzen gefragt, die die Beschäftigungsfähigkeit längerfristig garantieren (Borghans und De Grip, 1999). Für die Einbeziehung der Bedürfnisse aus der Arbeitswelt in die Lehrpläne des Bildungswesens stehen verschiedene Methoden zur Verfügung.

In groben Zügen muss man zwischen den Methoden unterscheiden, die darauf ausgerichtet sind, eine direkte Verbindung zwischen Berufspraxis und Lehrplänen des Bildungswesens herzustellen, und wieder anderen Methoden, die darauf ausgerichtet sind, aus der Berufspraxis die Elemente herauszufiltern, die zur Bereicherung des Lehrplans beitragen.

Bei der ersten Variante liegt der Schwerpunkt stark auf der Analyse des Wissens und der Fertigkeiten, die erforderlich sind, um eine Position auszufüllen, und der anschließenden Umsetzung dieses Wissens und dieser Fertigkeiten in Bildungskonzepte. Im Prinzip geht es dabei fast immer um Experten, die über die erforderlichen Kompetenzen für eine spezielle Position oder Aufgabe nachdenken. Ihre Reflexionen werden dann als Input für einen Lehrplan genutzt. Zu den bekanntesten Methoden zählt die klassische Aufgaben- und Funktionsanalyse, bei der anhand von Beobachtungen und Gesprächen Aufgaben, Unteraufgaben und Ziele erfasst werden. Varianten der Aufgaben- und Funktionsanalyse sind die Analyse des kritischen Wegs (*critical path analysis*) und die Analyse kritischer Vorfälle (*critical incident analysis*) (Fletcher, 1997), die beide auf eine sehr spezifische Beschreibung von Aufgaben abzielen, die auf Gesprächen mit Praktikern beruht. Eine zweite Variante ist stärker auf die Entwicklung eines Lehrplans ausgerichtet, der den Anforderungen entspricht, die an eine Position bzw. einen Beruf gestellt werden. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Bereicherung des Lehrplans. Es wird dabei nicht beabsichtigt, eine direkte Verbindung zu den Funktionsanforderungen herzustellen, sondern aus der Berufspraxis realistische, repräsentative Kennzeichen,

Anforderungen oder Situationen herauszufiltern, die es ermöglichen, Kompetenzen in der Ausbildung zu integrieren. Diese Kompetenzen müssen einerseits für die Berufspraxis relevant sein, andererseits aber auch Innovationen der beruflichen Praxis ermöglichen. Es gibt eine Reihe von Methoden, die in diesem Zusammenhang verwendet wurden: Untersuchungen im Hinblick auf die Berufserfahrung von Absolventen eines Ausbildungsgangs und die anschließende Frage speziell danach, inwieweit der Ausbildungsgang eine gute Vorbereitung auf den betreffenden Beruf bietet. Andere Methoden beruhen auf Gruppenbefragungen von Experten im Rahmen einer Arbeitskonferenz. Ein Beispiel ist etwa die Dacum-Methode (*Developing a curriculum*). Diese Methode liefert eine Analyse der Aufgaben, des Wissens und der Fertigkeiten, die erforderlich sind, um einen bestimmten Beruf ausüben zu können. Die Analyse wird von einer Gruppe von Vertretern des jeweiligen Berufsstands anhand eines festgelegten Verfahrens durchgeführt. Die wichtigsten Annahmen sind dabei, dass erfahrene Vertreter des jeweiligen Berufsstands den Beruf am allerbesten beschreiben können, dass jeder Beruf über die entsprechenden Funktionen und Aufgaben beschrieben werden kann und schließlich dass alle Aufgaben sich auf das Wissen und die Fertigkeiten auswirken, die erforderlich sind. Eventuell kann die Dacum-Methode in weiteren Schritten vertieft werden, z. B. mit der AMOD-Methode (*„a model“*), bei der der Weg in Richtung Lehrplan und Evaluierung beschriftet wird, oder der SCID-Methode (*Systematic Curricular Instructional Development*), bei der eine detaillierte Analyse der Aufgaben durchgeführt wird und das Hauptaugenmerk auf der Entwicklung von Lehrplänen liegt.

Andere Methoden sind die Erforschung von Kernkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen, wobei mithilfe von Gesprächen, Fragebögen und Arbeitskonferenzen quantitative und qualitative Informationen erhoben werden, um eine Beschreibung der Kompetenzen zu erreichen, die die Flexibilität der Personen fördern, die den jeweiligen Beruf ausüben (Van Zolingen, 1995; Onstenk, 1997). Wichtig hierbei ist die Berücksichtigung der Komplexität des Verhältnisses zwischen erwarteten Ergebnissen, dem organisatorischen Hintergrund und dem sozialen Umfeld, in dem gearbeitet wird. Eine andere qualitative Methode für die Formulierung kurzfristiger als auch langfristiger Berufsprofile wurde von van der Klink und Boon (2002) getestet. Mithilfe von teilweise strukturierten Gesprächen mit vor kurzem diplomierten Studienabsolventen und ihren direkten Vorgesetzten haben sie untersucht, welche Kompetenzen für die heutige berufliche Praxis und für die berufliche Weiterentwicklung im Rahmen dieser Berufe notwendig sind.

In der Praxis wird die Wahl der Methode durch eine Vielzahl verschiedener Faktoren vorgegeben. Dabei ist nicht nur die Art des Ausbildungsgangs bzw. des Kurses von Bedeutung; eine Rolle spielen auch Überlegungen in Bezug auf Kosten und Zeit. Wenn die Kosten ein wichtiges Argument sind und die Zeit begrenzt ist, werden häufiger weniger arbeitsintensive Methoden gewählt, und man neigt eher dazu, bereits vorhandene Daten zu analysieren, z. B. basierend auf Befragungen von Absolventen,

ergänzt durch eine gründliche und systematische Analyse aller vorhandenen Informationen. Auch der Umfang des Problems spielt eine wichtige Rolle. Wenn es um einen bestimmten Teil eines Kurses geht, reicht u. U. eine Funktionsanalyse aus. Wenn Fragen über die zukünftige Entwicklung eines bestimmten Berufs und deren Auswirkungen auf einen bestimmten Lehrplan zu klären sind, dann bietet sich eher eine Untersuchung hinsichtlich der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen an.

Im Gegensatz zu Lehrplänen, die in der Wirtschaft und im berufsbildenden Sekundarunterricht der Grundstufe sowie der Oberstufe entwickelt werden, werden Lehrpläne im Bereich der höheren Ausbildung häufig ohne vorangehende systematische Untersuchungen nach dem Berufsprofil entwickelt, auf das der Ausbildungsgang ausgerichtet ist. Hingegen werden Daten genutzt, die bei Befragungen von Absolventen zur Ausrichtung des betreffenden Ausbildungsgangs auf die beruflichen Anforderungen erhoben wurden. Andererseits zeigt sich, dass insbesondere im Bereich der höheren Ausbildung den Überlegungen von Unternehmen und Organisationen der entsprechenden Branchen, die die Absolventen aufnehmen, hinsichtlich der Wechselbeziehungen zwischen Lehrplänen und beruflichen Anforderungen immer stärker Rechnung getragen wird, so z. B. im Rahmen von Akkreditierungsverfahren.

3.3 Entwicklung kompetenzorientierter Lehrpläne

Kennzeichen kompetenzorientierter Lehrpläne

In diesem Absatz wird Bezug auf die vierte Variante der kompetenzorientierten Ausbildung genommen (siehe Abschnitt 2). Bei einem kompetenzorientierten Lehrplan werden sowohl die Optimierung der Beziehung zum Arbeitsmarkt als auch die didaktische Innovation berücksichtigt. Ein kompetenzorientierter Lehrplan ist nicht nur auf die Kompetenzen des Berufs- und Ausbildungsprofils abgestimmt, sondern weist meist eine Reihe der im Folgenden genannten didaktischen Charakteristika auf (Schlusmans u. a., 1999, Keun, 2002, Mulder, 2004):

- Schwerpunkt auf Probleme aus der Berufspraxis;
- Integration des Erwerbs und der Anwendung von Wissen und Fertigkeiten;
- Eigenverantwortlichkeit der Studierenden;
- im Team lernen;
- neue Prüfungsformen;
- Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien.

Im Folgenden werden diese Charakteristika kurz umrissen.

Im Verlauf des gesamten Lehrplans nehmen Probleme aus der Berufspraxis eine zentrale Stellung ein. Dies kann auf verschiedene Weise umgesetzt werden, angefangen bei Fallstudien und beschriebenen Problemsituationen, die in die Ausbildungsumgebung übertragen werden, bis hin zu virtuellen Unternehmen (Bitter-Rijkema et al., 2003) und realen Berufssituationen in der Praxis (Praktika, Diplomprojekte). Die Schaffung

eines möglichst realistischen Kontexts wird in diesem Zusammenhang als sehr wichtig erachtet (Gulikers et al., 2002).

Der Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen und deren Umsetzung wird integriert. Die Studierenden erlernen folglich nicht zuerst separat verschiedene Wissens- und Fertigungsaspekte, um diese anschließend in einer Praxissituation umzusetzen, sondern der Erwerb von Wissens- und Fertigungsaspekten wird von seiner praktischen Umsetzung stimuliert.

Die Studierenden müssen immer mehr Eigenverantwortung für ihr Lernen und die Entwicklung ihrer Kompetenzen aufbringen. Ein kompetenzorientierter Lehrplan lehrt den Studierenden, seine eigene Entwicklung zu steuern. Hierbei sind Instrumente wie z. B. Portfolios, persönliche Entwicklungspläne und Studienverträge von herausragender Bedeutung (Elshout-Mohr et al., 2003). Der Studienverlauf wird immer stärker personalisiert und auf die Ausgangssituation und die Lernbedürfnisse der Studierenden abgestimmt.

Auch das Lernen im Team spielt eine wichtige Rolle bei kompetenzorientierten Lehrplänen. Lernen in Gruppen in projekt- oder problemorientierten Unterrichtsformen ist z. B. häufig ein grundlegender Teil des Lehrplans (Baert, Beunens und Dekeyser, 2001; Kreijns, Kirschner und Jochems, 2002).

Schließlich sind Prüfungen in den Lernprozess integriert. Bei einem kompetenzorientierten Lehrplan werden die Kompetenzen geprüft, nicht (nur) das Wissen und die Fertigkeiten, die erworben wurden. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Einführung neuer Prüfungsformen wie etwa Leistungsbewertung (*performance assessment*), authentische Leistungsbeurteilung (*authentic assessment*) und Bewertung durch Mitglieder der Lerngruppe (*peer-assessment*) (Tillema u. a., 2000). Kompetenzorientierte Prüfungsverfahren sind offenbar die Achillesferse der kompetenzorientierten Ausbildung. Wenn Studierende ausschließlich hinsichtlich des erworbenen Wissens beurteilt werden und die Fertigkeiten und Verhaltensweisen bei der Beurteilung außer Acht gelassen werden, dann werden sich die Studierenden auch nur danach bestrebt sein, sich das verlangte Wissen anzueignen. Eine kompetenzorientierte Bewertung setzt die integrale Prüfung von Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen voraus. Dabei ist nicht nur an summarische Prüfungen am Ende des Lernprozesses zu denken, sondern auch an „bildende“ Prüfungen, mit deren Hilfe sich die Studierenden ein Bild über ihre eigenen Fortschritte machen können und die Reflexion über ihre eigenen Leistungen fördern. Herkömmliche Prüfungsformen wie z. B. Multiple-Choice-Tests, offene Fragen oder Aufsätze werden als unzureichend erachtet, um Aussagen über Kompetenzen machen zu können, liegt bei ihnen der Schwerpunkt doch allzu häufig lediglich auf der Abfrage von Wissen. Der Prüfungskanon muss um neue Formen wie z. B. Simulationen, Skills-Labs oder Beurteilungen in der beruflichen Praxis ergänzt werden, um hinreichend beurteilen zu können, ob die Studierenden auch die gesamte Kompetenz erworben haben.

Ein wichtiges Thema bei der kompetenzorientierten Ausbildung ist die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens (Colardyn und Bjørnåvold, 2004). Bei kompetenzorientierten Lehrplänen wird die Anerkennung bereits zuvor erworbener Kompetenzen für die Erteilung von Freistellungen immer populärer. Eine Inventarisierung der in der Praxis der berufsorientierten höheren Ausbildung bereits genutzten Verfahren zur Anerkennung früher erworbener Kenntnisse (*Accreditation of Prior Learning* – APL) zeigt, dass Länder wie Finnland und Großbritannien zu diesem Zweck (nationale) Systeme entwickelt sowie den erforderlichen gesetzlichen Rahmen geschaffen haben (Van Rens, 2004). Demgegenüber befindet sich der Bereich der höheren Ausbildung in den Niederlanden noch in der Experimentierphase: Es werden lokale Initiativen gestartet. Diese zielen jedoch vor allem darauf ab, das Wissen des Kandidaten zu ermitteln, und zwar insbesondere das Wissen, das in formellen Bescheinigungen und Diplomen bestätigt wird.

Ein separates Thema bei der Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne ist die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Häufig werden die IKT als wichtige Voraussetzung für die Realisierung eines kompetenzorientierten Lehrplans erachtet. Es geht dabei insbesondere darum, den Lernprozess in einer elektronischen Lernumgebung anzusiedeln, wodurch die Versorgung mit (umfangreichen) unterstützenden Informationen, das Einrichten virtueller Kontexte, die Nutzung von Kommunikationsmöglichkeiten und die Flexibilisierung des Studienverlaufs eine zentrale Stellung einnehmen (Klarus und Kral, 2004).

3.3.1 Entwicklungsmethoden

Die Entwicklung effizienter kompetenzorientierter Lehrpläne erfordert eine enge Abstimmung von Lernaktivitäten, Unterricht und Prüfungen (Biggs, 1996), wobei zunächst die Prüfungsziele für die betreffenden Fertigkeiten festgelegt und dann erst die Lernaktivitäten und der Unterricht entwickelt werden. Dies steht dem herkömmlichen Konzept in der Bildungspolitik, bei dem die Prüfungen erst als letzter Teil der Ausbildung entwickelt werden, diametral entgegen.

Bei der Entwicklung kompetenzorientierter Lehrpläne versagen herkömmliche Modelle zur Ausbildungsentwicklung, die auf dem bloßen Erlernen von Wissen bzw. Fertigkeiten beruhen. Es sind jedoch wenig fundierte Richtlinien und Konzepte für eine Neuentwicklung kompetenzorientierter Lehrpläne vorhanden (Petegem und Valcke, 2002). Auch Beschreibungen oder Präsentationen bewährter Methoden bieten meist keine ausreichenden Anhaltspunkte, da diese häufig nur Teilbereiche wie z. B. Praktika oder die Verwendung von Portfolios abdecken und sich nicht auf die gesamte Ausbildungsentwicklung erstrecken.

Es gibt zwei Entwicklungsmethoden, die offenbar eine gute Basis für die Entwicklung kompetenzorientierter Lehrpläne darstellen: das *Cognitive Apprenticeship*-Modell und das 4C/ID-Modell.

Das *Cognitive Apprenticeship*-Modell (Collins, Brown und Newman,

1989) basiert auf kognitivistischen Thesen über das Lernen. Dieses Unterrichtsmodell ist dem früheren Verhältnis von Meister zu Lehrling nachempfunden, bei dem Neulinge am Arbeitsplatz des Meisters selbst möglichst viel lernen. Drei Charakteristika nehmen bei diesem Modell eine zentrale Stellung ein: *Modelling*, *Coaching* und *Fading*. Bei diesem Modell basiert die Entwicklung eines Lehrplans u. a. auf den folgenden Eckpunkten:

- realistischen Aufgaben wird eine zentrale Stellung eingeräumt;
- es wird die zunehmende Komplexität der Aufgaben berücksichtigt, so dass diese immer mehr Fertigkeiten und Ansätze beinhalten, die den Verhaltensweisen von Fachleuten entsprechen;
- es wird für ausreichend Abwechslung bei der Durchführung der Aufgaben gesorgt;
- die Aufgaben werden erst in ihrer Gesamtheit vorgestellt, bevor die einzelnen Teile betrachtet werden;
- die Studierenden müssen gut betreut werden, so sie entsprechend ihren speziellen Bedürfnissen unterstützt werden können.

Zwar nennt das *Cognitive Apprenticeship*-Modell klar, welche Methoden für den Erwerb von Kompetenzen effektiv sind. Es liefert aber in praktischer Hinsicht keinerlei Anweisungen für die Entwicklung kompetenzorientierter Lehr- und Lernmethoden.

Ganz anders liegt der Fall beim 4C/ID-Modell. Es beschreibt sehr detailliert, wie die mit der Entwicklung betrauten Personen vorgehen sollen (Van Merriënboer, 1997).

Das 4C/ID-Modell basiert auf den modernen Prinzipien des *Instructional Design* (ID) (siehe auch Merrill, 2002). Ausgangspunkt dieses Modells ist eine umfangreiche Analyse der Art und Weise, wie Experten berufliche Aufgaben in der Praxis meistern. Bei komplexen Fertigkeiten bzw. Kompetenzen erfolgt eine Analyse dahingehend, aus welchen einzelnen Fertigkeiten sich diese zusammensetzen. Beim 4C/ID-Ansatz ist der Ausgangspunkt folgender: Die eine Gesamtheit bildenden einzelnen Fertigkeiten und das entsprechende Wissen müssen koordiniert und integriert werden. Das Modell liefert Bezugspunkte für die Entwicklung einer Lernumgebung, die folgende Zielsetzung aufweist: Stimulation des komplexen Lernens, Integration von Lernen und Arbeiten und integrierte Unterstützungsangebote. Das Modell unterscheidet vier Komponenten (4C), die zusammen den Bauplan für den Unterricht stellen: Lernaufgaben, unterstützende Informationen, Informationen „just-in-time“ und Übung der Teilaufgaben. Mithilfe dieser vier Komponenten kann eine integrierte Lernumgebung entwickelt werden. Die wichtigste Komponente sind realistische Lernaufgaben, die auf Situationen aus der Berufspraxis basieren. Jede Lernaufgabe umfasst die gesamte berufliche Aufgabe und wird in einer realistischen beruflichen Situation ausgeführt. Lernaufgaben bilden das „Rückgrat“ der Ausbildung. Die anderen Komponenten werden in Relation zu den Lernaufgaben ausgearbeitet. Lernaufgaben sind in verschiedene Auf-

gabenklassen unterteilt. Diese sind von einfach bis komplex geordnet, abhängig vom Grad der erforderlichen Unterstützung. Es muss ausreichend Abwechslung zwischen den Lernaufgaben einer Aufgabenklasse geben. Eine Lernaufgabe aus der höchsten Aufgabenklasse, bei der die Aufgabe selbstständig ausgeführt wird, kann als Prüfung eingesetzt werden. (Hoogveld et al., 2002; van Merriënboer et al., 2002; van Merriënboer 1997).

4. Agenda für die Ausbildungspraxis

In diesem Artikel wurden die Hintergründe des Kompetenzkonzepts im Kontext der berufsorientierten höheren Ausbildung beleuchtet. Danach wurden Fragen behandelt, die sich bei der Entwicklung von kompetenzorientierten Ausbildungsmodellen stellen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass kompetenzorientierte Ausbildung in Wahrheit ein Oberbegriff ist, hinter dem sich viele verschiedene Ausbildungskonzepte verbergen. Ferner wird die Kompetenzorientierung auf verschiedenen Ebenen behandelt: Es kann sich um einzelne Kurse bis hin zu einem kompletten Ausbildungsgang handeln. Auf der Ebene von Kursen findet sich – relativ betrachtet – eine Reihe interessanter Beispiele. Anders liegt die Sache bei Ausbildungsaspekten, die die Ebene von Kursen übersteigen, sowie bei der Entwicklung kompletter Ausbildungsgänge, wobei vermutlich gerade in diesem Bereich seitens der Ausbildungspraxis der größte Bedarf besteht.

Schlussfolgernd lässt sich feststellen, dass das Kompetenzdenken Einzug gehalten hat, dass aber eine Reihe von Themen bis heute nicht ausreichend behandelt wurde. Zum Abschluss dieses Beitrags möchten wir eine Reihe von Themen anreißen, die unseres Erachtens für die künftige Entwicklung der kompetenzorientierten Ausbildung von größter Bedeutung sind.

- 1) Da kompetenzorientierte Ausbildung ein Oberbegriff ist, ist es wichtig, sich Klarheit darüber zu verschaffen, mit welchen Möglichkeiten kompetenzorientierte Ausbildung realisiert werden kann. Bedeutet kompetenzorientiert, dass alle Teile der Ausbildung kompetenzorientiert sind? Oder werden dem Lehrplan Integrationsfächer hinzugefügt? Bedeutet Kompetenzorientierung das Ende klassischer Vorlesungen und Theoriekurse? Es ist wichtig, die verschiedenen Optionen einschließlich ihrer Konsequenzen klar zu erfassen.
- 2) Die Entwicklung kompetenzorientierter Berufs- und Ausbildungsprofile ist zu einem wichtigen Anliegen geworden. Kompetenzorientierte Profile unterscheiden sich von herkömmlichen Profilen dadurch, dass die Integration von Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen zur

Schaffung sinnvoller Einheiten stärker betont wird. Entsprechende Ansätze und Verfahren fehlen. Zudem besteht Wissensbedarf bei der Frage, wie das Profil eine richtungsweisende Funktion im weiteren Verlauf des Prozesses der Ausbildungsentwicklung übernehmen kann. Bei der kompetenzorientierten Ausbildung ist es von Bedeutung, dass der Zusammenhang zwischen Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen erhalten bleibt. Häufig ist das zwar beim Ausbildungsprofil der Fall, doch besteht die reale Gefahr, dass dieser Zusammenhang in der weiteren Entwicklung der Ausbildung in den Hintergrund gedrängt wird. Integrale Entwicklungsmethoden, die für die kompetenzorientierte Ausbildung geeignet wären, sind immer noch nicht vorhanden.

- 3) Außer den o. g. Punkten, die sich auf die Entwicklung und Umsetzung der kompetenzorientierten Ausbildung konzentrieren, ist es von Bedeutung, dass die (impliziten) Anforderungen an kompetenzorientierte Ausbildungsprogramme noch detaillierter untersucht werden. Kompetenzorientierung wird mit einer breiteren Einsatzfähigkeit assoziiert, wobei ein stärkerer Akzent auf dem „Können“ statt auf reiner Wissensaneignung liegt. Untersuchungen zur Position von Studienabsolventen auf dem Arbeitsmarkt und zu den entsprechenden Veränderungen über einen längeren Zeitraum (Langzeitstudien zum Karriereverlauf) könnten ans Licht bringen, ob diese Anforderungen tatsächlich realisiert werden.
- 4) Kompetenzorientierte Ausbildung verlangt große Investitionen sowohl im Bereich der Begleitung als auch der Auswertung. Die Frage ist, ob sich dies wirtschaftlich realisieren lässt. Man wird auch nach intelligenten, wirtschaftlich zu verantwortenden Ausbildungslösungen suchen müssen – wahrscheinlich unterstützt durch die Informations- und Kommunikationstechnologien –, mithilfe derer es bezahlbar bleibt, kompetenzorientierte Ausbildung im großen Maßstab anzubieten.

Bibliografie

- Baert, H.; Beunens, L.; Dekeyser, L. Sturen van condities van het leren bij studenten in projectonderwijs. In *Proceedings Onderwijsresearchdagen 2001*, Amsterdam: SCO Kohnstaminstituut, 2001, S. 262-263.
- Biemans, H.; Nieuwenhuis, L.; Poell, R.; Mulder, M.; Wesselink, R. Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 2004, Bd. 56, Nr. 4, S. 523-538.
- Biggs, J.B. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 1996, Vol. 32, S. 347-364.
- Bitter-Rijkema, M.; Sloep, P.; Jansen, J. Learning to change: The Virtual Business Learning approach to professional workplace learning. *Educational Technology and Society*, 2003, Bd. 6, Nr. 1, S. 18-25.

- Buskermolen, F.; Slotman, R. Beroepsopleiding innoveren met competenties: problemen en nieuwe kansen. In *Competentiegerichte leeromgevingen*, Utrecht: Lemma BV, 1999, S. 103-115.
- Colardyn, D.; Bjørnåvold, J. Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*. 2004, Bd. 39, Nr. 1, S. 69-89.
- Collins, A.; Brown, J.; Newman, S. Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989, S. 453-494
- Descy, P.; Tessaring, M. *Training and Learning for Competence. Second Report on vocational training research in Europe: executive summary*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001.
- Elshout-Mohr, M.; Van Daalen-Kapiteijns, M. Goed gebruik van portfolio's in competentiegerichte opleidingen. *Velon. Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 2003, Bd. 24, Nr. 4.
- Eraut, M. *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press, 1994.
- Fletcher, S. *Analysing competence: tools and techniques for analysing jobs, roles and functions*. London: Kogan Page, 1997.
- Grant, G. *On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Gulikers, J.; Bastiaens, Th.; Martens, R. Authenticiteit uit blik: net zo gezond? In *Proceedings Onderwijsresearchdagen 2002*, Antwerpen: Universiteit Antwerpen, 2002, S. 415-416.
- Hoogveld, A. W. M.; Paas, F.; Jochems, W. M. G.; Van Merriënboer, J. J. G. Exploring teachers' instructional design practices: Implications for improving teacher training. *Instructional Science*, 2002, Bd. 30, S. 291-305.
- Keinen, M.; Veenemans, A. *Competentiegericht leren met ICT. We zijn op weg*. Nimwegen/Arnhem: HAN, 2004.
- Kessels, J. W. M. *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Enschede: Universiteit Twente, 2001.
- Kessels, J. The knowledge revolution and the knowledge economy: the challenge for HRD. In *New frontiers in HRD*, London: Routledge, 2004
- Keun, F. *Competentiegericht beroepsonderwijs: Gediplomeerd maar ook bekwaam? Inleiding VOR conferentie* [Oktober 2002]. Verfügbar im Internet unter: <http://www.vno-ncw.nl/web/servlet/nl.gx.vno.client.http.StreamDbContent?code=607> [06.07.2006]
- Klarus, R.; Kral, M. *Competentiegericht leren met ICT*. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, 2004; Verfügbar im Internet unter: http://www.han.nl/reslyle/centraal/content/leren_met_ict_6.xml_dir/7.pdf [06.07.2006]
- Klink, M.R. van der; Boon, J. The investigation of competencies within pro-

- fessional domains. *Human Resource Development International*, 2002, Bd. 5, Nr. 4, S. 411-424.
- Klink, M.R. van der; Boon, J. Competencies: The triumph of a fuzzy concept. *International Journal of Human Resources, Development and Management*, 2003, Bd. 3, Nr. 2, S. 125-137.
- Kreijns, K.; Kirschner, P.; Jochems, W. Sociale factoren in computerondersteund samenwerkend leren: Group awareness widgets. *Proceedings Onderwijsresearchdagen 2002*, Antwerpen: Universiteit Antwerpen, 2002, S. 428-429.
- Kuijpers, M. Loopbaangerichte competenties. *Opleiding & Ontwikkeling*, 2003, Bd. 14, Nr. 7, S. 17-22.
- Merriënboer, J. J. G van. *Training complex cognitive skills: a four-component instructional design model for technical training*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1997.
- Merriënboer, J. J. G. van; Clark, R. E; De Croock, M. B. M. Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational Technology, Research and Development*, Bd. 50, Nr. 2, S. 39-64.
- Merriënboer, J. van; Klink, M. van der; Hendriks, M. *Competenties: van complicaties tot compromis*. Den Haag: Onderwijsraad (Niederländischer Unterrichtsrat), 2002.
- Merrill, M. D. First principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 2002, S. 43-59.
- Mulder, M. *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs* Wageningen: Wageningen Universiteit, 2000.
- Mulder, M.. *Educatie, Competentie en Prestatie. Over opleiding en ontwikkeling in het agro-food complex*. Wageningen: Antrittsvorlesung, 11. März 2004. Verfügbar im Internet in englischer Sprache unter: <http://www.ecs.wur.nl/NR/rdonlyres/FAB446CA-D39B-4591-970E-0126D1A01F53/18880/Mulder2004EducationcompetenceandperformanceOntrain.pdf> [06.07.2006]
- Onstenk, J.H.A.M. *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon, 1997.
- Petegem, P. van; Valcke, M. Op zoek naar effectieve innovatiestrategieën voor het ontwikkelen en realiseren van meer studentgecentreerde onderwijsvormen. *Proceedings Onderwijsresearchdagen 2002*, Antwerpen: Universiteit Antwerpen, 2002, S. 410.
- Prahalad, C. K.; Hamel, G. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, Mai-Juni 1990, S. 79-91.
- Rens, J. van. *Inleiding op de Vlaams-Nederlandse conferentie EVC te Brussel*. Brüssel: Vlaams Departement Onderwijs (Flämisches Erziehungsministerium), 2004.
- Salomon, G.; Perkins, D. N. Rocky roads to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 1989, Bd. 24, Nr. 2, S. 113-142.

- Schlusmans, K. et al. (Hg.) *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma BV, 1999.
- Stoof, A.; Martens, R. L.; Merriënboer, J. J. G. van. *What is competence. A constructivistic approach as a way out of confusion*. Vortrag bei den Onderwijs Researchdagen (Forschungstage Unterricht) an der Universiteit Leiden, 2000.
- Tillema, H.; Kessels, J.; Meijers, F. Competencies as Building Blocks for Integrating Assessment with Instruction in Vocational Education: a case from the Netherlands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2000, Bd. 25, Nr. 3, S. 265-278.
- Zolingen, S. J. van. *Gevraagd sleutelkwalificaties. Een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Nijmegen: K. U. Nijmegen, 1995.

Bildung der sozioemotionalen Kompetenzen über Betriebspraktika (1)

Elvira Repetto Talavera

Professorin für Bildungsberatung an der staatlichen Fernuniversität Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spanien

Juan Carlos Pérez-González

Professor an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spanien

Schlagwörter

Social skill,
apprenticeship,
vocational training,
work-based training,
personal development,
vocational guidance,
mentoring

Soziale Kompetenzen,
Lehre,

Berufsbildung,

Ausbildung am Arbeitsplatz,
persönliche Entwicklung,

Berufsberatung,

Mentoring

ZUSAMMENFASSUNG

Auf dem Arbeitsmarkt werden heute sozioemotionale Kompetenzen sehr geschätzt. Viele Autoren versichern sogar, dass diese Art von Kompetenzen dazu beiträgt, die Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen. In der Regel vergessen jedoch die Bildungseinrichtungen, dass sie es sind, die die Verantwortung dafür tragen, diese Kompetenzen zu vermitteln.

Für die meisten Arbeitsstellen werden nicht nur spezielle fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten gefordert, sondern auch ein gewisser Grad an sozialen und emotionalen Kompetenzen, die den Mitarbeiter dazu befähigen, im Team zu arbeiten, bei auftretenden Schwierigkeiten sich selbst zu motivieren, zwischenmenschliche Konflikte zu lösen oder mit einem hohen Stressfaktor zurechtzukommen.

Diese sozioemotionalen Kompetenzen können am besten durch Erfahrung, angemessenes Training und in der Praxis erworben werden. Aus diesem Grund ist das Betriebspraktikum die einmalige Gelegenheit für den Tutor, den Studierenden und den jungen Hochschulabsolventen bei der Entwicklung ihrer sozioemotionalen Kompetenzen zu unterstützen.

(1) Dieser Artikel ist Teil einer Arbeit, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Beratung und Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen durch Betriebspraktika“ (Nr. SEJ2004-07648/EDUC) erstellt wurde, das vom spanischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Ministerio Español de Educación y Ciencia - MEC) finanziert und von der Professorin Elvira Repetto geleitet wird. Dieser Artikel gibt allerdings nicht notwendigerweise die Meinung oder Politik des MEC wieder. Der Inhalt dieses Artikels stellt also einzig und allein die freie Meinungsäußerung der Autoren dar.

Danksagungen

Dieser Artikel wurde im Rahmen des vom spanischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft (*Ministerio español de Educación y Ciencia - MEC*) finanzierten Projekts SEJ2004-07648/EDUC verfasst. Unser Dank gilt den namentlich unbekanntenen Korrekturlesern für ihre interessanten Kommentare und Tipps zum ersten Entwurf dieses Artikels.

Einleitung

Mit dem technischen Wandel und der wirtschaftlichen Globalisierung des 20. Jahrhunderts wurden nicht nur der Begriff, die Struktur und die Dynamik der Arbeit der Organisationen auf der ganzen Welt neu bestimmt, auch die Art der Arbeiten, die organisatorischen oder immateriellen Techniken und folglich ebenso das von den jungen Menschen und den Arbeitnehmerern geforderte Kompetenzprofil haben sich geändert.

Unsere Gesellschaft verlangt immer mehr nach Arbeitskräften, die mit umfangreichen Kompetenzen ausgestattet sind, die nicht ausschließlich mit der technischen Arbeit zu tun haben, sondern u. a. mit der Art zu arbeiten, der Einstellung zur Arbeit und gegenüber den Kollegen, mit der Qualität der Beziehungen und mit der Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Es geht nicht mehr nur darum, dass jemand etwas weiß oder kann, sondern auch darum, dass er etwas machen will und weiß, wie er sich verhalten muss. Die Bildung ist grundsätzlich dazu verpflichtet, dieser sozialen Anforderung gerecht zu werden. Dabei kann insbesondere die Beratung ein ideales Bildungsinstrument darstellen.

Verschiedene und bedeutende internationale Einrichtungen, wie die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die Internationale Arbeitsorganisation (IAO) oder die Europäische Union, haben die Bedeutung der Kompetenzenbildung bekräftigt. Letztendlich ist ein deutliches internationales Interesse festzustellen, bei dem der Begriff „Konzept der Kompetenzen“ (García, 2003; Irigoien und Vargas, 2002) geprägt wurde.

In der Europäischen Union besteht heutzutage die Notwendigkeit, jungen Menschen und Arbeitnehmerinnen Kompetenzen zu vermitteln. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese Menschen hauptsächlich mit Sachen, Ideen, Daten oder Personen arbeiten. Auf europäischer Ebene hat sich aber auch das Bedürfnis festgesetzt, berufliche Qualifikationsstandards sowie Standards für höhere Qualifikationen (Hochschulqualifikation) zu bilden. Das spanische Gesetz 5/2002 vom 19. Juni 2002 über die Qualifikationen und die Berufsbildung (*Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*) schreibt konkret vor, dass die zu fördernden politischen Konzepte die Fertigkeiten, Kenntnisse und sozialen Einstellungen in allen Bereichen der Bevölkerung stärken müssen, da diese Elemente für die nationale und europäische Wettbewerbsfähigkeit entscheidend sind.

Auch das Projekt *Tuning Educational Structures in Europe* zur Umsetzung der Bologna-Erklärung von 1999 an den Hochschulen basiert auf dem Konzept der Kompetenzen, denn eines der Hauptziele dieses Projekts besteht darin, dazu beizutragen, dass die europäischen Hochschulabschlüsse transparenter und vergleichbarer werden und sich auf den Entwurf von beruflichen Profilen, Lernergebnissen und erwünschten Kompetenzen im Sinne von allgemeinen und speziellen Kompetenzen für jedes Studium oder für jeden Berufszweig stützen (González und Wagenaar, 2003, S. 28-33).

Konzept der Kompetenzen

Die Erforschung der Rolle der nicht kognitiven Variablen und der Persönlichkeitsvariablen bei der Ausübung der Arbeit kommt in den 1970er Jahren auf, als das Konzept der Kompetenzen langsam an Bedeutung gewinnt (McClelland, 1973). In den letzten Jahrzehnten hat dieses Konzept einen bedeutenden Aufschwung erlebt (Boyatzis, 1982; Fletcher, 1991; Wolf, 1995; Levy-Leboyer, 1997; Tejada, 1999; Pereda und Berrocal, 1999, 2001; García, 2000, 2003) und wird in der europäischen Erziehungs- und Berufsbildungspolitik gefördert und angewandt (Blas, 1999). Obwohl das Konzept der Kompetenzen auch heftig kritisiert (Barret und Depinet, 1991; Barnett, 1994) und u. a. oft als eine „Modeerscheinung“ bezeichnet wurde (Del Pino, 1997), wird sein Nutzen jedes Mal klarer und unbestreitbarer, wie einige Autoren festgestellt haben: „die Führung durch Kompetenzen ist eine Mode des Managements, aber es ist eine Mode, die zur Unterstützung und Instrumentierung der neuen Unternehmensorganisation und der neuen Wirklichkeit im Personalmanagement in der Arbeitsorganisation dient“ (Jiménez, 1997, S. 347).

Trotz der großen Anzahl von Definitionen, die in der Literatur zum Begriff „Kompetenz“ zu finden sind, stimmen doch die meisten Definitionen darin überein, dass jede Art von Kompetenz erlernt wird oder erlernbar und förderbar ist und die angemessene (und beobachtbare) Ausübung einer bestimmten Art von Tätigkeiten oder Aufgaben zwingend einbezieht. Gemäß einigen Autoren beziehen sich die Kompetenzen z. B. auf „die Verhaltensweisen, die auftreten, wenn Kenntnisse, Fähigkeiten und Persönlichkeitsfaktoren umgesetzt werden“ (Pereda und Berrocal, 1999, S. 75); für andere Autoren sind die Kompetenzen „die Gesamtheit der Kenntnisse, Methoden, Fertigkeiten, Eignungen und Einstellungen, die zur selbstständigen, flexiblen, qualitativen und wirksamen Ausführung verschiedener Tätigkeiten erforderlich sind (Ausübung eines Berufs, Lösung von Problemen)“ (Bisquerra, 2002, S. 7). Für Repetto, Ballesteros und Malik (2000, S. 60) bezieht sich der Begriff Kompetenz grundlegend auf die Integration der drei Bausteine des menschlichen Verhaltens (Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen) ⁽²⁾, die ursprünglich von Bloom beschrieben wurden und den „kognitiven, psychomotorischen und affektiven“ Bereichen zu-

(2) KSA (*knowledge, skills and attitudes*)

geordnet sind (Bloom, Engelhart, Furst, Hill und Krathwohl, 1956; Krathwohl, Bloom und Masia, 1964; Dave, 1970; Simpson, 1972; Harrow, 1972):

- Kenntnisse: Ergebnisse von Wahrnehmungs- und Auffassungsprozessen, wie Aufmerksamkeit, Selektion, Versinnbildlichung, Kodierung/Dekodierung, Reflexion und Bewertung;
- Fertigkeiten: Ergebnisse des psychomotorischen Prozesses, der eine Person dazu befähigt, eine klare Antwort zu geben und vielleicht ein greifbares Ergebnis vorzulegen, das von einer anderen Person wahrgenommen und bewertet werden kann;
- Einstellungen: Ergebnisse der emotionalen Antworten auf spezifische Ereignisse oder Objekte.

In diesem Sinne stellt Roe (2002, 2003) ein umfassendes Kompetenzmodell vor, nach dem sich die Kompetenzen (und Unterkompetenzen), die in der praktischen Ausübung des Berufs gefördert werden, vom Ausdruck der Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen in Kombination mit den Fähigkeiten, Persönlichkeitsfaktoren und anderen persönlichen Eigenschaften wie Motivation, energetisches Potenzial und Grad der Vitalität ableiten. Allerdings muss hier unserer Meinung nach betont werden, dass die Kompetenzen keine festen Eigenschaften (Wesenszüge) der Personen sind, sondern das Ergebnis adäquaten Handelns unter bestimmten Bedingungen in einem bestimmten Kontext oder in einer bestimmten Situation, wobei dieses Handeln nur aufgrund des vorherigen Vorhandenseins und der Kombination von persönlichen oder kontextbedingten Ressourcen möglich ist. Deshalb ist es im Rahmen der Kompetenzen wichtig festzustellen, dass der Erwerb, die Förderung und der Ausdruck (oder die Hemmung) der Kompetenzen stets sowohl von den persönlichen Eigenschaften als auch von den Eigenschaften des Kontextes oder der Situation sowie von der dynamischen Wechselwirkung zwischen beiden (persönliche Eigenschaften und situationsbedingte Eigenschaften) abhängen.

Pereda und Berrocal (1999, 2001) formulieren es anders und stellen fest, dass eine Person ihre Kompetenz für eine bestimmte Aufgabe, Funktion oder Rolle nicht nur mit einer Reihe von Kenntnissen von Begriffen (Wissen), Methoden (Können) und Einstellungen (wissen, wie sie sich verhalten muss) nachweist, sondern auch erstens Motivation (machen wollen) und zweitens persönliche Eigenschaften (kognitive Fähigkeiten, emotionale Intelligenz und Persönlichkeitsfaktoren) benötigt, wobei das Umfeld das beabsichtigte Handeln in gewissem Maße begünstigen muss (machen können). Demnach kann die Person durch Erfahrung und praktische Übung in verschiedenen (realen oder simulierten) Situationen den Einsatz all dieser Ressourcen üben und ihre Kompetenzen auf neue, jedoch ähnliche Situationen und Anforderungen übertragen.

Hinsichtlich der theoretischen Annäherungen an das Thema der Kompetenzen kommen die Sachverständigen nach der Lektüre der einschlägigen Literatur zu dem Schluss, dass es drei Hauptsichtweisen oder theoretische Modelle gibt (vgl. Vargas, Casanova und Montanaro, 2001; Jiménez, 1997; Del Pino, 1997; Royo und Del Cerro, 2005):

- a) Das behavioristische, analytische oder molekulare Modell, das in den USA entwickelt wurde und bei dem die molekularen Elemente der Kompetenzen hervorgehoben werden. Nach diesem Modell sind die Kompetenzen eine kohärente Einheit von „beobachtbaren“ Verhaltensweisen, die die angemessene Durchführung einer bestimmten Tätigkeit ermöglichen. Diese Ansicht ist Auslöser für das Konzept der Kompetenzen an sich als Reaktion auf das „Konzept der Wesenszüge“ in der Psychologie (McClelland, 1973; Pereda und Berrocal, 1999). In diesem Modell liegt der Schwerpunkt sowohl auf der Verhaltensbeobachtung als auch auf den Befragungen nach kritischen Zwischenfällen. Daraus wird das Verhaltensprofil der einzelnen erfolgreichen oder herausragenden Arbeitskräfte erstellt. Aus dieser Sicht „ist die kompetente Ausübung der Arbeit als Anpassung an eine vorgeschriebene Arbeit zu verstehen, deren Aufgaben eindeutig spezifiziert sind“ (Vargas et al., 2001, S. 24), wobei diese Aufgaben als konkrete und wichtige Handlungen beschrieben werden, z. B. die Aufgabe in der Buchhaltung, „eine falsche Buchung zu erkennen und zu ändern“, oder die Aufgabe im Kundendienst, „den Kunden anzulächeln und ihn beim Namen zu nennen“.
- b) Das Modell persönlicher Qualitäten oder Eigenschaften, das in Großbritannien entwickelt wurde und gemäß Royo und del Cerro (2005) als „funktionalistisch“ bezeichnet werden kann. Bei diesem Modell versteht sich die Kompetenz als eine Kombination aus Eigenschaften (Wesenszüge), auf denen der Erfolg aufbaut. Diese Eigenschaften werden gewöhnlich eher weit und allgemein definiert, so dass ihre Anwendung in verschiedenen Bereichen möglich ist. Beispiele für diese Eigenschaften: Führung, Initiative oder Teamarbeit.
- c) Das holistische oder ganzheitliche Modell kam in Frankreich auf, ist aber auch in Australien und England weit verbreitet. Diese Annäherung an das Konzept der Kompetenzen beschreibt die Kompetenzen als die Integration sowohl der Aufgaben (Verhalten) als auch der Eigenschaften der Person bei gleichzeitiger Berücksichtigung des Umfelds. Dieses Modell begreift die Kompetenzen als das Ergebnis der dynamischen Wechselbeziehung zwischen den verschiedenen Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsfaktoren, die je nach Kontext und zu erfüllenden Aufgaben eingesetzt werden (Vargas et al., 2001, S. 28).

Unser theoretischer Ansatz der sozioemotionalen Kompetenzen greift das holistische oder ganzheitliche Modell der Kompetenzen auf. In Übereinstimmung mit Le Boterf (2001) behaupten wir, dass die Kompetenz ein Konstrukt ist: Das Ergebnis einer Kombination und eines doppelten Einsatzes von angeeigneten oder persönlichen Ressourcen (Kenntnisse, Können, persönliche Qualitäten, Erfahrung usw.) und Ressourcen aus dem Umfeld (Dokumenten-Netzwerke, Datenbanken, Werkzeuge usw.).

Die Kompetenzen werden je nach Grad der Anwendbarkeit in allgemeine Kompetenzen und spezifische Kompetenzen eingeteilt (Lévy-Le-

boyer, 1997). Diese Terminologie wird auch z. B. von Einrichtungen wie der OECD oder von der Europäischen Union im Rahmen des Projekts Tuning verwendet. Allgemeine Kompetenzen sind Kompetenzen, die für jede Art beruflicher Tätigkeit geeignet sind, da sie auf verschiedene Bereiche und Situationen übertragbar sind. Die spezifischen oder fachspezifischen Kompetenzen sind dagegen Kompetenzen, die einem spezifischen Arbeitsbereich und einer bestimmten Tätigkeit zugeordnet und daher nicht übertragbar sind. Diese Kompetenzen werden normalerweise in der fachlichen Berufsausbildung erworben.

Zu den erwähnten allgemeinen und auf verschiedene Arbeitsbereiche übertragbaren Kompetenzen gehören auch die so genannten sozialen und emotionalen Kompetenzen oder auch sozioemotionalen Kompetenzen, wenn diese Kompetenzen als Einheit behandelt werden (Repetto und Pérez, 2003). Einige dieser sozioemotionalen Kompetenzen werden, z. B. im Projekt Tuning, der Gruppe der interpersonellen Kompetenzen (z. B. Teamarbeit, interpersonelle Fertigkeiten) und der Gruppe der systemischen Kompetenzen (z. B. Führung, Initiative und Leistungsorientierung) zugeordnet.

Viele Autoren und Einrichtungen verwenden auch den Begriff der „Schlüsselkompetenzen“. Dieser Begriff bezieht sich im Wesentlichen auf die allgemeinen Kompetenzen, die aufgrund ihrer außerordentlichen Bedeutung und Anwendbarkeit auf verschiedene Bereiche des Lebens (Erziehung, Beruf, persönliche und soziale Bereiche) besonders untersucht werden müssen. Hin und wieder werden die Begriffe „allgemeine Kompetenz“ und „Schlüsselkompetenz“ als Synonyme verwendet. In einem von Eurydice, dem europäischen Bildungsinformationsnetz, veröffentlichten Text heißt es: „Trotz der unterschiedlichen Auffassungen und Auslegungen des Begriffs sind sich doch die meisten Sachverständigen darin einig, dass eine Kompetenz den Zusatz ‚Schlüssel-‘ ‚grundlegend‘, ‚wesentlich‘ oder ‚Grund-‘ nur verdient, wenn die Kompetenz für jede Person und für die Gesellschaft als Ganzes erforderlich und nützlich ist“ (Eurydice, 2002, S. 14). Wir möchten jedoch darauf hinweisen, dass der Begriff Grundkompetenzen nicht mit dem Begriff Schlüsselkompetenzen gleichzusetzen ist. Im Allgemeinen verwenden die meisten Sachverständigen den Begriff „Grundkompetenzen“, wenn sie sich auf die Untergruppe der allgemeinen oder Schlüsselkompetenzen beziehen, die aufgrund ihrer instrumentalen Natur in einer bestimmten Kultur für jede Person und Arbeit wesentlich sind, weil sie die „Grundlage“ für die Kommunikation und das weitere Lernen sind. Klassische Beispiele für Grundkompetenzen sind „die Anwendung der Grundrechenarten (addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren)“ und „das Lesen und Schreiben in der Muttersprache“. Seit den neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts haben zumindest zwei weitere Grundkompetenzen aufgrund der wirtschaftlichen Globalisierung und des rasanten technischen Fortschritts an Bedeutung gewonnen: „Englisch-Kenntnisse“ und „Handhabung bürotechnischer Geräte“.

Aus unserer Sicht sind eine große Anzahl sozioemotionaler Kompetenzen (z. B. Wahrnehmung der Emotionen anderer, Regulation der eigenen Emotionen, Empathie, Selbstmotivation usw.) ebenfalls „Schlüsselkompetenzen“.

Zu guter Letzt muss noch ein weiterer, weniger geläufiger Begriff im Bereich der Kompetenzforschung genannt werden, der jedoch gelegentlich verwendet wird. Es geht um die „Metakompetenzen“, die sich gemäß einigen Autoren (Fleming, 1991) auf übergeordnete Kompetenzen beziehen, die es möglich machen, einen Komplex anderer weniger umfangreicher Kompetenzen zu benutzen. Andere Autoren (Cardona 2003) sind der Meinung, dass sich der Begriff auf die Wesenszüge einer Person bezieht, die gegenüber dem Erwerb, der Entwicklung und Ausübung jeder Art von Kompetenz (z. B. Entscheidungsfähigkeit, Integrität oder emotionale Intelligenz) vorrangig sind.

Sozioemotionale Kompetenzen

Arten von sozioemotionalen Kompetenzen

Bei der Einteilung der sozioemotionalen Kompetenzen ist festzustellen, dass die Einteilungen je nach Autor oder theoretischem Ansatz Unterschiede aufweisen. Das seit Mitte der 1990er Jahre wachsende Interesse an der Erforschung der emotionalen Intelligenz (EI) hat dazu beigetragen, insbesondere die emotionalen Kompetenzen und im weiteren Sinne die sozioemotionalen Kompetenzen neu zu entdecken. Nachfolgend werden in Kurzform die wichtigsten theoretischen Modelle aus der Fachliteratur über die sozioemotionalen Kompetenzen vorgestellt.

Die in Entwicklungspsychologie spezialisierte Psychologin Carolyn Saarni (1999) nimmt eine Einteilung in acht emotionale Kompetenzen vor: Bewusstheit über die eigenen Emotionen, Fähigkeit, die Emotionen anderer zu unterscheiden und zu verstehen, Fähigkeit zur Verwendung des emotionalen Wortschatzes und Ausdrucks, Fähigkeit zur Empathie, Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen der internen subjektiven Erfahrung und dem externen emotionalen Ausdruck, Fähigkeit zur Anpassung an negative Emotionen und Stresssituationen, Bewusstheit über die emotionale Kommunikation in den Beziehungen und Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit.

Hinsichtlich der Bildungsmaßnahmen für die Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen hat CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*; www.casel.org), eine weltweite Referenzbehörde für die Erforschung von Schulprogrammen zum Thema „sozioemotionale Bildung“, eine Liste sozioemotionaler Kompetenzen und Fertigkeiten erstellt, die sich in vier Gruppen einteilen lassen: sich selbst und die anderen kennen lernen (ein Beispiel aus dieser Gruppe ist die Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu erkennen und einzuordnen), gewissenhafte Entschei-

dungen treffen (hierfür ist z. B. eine angemessene emotionale Regulation erforderlich), auf andere achten (hier ist die Empathie hervorzuheben) und wissen, wie zu handeln ist (diese Gruppe umfasst Fähigkeiten wie die sprachliche oder nonverbale Kommunikation, den Umgang mit interpersonellen Beziehungen oder das Führen von Verhandlungen).

Die Psychologen Mayer und Salovey (1997), Vertreter der kognitiven Psychologie, sprechen nicht von den eigentlichen Kompetenzen, sondern von den vier großen „emotionalen“ Fähigkeiten oder Bereichen der emotionalen Intelligenz: a) Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen; b) emotionale Förderung des Denkens; c) Verstehen und Analysieren von Emotionen sowie d) reflexive Regulation von Emotionen.

Zu den „sozialen“ Kompetenzen zählt Bunk (1994) z. B. die soziale Anpassungsfähigkeit, die Kooperationsbereitschaft und den Teamgeist. Im Wesentlichen impliziert die soziale Kompetenz (oder die sozialen Fertigkeiten) laut Caballo (1993) das komplette Verhalten eines Individuums in einem interpersonellen Kontext. Dabei kommen Gedanken, Einstellungen, Wünsche, Meinungen oder Rechte dieses Individuums in einer der Situation angemessenen Art und Weise zum Ausdruck (in der Familie, Schule, bei der Arbeit usw.). In diesem Kontext wird dieses Verhalten auch bei den anderen respektiert, werden die Probleme, die in der Interaktion auftreten können, im Allgemeinen sofort gelöst und wird die Wahrscheinlichkeit zukünftiger Probleme auf ein Minimum reduziert.

Aufgrund ihrer internationalen Erfahrung in der Beratung in Fragen zu Humanressourcen und aufgrund der in der Beratungsfirma Hay Group (Boyatzis, 1982; Bethell-Fox, 1997) durchgeführten Arbeiten kommen Boyatzis, Goleman und Rhee (2000), herausragende Schüler der McClelland-Schule, zu dem Schluss, dass die für den beruflichen Erfolg wichtigsten sozioemotionalen Kompetenzen einen Komplex aus 20 Kompetenzen bilden, die in vier allgemeine Gruppen gegliedert werden können: emotionales Selbstbewusstsein, Selbst-Management (Selbstkontrolle), soziales Bewusstsein (Empathie) und Umgang mit sozialen Verhältnissen oder Fähigkeiten. Dieses Modell ist in Organisationen eines der meistangewandten Modelle im Bereich der Beratung und Förderung von Humanressourcen, obwohl es für dieses Modell keine ausreichende empirische Forschung gibt, die die Gültigkeit des Modells stützt.

Nach einer Inhaltsanalyse der wichtigsten Modelle zur emotionalen Intelligenz als Trait (trait EI) aus der einschlägigen Literatur (Salovey und Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 1997) haben Petrides und Furnham (2001) erst kürzlich eine Liste der für dieses Konstrukt wichtigsten 15 sozioemotionalen Dimensionen erstellt: Anpassungsfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Emotionsbewertung (selbst und andere), Emotionsausdruck, Emotionsmanagement (anderer), Emotionsregulation, Impulsivität (gering), Beziehungsfertigkeiten, Selbstachtung, Selbstmotivation, soziale Kompetenz, Stressmanagement, Empathie als Trait, Fröhlichkeit als Trait und Optimismus als Trait.

Tabelle 1: Einteilung der sozioemotionalen Kompetenzen nach dem Modell von Goleman (2001, S. 28)

	persönliche Kompetenz	soziale Kompetenz
Erkennen	emotionale Selbstwahrnehmung Selbsteinschätzung	Empathie Kundenorientierung organisationales Bewusstsein
Regulieren	Selbstvertrauen emotionale Selbstkontrolle Zuverlässigkeit Gewissenhaftigkeit Anpassungsfähigkeit Leistungsorientierung Initiative	Förderung anderer Einfluss Kommunikation Konfliktbewältigung Führung Veränderungen beschleunigen Aufbau von Bündnissen Teamfähigkeit

Sozioemotionale Kompetenzen, Arbeitsleistung und Beschäftigungsfähigkeit

Auch andere Gesellschaften des Westens sind offenkundig von der Bedeutung, die die sozioemotionalen Kompetenzen für den Anstieg des sozialen und wirtschaftlichen Nutzens haben, überzeugt: „die amerikanische Industrie investiert jährlich ca. 50 Mrd. Dollar in die Bildung. Ein Großteil davon geht in die Bildung sozialer und emotionaler Fähigkeiten“ (Cherniss, 2000, S. 434). Zwar sind diese Kompetenzen in Spanien kein traditionelles Forschungsthema, wohl aber in den angelsächsischen Ländern, allen voran in den Vereinigten Staaten von Amerika, wo in dieser Hinsicht bedeutende und zuverlässige Forschungen betrieben worden sind, vor allem in den letzten 10 Jahren. Ein grundlegendes Beispiel für diese Initiativen ist CASEL, die bis heute Dutzende von Schulprogrammen zur Bildung sozioemotionaler Kompetenzen entwickelt hat und sich heute auf eine Untersuchung zur Bewertung dieser Kompetenzen konzentriert (Zins, Travis; Freppon, 1997; Zins, Weissberg, Wang; Walberg, 2004; Zeidner, Roberts und Matthews, 2002).

Verschiedene Untersuchungen (Pérez, 2003) zeigen, dass die emotionale Intelligenz und die sozioemotionalen Kompetenzen für die Lebenszufriedenheit, die mentale Gesundheit, die berufliche Laufbahn, die Arbeitsleistung, die effektive Führung, die Bewältigung von arbeitsbedingtem Stress und die Minderung des Grads der Aggressivität in den Organisationen eine Rolle spielen. Wissenschaftliche Beiträge auf diesem Gebiet haben belegt, dass wichtige Beziehungen zwischen den sozioemotionalen Kompetenzen, der persönlichen Entwicklung, der Arbeitsleistung und der effektiven Führung in den Organisationen bestehen (Wong und Law, 2002). Zudem führt die ständige Weiterentwicklung von Messin-

strumenten zur Bewertung der emotionalen Intelligenz zu einer deutlichen Ausweitung dieses Forschungsgebiets (Pérez und Repetto, 2004; Pérez, Petrides und Furnham, 2005).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die sozioemotionalen Kompetenzen für die effektive Ausübung der meisten Arbeiten entscheidend ist (Cherniss, 2000). Demnach ist es naheliegend, dass mit Bildungsprogrammen zur Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen die persönliche Entwicklung, die Lebensqualität bei der Arbeit und die Förderung der Führungsfähigkeit der Mitglieder einer Organisation verbessert werden können.

Trotz der offensichtlichen Bedeutung der kognitiven Fähigkeiten in der Arbeitswelt, vor allem für komplizierte Arbeiten und Arbeiten, bei denen oft Entscheidungen getroffen werden müssen (Gottfredson, 2003), wird die Meinung vertreten, dass weitere, nämlich soziale und emotionale, Kompetenzen erforderlich sind, um bei der Arbeit gute soziale Beziehungen aufzubauen und beizubehalten und um hohe Leistungen und Ergebnisse in der Arbeitsverrichtung, in der beruflichen Entwicklung und auch im organisationalen Lernen zu erzielen. Die Förderung solcher sozioemotionalen Kompetenzen spielt eine wichtige Rolle zur Stärkung des Erfolgs des Einzelnen in einem organisationalen Kontext. Der Bedarf an dieser Art von Kompetenzen betrifft zahlreiche Aufgaben: Gruppenleitung, Teamarbeit, Toleranz gegenüber arbeitsbedingtem Stress, Führen von Verhandlungen, Konfliktlösung, Planung der eigenen beruflichen Laufbahn, Motivation für die eigene Arbeit, Motivation anderer, Bewältigung kritischer Situationen usw.

In der heutigen Zeit sind in den meisten Organisationen Teamarbeit, Zusammenarbeit und Koordination mit anderen und letztendlich die Umsetzung der sozioemotionalen Kompetenzen, die sowohl die gemeinsame Arbeit als auch die Qualität der Beziehungen erleichtern und optimieren, unumgänglich.

Offensichtlich sind die sozioemotionalen Kompetenzen für die berufliche Entwicklung und vermutlich auch für die berufliche Eingliederung und Beschäftigungsfähigkeit von großer Bedeutung (Palací und Topa, 2002; Palací und Moriano, 2003). In einer ersten Annäherung könnte die Beschäftigungsfähigkeit definiert werden als die „Fähigkeit eines Bewerbers, einen Arbeitsplatz zu finden und diesen zu behalten oder mehrere aufeinander folgende Arbeitsplätze im Verlauf seines beruflichen Werdegangs zu finden“ (Sánchez, 2003, S. 274). Obwohl es hierfür noch keinen Konsens gibt, kann im Allgemeinen festgestellt werden, dass es drei unerlässliche Eigenschaften für die Beschäftigungsfähigkeit gibt:

- 1) Mobilitätsbereitschaft;
- 2) auf verschiedene Arbeitsumfelder anwendbare Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen;
- 3) neueste Kenntnisse über den Arbeitsmarkt.

Es ist jedoch wichtig hinzuzufügen, dass die Beschäftigungsfähigkeit nicht ausschließlich von der einzelnen Person abhängt, denn schließlich

ergibt sich die Beschäftigungsfähigkeit einer Person aus ihrer Anpassung an die sich ändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes. Wenn eine Person allerdings diese auf dem Arbeitsmarkt stark nachgefragten Kompetenzen besitzt, verleihen sie ihr einen großen Vorteil und die nötige Flexibilität, um einen Arbeitsplatz zu finden und zu behalten. Wie oben ausgeführt, werden die sozioemotionalen Kompetenzen sowohl als allgemeine als auch als Schlüsselkompetenzen angesehen und können somit für zahlreiche Arbeiten und Berufe nützlich sein. Im Rahmen der Berufsausbildung sind als Beispiel mindestens sieben Berufsbereiche hervorzuheben, bei denen die sozioemotionalen Kompetenzen vermutlich eine größere Rolle spielen, da in diesen Berufsbereichen die Arbeitsbedingungen gewöhnlich Teamarbeit und den direkten und/oder persönlichen Kontakt mit den Kunden erfordern. Bei diesen sieben Berufsbereichen handelt es sich um: a) Verwaltung; b) Handel und Marketing; c) Kommunikation durch Bild und Ton; d) Hotel-/Gaststättengewerbe und Fremdenverkehr; e) Imageberatung; f) Gesundheit und g) soziokulturelle Dienstleistungen und öffentlicher Dienst.

In all diesen Berufsbereichen wäre die Förderung der Beratung und Bildung sozioemotionaler Kompetenzen während eines Betriebspraktikums empfehlenswert.

Bildung zum Erwerb von Kompetenzen

Wie Pereda und Berrocal (1999, 2001) und García (2003) ausführen, basiert die Vermittlung von Kompetenzen auf teilnehmeraktiven Methoden. Unter den Techniken zur Vermittlung der Kompetenzen sind die „praktischen Übungen“ oder, wenn diese nicht möglich sind, die „Simulationen“ (Rollenspiele, Planspiele, Outdoor-Training usw.) hervorzuheben, die das Lernen durch Erfahrung fördern, wie auch die Nachahmung (Beobachtung erfahrener Arbeitskollegen oder Betrachten von Videos), die das Lernen durch Beobachtung oder das soziale Lernen fördert. Aus diesem Grund bildet das Betriebspraktikum den idealen Rahmen für die Förderung der Kompetenzen, denn das Unternehmen liefert das reale Arbeitsumfeld, in dem die in einem bestimmten Beruf geforderten Kompetenzen in die Tat umgesetzt werden müssen.

Die Kompetenzen können nur durch „praktisches Handeln“ vermittelt werden, daher stellen die Betriebspraktika eine einmalige Gelegenheit dar, die Kompetenzen zu entwickeln, denn hierbei lernen die Praktikanten, Kompetenzen (Verhaltensweisen) in einer realen Arbeitsumgebung „zu erfahren“, „zu üben“, „anzuwenden“, „zu erproben“, „zu erwerben“ und/oder „aufzugeben“.

Die Berufsausbildung in Arbeitstätten

In Spanien begannen die Schüler der Berufsausbildung zweiten Grades (FP II) erst in den achtziger Jahren damit, systematisch Praktika in

Unternehmen zu absolvieren. Damit wird der Berufsausbildung mehr Gewicht verliehen, und in gewisser Weise entsteht eine engere und aktivere dynamische Zusammenarbeit zwischen den Unternehmen und den Bildungseinrichtungen (Martínez, 2002, S. 46). Die Berufsausbildung in Arbeitsstätten wurde mit Artikel 34 Absatz 2 des spanischen Gesetzes zur allgemeinen Neuordnung des Bildungswesens vom 3. Oktober 1990 (LOGSE – *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*) mit dem Ziel eingeführt, eine Verbindung zwischen dem Bildungssystem und der Arbeitswelt herzustellen. Heute ist diese Verbindung zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt glücklicherweise in ganz Spanien Wirklichkeit. Vielleicht hat dies dazu beigetragen, dass in den letzten Jahrzehnten die Abschlüsse in der Berufsausbildung, die früher eher abgewertet wurden, eine größere Akzeptanz in der Gesellschaft erhalten haben.

Gemäß den Angaben des Ministeriums für Erziehung und dem Eurydice-Bericht von 2005 ist die Zahl der spanischen Schüler, die eine Berufsausbildung absolvieren, gestiegen, wenngleich diese Zahl noch deutlich unter dem Prozentsatz derer liegt, die sich für die allgemein bildende Sekundarstufe II (*Bachillerato*) und anschließendes Studium an der Hochschule entscheiden (38 % gegenüber 62 %). Die Berufsausbildung besitzt jedoch ein höheres Potenzial für die Eingliederung in die Berufswelt als ein Hochschulabschluss (Bericht Infoempleo, 2005, S. 24).

Wie Sobrado und Romero (2002) ausführen, sind das Praktikum und die Betriebspraktika ein Schlüsselement bei der Beratung zur beruflichen Eingliederung und zudem eine einmalige Gelegenheit, die persönlichen oder Schlüsselkompetenzen zu entwickeln. Wenn junge Menschen während oder nach der Berufsausbildung oder dem Studium Praktika in Unternehmen absolvieren, haben sie die Möglichkeit, aus Erfahrung zu lernen, obgleich hinzugefügt werden muss, dass Erfahrung an sich kein Lernen und auch nicht bildend ist. Damit die im Betriebspraktikum gesammelte Erfahrung zu einem echten Lernprozess wird, müssen mindestens drei Anforderungen erfüllt werden (Álvarez Rojo et al., 2000):

- a) Einbindung von wertvollen Erfahrungen, die mit den zu entwickelnden Kompetenzen zusammenhängen,
- b) Förderung der Reflexion über die Erfahrungen und
- c) Förderung der Einbindung der Erfahrung durch Selbstbewertung, Analyse der Folgen und Förderung der Übertragung auf andere Situationen.

Im Rahmen der beruflichen Erstausbildung/Fachausbildung wird in Spanien versucht, diesen drei Anforderungen gerecht zu werden, indem die Betriebspraktika über so genannte Module für Berufsausbildung in den Arbeitsstätten gefördert werden. In der gültigen spanischen Gesetzgebung zu diesem Thema werden vier verschiedene Bildungsblöcke oder „Berufsbildungsmodule“ unterschieden (MECD, 2003b, S. 5):

- a) Berufsbildungsmodule, die einer Kompetenzeinheit zugeordnet sind und eine fachliche und berufsbezogene Ausbildung beinhalten, die die

- Schüler dazu befähigt, das berufstypische Verhalten, das in der Kompetenzeinheit beschrieben wird, zu erlernen;
- b) ein fachübergreifendes Modul, das sich aus Kenntnissen eines bestimmten technischen Gebiets zusammensetzt und auf dem mehrere spezifische Module des Bildungszyklus aufbauen;
 - c) ein Ausbildungs- und Beratungsmodul: Informationen zur besseren Berufsvorbereitung, die den Schülern die Eingliederung und angemessene Entwicklung in der Arbeitswelt ermöglichen;
 - d) ein Modul für Berufsausbildung in den Arbeitsstätten, das die Festigung und Ergänzung der beruflichen Kompetenz beinhaltet, die die Schüler in der Bildungsstätte erworben haben. Dies erfolgt durch die Ausübung ausbildungsbezogener Tätigkeiten, die aus den produktiven Tätigkeiten der Arbeitsstätte ausgewählt werden.

Die Berufsausbildung in den Arbeitsstätten entspricht dem Modul Betriebspraktiken der beruflichen Erstausbildung/staatlich geregelten Fachausbildung und erstreckt sich über einen Zeitraum von 10 bis 20 Wochen (etwa 25 % der Pflichtstundenzahl zum Erwerb des jeweiligen Abschlusses). „Das wesentliche Merkmal dieser Ausbildung ist, dass die Ausbildung unter realen Produktionsbedingungen (im Unternehmen) stattfindet, wo die Schüler berufstypische Tätigkeiten und Funktionen ausüben können, die Organisation der Produktionsabläufe sowie die Dienstleistungen und Arbeitsverhältnisse kennen lernen. Dabei werden sie stets von den Tutoren der Bildungsstätte und der Arbeitsstätte unterrichtet und beraten“ (MECD, 2003b, S. 6; MEC, 1994).

Bei der Berufsausbildung in Arbeitsstätten wird die Berufsausbildung der Schüler in drei Bereichen gefördert (MECD, 2004): theoretisch-kognitiver Bereich (Kenntnisse), praktischer Bereich (technische Fertigkeit) und einstellungsbezogener Bereich (soziale Einstellungen und Fertigkeiten). Nach diesem Schema scheint die Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen nur teilweise durch den dritten Bereich vertreten zu sein, wo einige sozioemotionale Einstellungen mit einigen sozioemotionalen Fertigkeiten vermengt werden. Im offiziellen Ansatz der Berufsausbildung in Arbeitsstätten existiert also bereits der Bezug zur Affektivität und zum Sozialen. Dieser Bezug ist allerdings sehr eingeschränkt, ja sogar vereinfachend, wie z. B. aus dem Bewertungsformular des Ministeriums zu ersehen ist, das die Tutoren des Unternehmens ausfüllen sollen, um die Praktikanten zu bewerten (siehe Tabelle 2).

Die Schlüsselrolle des Tutors

Der Lernprozess beim Praktikum erfordert eine tutorielle Lernbegleitung, die u. a. die Aspekte des Coaching und des Mentoring einschließt. Wie Repetto und Pérez (2003, S. 104) ausführen, schlägt der Tutor beim Coaching seinem Schüler konkrete Handlungspläne vor, die er mit ihm abstimmt und die seine Ausbildung im Bereich bestimmter Kompetenzen fördern sollen. Das Mentoring ist weiter gefasst und kann als ein „fortlaufender

Tabelle 2: Aktuelle Elemente zur Bewertung der Einstellungen und sozialen Fertigkeiten bei der Berufsausbildung in Arbeitsstätten
 Quelle: MECD (2004, S. 26)

INDIKATOR	BEWERTUNG				
	10	8	6	4	2 oder 0
Initiative	gibt zahlreiche sinnvolle Anregungen	ergreift oft die Initiative mit guten Ergebnissen	gibt nur manchmal Anregungen/ ergreift nur manchmal die Initiative	ergreift in seltenen Fällen die Initiative	gibt ganz selten oder nie Anregungen
Zusammenarbeit und Teamfähigkeit	hohe Bereitschaft und Erfolg	hohe Bereitschaft und Erfolg in den meisten Fällen	hinlängliche Bereitschaft und relativer Erfolg	seltene Bereitschaft	ganz seltene oder gar keine Bereitschaft
Anwesenheit und Pünktlichkeit	keine Zwischenfälle	1 oder 2 leichte Zwischenfälle pro Monat	3 oder 4 leichte Zwischenfälle pro Monat	1 oder 2 schwere Zwischenfälle pro Monat	3 oder mehr schwere Zwischenfälle pro Monat
Verantwortung und Arbeitsinteresse	sehr hoch	hoch	mittel	niedrig	sehr niedrig/ nicht vorhanden

Prozess definiert werden, bei dem ein Betreuer, der so genannte Mentor, einen neuen oder weniger erfahrenen Arbeitskollegen bei der Anpassung an seinen Arbeitsplatz und an die Organisation betreut und berät“ (op. cit. S. 105). Der Tutor übernimmt also die Rolle des tutoriellen Betreuers/Beraters und wird üblicherweise als strategische Maßnahme bei der Berufsausbildung und der beruflichen Weiterbildung für Arbeitnehmer eingesetzt (García et al., 2003).

Sowohl die Tutoren der Berufsbildungsstätten (Professoren als Tutoren und Berater der Beratungsabteilungen) oder der Zentren für Berufsbe-

Tabelle 3: Funktionen des Tutors im Unternehmen hinsichtlich der Berufsausbildung in Arbeitsstätten
 Quelle: MECD (2003a)

Funktionen	
ausschließlich	Leitung der bildungsbezogenen Tätigkeiten Beratung der Schüler Bewertung des Fortschritts der Schüler
gemeinsam	Gestaltung des Bildungsprogramms Bestimmung der Anzahl der Schüler, die gleichzeitig betreut werden können Lösung technischer oder personeller Probleme Ausfüllen der Formulare über den Fortschritt der Schüler und Bewertung

ratung und -information (*Centros de Orientación, Información y Empleo - COIEs*) der Hochschulen als auch die Tutoren in den Unternehmen gelten als entscheidender Faktor für die Förderung der Ausbildung der Studierenden oder Absolventen auf dem Gebiet der sozioemotionalen Kompetenzen. Daher sollten die Tutoren über gut durchdachte und empirisch bestätigte Pläne oder Programme zur Beratung und Bildung in Arbeitsstätten verfügen.

Die Tutoren stellen für die Studierenden im Praktikum eine wichtige Bezugsperson dar. Sie beraten, führen, helfen und unterstützen die Praktikanten während ihres Praktikums. Die Tutoren sollten nur eine kleine Gruppe von Studierenden oder Absolventen im Praktikum betreuen und jedem einzelnen auch Einzelbetreuung anbieten.

Der Tutor im Unternehmen ist das Schlüsselement der Berufsausbildung in Arbeitsstätten: „Er übernimmt die Verantwortung dafür, den Ausbildungsplatz im Sinne des Ausbildungsprogramms mit allen verfügbaren technischen Mitteln auszustatten. Er sorgt auch für die Überwachung des Fortschritts des Schülers“ (MECD, 2003a). Das bedeutet, dass der Tutor eine Reihe von Funktionen übernehmen muss (siehe Tabelle 3).

Schlussbemerkungen

Sowohl Vélaz de Medrano (2002) als auch Palací und Topa (2002) zeigen auf, dass die sozioemotionalen Kompetenzen eine große Bedeutung für die berufliche Eingliederung, den Erhalt des Arbeitsplatzes, die Beschäftigungsfähigkeit, die berufliche Entwicklung und schließlich für die soziale Anpassung und die Eingliederung in die Gesellschaft als aktive Bürger haben.

Andere Autoren, wie z. B. Echeverría (2002), sind dagegen der Auffassung, dass einige der in den verschiedenen Arbeitsstellen stark geforderten Kompetenzen die Teamarbeit und die Selbstkontrolle betreffen, die beide zu den sozioemotionalen Fähigkeiten gehören. Auch dieser Autor führt Daten an, die die bestehende Diskrepanz zwischen der Hochschulausbildung, insbesondere an der Universität, und den Anforderungen des Arbeitsmarktes verdeutlichen. In diesem Sinne stellen auch Cajide, Porto und Abeal (2002) durch die Analyse der von zahlreichen Unternehmen eingeholten Daten fest, dass zwischen der Hochschulausbildung und den Forderungen der Unternehmen hinsichtlich der „sozialen Fertigkeiten“, der „Fertigkeiten zur Persönlichkeitsentfaltung“ und der „beruflichen Fertigkeiten“ ein Ungleichgewicht besteht.

Die Betriebspraktika bzw. die ersten beruflichen Erfahrungen (Ballesteros, Guillamón, Manzano, Moriano und Palací, 2001; Palací und Peiró, 1995) finden in einem für die Förderung der Kompetenzen, insbesondere der sozioemotionalen Kompetenzen, idealen Umfeld statt. Aber auch die Beratung und die tutorielle Betreuung sind wesentliche Elemente zur

Stärkung der Bildung der Person und zur Förderung der beruflichen Eingliederung bzw. des Übergangs vom Hochschulbereich auf den Arbeitsmarkt.

Die Beratungsverfahren und die tutorielle Betreuung wurden in zahlreichen Werken als bedeutende Faktoren für die Stärkung der Person in ihrem beruflichen und sozialen Kontext hervorgehoben (Repetto, 1991; Rodríguez Diéguez, 2002). Die Rolle der Tutoren an der Bildungsstätte und der Tutoren der Praktika in den Unternehmen ist von entscheidender Bedeutung, wenn es darum geht, die Studierenden und Absolventen beim Erlernen sozioemotionaler Kompetenzen zu unterstützen (Slipais, 1993; Repetto, Ballesteros und Malik, 2000).

Hinsichtlich der Bedeutung der kontextbezogenen Variablen für die Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen und der beruflichen Eingliederung wurde in früheren Studien u. a. die Bedeutung der familienbezogenen Variablen festgestellt (Osca, Palací und Hontangas, 1994). Dies ist einer der Gründe, warum ein Beratungsprogramm über die sozioemotionalen Kompetenzen der Bürger für die berufliche Eingliederung und die berufliche Entwicklung junger Menschen auch die Variablen des Kontextes berücksichtigen und im Rahmen des Möglichen die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Einrichtungen (Bildungsstätte, Arbeitsstätte oder Praktikumsstätte, Familie sowie örtliche Einrichtungen wie Stadtverwaltung und gemeinnützige Verbände) in Erwägung ziehen sollte.

Die Berufsausbildung und die Beschäftigungsfähigkeit erfordern in der heutigen Zeit sowohl die Förderung der fachlichen Kompetenz als auch der sozioemotionalen Kompetenzen, insbesondere dann, wenn Teamarbeit, Zusammenarbeit mit Berufskollegen und/oder Kundenbetreuung bzw. der direkte Kontakt mit Kunden berufstypisch ist. Insbesondere bei Berufen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie eine „emotionale Arbeit“ beinhalten (*emotional labor*; nähere Angaben siehe Glomb und Tews, 2004; siehe auch Martínez, 2001), z. B. Manager, Verkäufer/in, Krankenpfleger / Krankenschwester, Erzieher/in, Psychologe/Psychologin und Mitarbeiter/in eines Inkassobüros, ist die Beherrschung der sozioemotionalen Kompetenzen im Allgemeinen und der emotionalen Kompetenzen im Besonderen erforderlich, damit die Person, die einen solchen Beruf ausübt, die eigenen Emotionen und die Emotionen anderer abhängig von den Arbeitsanforderungen angemessen regulieren, die emotionale Erschöpfung vermeiden und ihre psychische Gesundheit bewahren kann. Dies wurde in einigen Studien belegt (Bachman, Stein, Campbell und Sitarenios, 2000; Wong und Law, 2002).

Da der Kontext der Betriebspraktika große Vorteile hinsichtlich der Förderung der Entwicklung der sozioemotionalen Kompetenzen bietet, plädieren wir dafür, Beratungs- und Bildungspläne zum Erwerb sozioemotionaler Kompetenzen in die Module für Berufsausbildung in den Arbeitsstätten aufzunehmen, sofern die Pläne von einem Tutor/Berater/Mentor überwacht werden und flexibel in das übrige Lernprogramm dieser Module eingebunden sind. Auch in die Betriebspraktika der Studierenden und

Hochschulabsolventen sollten diese Beratungs- und Bildungspläne zum Erwerb sozioemotionaler Kompetenzen eingebunden werden.

Wirklich wünschenswert und wertvoll für unsere heutige und die künftige Gesellschaft wäre es, die Vermittlung sozioemotionaler Kompetenzen schon in den Bildungsstätten anzubieten, unabhängig vom Grad der Bildungsstätte, denn diese Art von Kompetenzen kann und muss das ganze Leben lang von der Kindheit bis ins Rentenalter gefördert werden, wie schon mehrmals aufgezeigt wurde (Repetto, 2003; Bisquerra, 2005).

Bibliografie

- Álvarez Rojo, V. et al. *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2000.
- Bachman, J., Stein, S., Campbell, K.; Sitarenios, G. Emotional intelligence in the Collection of Debt. *International Journal of Selection and Assessment*, Bd. 8 (3), 2000, S. 176-182.
- Ballesteros, B., Guillamón, J. R., Manzano, N., Moriano, J. A.; Palací, F. J. *Técnicas de inserción laboral: guía universitaria para la búsqueda de empleo*. Madrid: UNED, 2001.
- Bar-On, R.. *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
- Barnett, R. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 1994/2001.
- Barret, G. V.; Depinet, R. L. A Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 1991, 46, S. 1012-1024.
- Bethell-Fox, C. E. Selección y contratación basada en competencias. In M. Ordóñez (Koord.), *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos* (S. 75-94). Barcelona: Gestión 2000, 1997.
- Bisquerra, R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Bd. 21 (1), 2003, S. 7-43.
- Bisquerra, R. Educación emocional y competencias emocionales. In Asociación de Psicopedagogía Colectivo Pabellón Sur (Hg.), *Reflexiones sobre la práctica psicopedagógica en el siglo XXI* (auf CD-ROM). Huelva: Hergué Editorial, 2002.
- Blas Aritio, F. A. ¿De quién se predicán las competencias profesionales?. Una invitación a su investigación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Bd. 15 (3), 1999, S. 407-418.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (Hg.). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green, 1956.
- Boyatzis, R. E.; Goleman, D.; Rhee, K. S.: Clustering Competence in Emotional Intelligence. In Bar-On, R.; Parker, J. D. (Hg.), *The Handbook of*

- Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, S. 343-362.
- Boyatzis, R. E.: *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley; Sons, 1982.
- Bunk, G. P. Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 1/1994, S. 9-15.
- Caballo, V. *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI, 1993.
- Cajide, J.; Porto, A.; Abeal, C. Competences acquired in University and skills required by employers in Galicia. Beitrag zur *European Conference on Educational Research*. Lissabon, 11.-14. September 2002.
- Cardona, P. El *coaching* en el desarrollo de las competencias profesionales. In M. Vilallonga Elorza (Coord.), *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo*. Barcelona: Ariel, 2003.
- Cherniss, C. Social and Emotional Competence in the Workplace. In R. Bar-On; J.D. Parker (Hg.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Dave, R.H. Psychomotor levels. In Armstrong, R. J. (Hg.), *Developing and Writing Behavioral Objectives*. Tucson, AZ: Educational Innovators Press, 1970.
- Del Pino, A. Empleabilidad y competencias: ¿nuevas modas? In: M. Ordóñez (Koord.), *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos* (S. 104-116). Barcelona: Gestión 2000, 1997.
- Echeverría, B. Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, Bd. 20 (1), 2002, S. 7-42.
- Eurydice. *Las Competencias Clave*. Madrid: Eurydice/MEC, 2002.
- Flemming, D. The concept of meta-competence. *Competence and Assessment*, 1991, Bd. 16. Sheffield, Employment Department.
- Fletcher, S. *NVQs Standards and Competence. A Practical Guide for Employers, Managers and Trainers*. London: Kogan Page, 1991.
- García, E. et al. *Desarrollo de competencias clave en los estudiantes y titulados universitarios*. Nicht veröffentlichtes Forschungsprojekt; finanziert vom spanischen Ministerium für Wissenschaft und Technologie (*Ministerio Español de Ciencia y Tecnología MCYT*), 2003.
- García, M. Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, Bd. 1 (3), 2003, S. 27-32.
- García, M. Factores clave en el desarrollo de competencias. In E. Aguilló, C. Remeseiro; A. Fernández, *Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Glomb, T. M.; Tews, M. J. Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, Bd. 64, 2004, S. 1-23.
- Goleman, D. An EI-Based Theory of Performance. In Cherniss, C.; Goleman, D. (Hg.), *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francis-

- co, CA: Jossey-Bass 2001, S. 27-44.
- Goleman, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- González, J.; Wagenaar, R. (Hg.). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.
- Gottfredson, L. S. g, Jobs and Life. In H. Nyborg (Hg.), *The Scientific Study of General Intelligence*. Oxford: Elsevier Science/Pergamon, 2003, S. 293-342.
- Harrow, A. *A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay, 1972.
- Informe Infoempleo. *Oferta y Demanda de Empleo Cualificado en España*. Madrid: Círculo de Progreso, S.L.
- Irigoin, M.; Vargas, F. *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector Salud*. Montevideo: Cinterfor/IAO, 2002. Im Internet unter: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_ops/index.htm
- Jiménez, A. La gestión por competencias: una nueva manera de gestionar la organización y las personas en un nuevo paradigma. In M. Ordóñez (Koord.), *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos*. Barcelona: Gestión 2000, 1997, S. 347-364.
- Krathwohl, D.; Bloom, B.; Masia, B. *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay, 1964.
- Le Boterf, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000, 2001.
- Levy-Leboyer, C. *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000, 1997.
- Martínez, M^a J. *Historia de la Formación Profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia (PUV).
- Martínez, D. Evolución del Concepto de Trabajo Emocional: dimensiones, antecedentes y consecuencias. Una revisión teórica. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2001, Bd. 17 (2), S. 131-153.
- Mayer, J.D.; Salovey, P. What Is Emotional Intelligence? In Salovey, P. und Sluyter, D.J., *Emotional development and emotional intelligence*. New York: BasicBooks, 1997, S. 3-31.
- McClelland, D. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 1973, Bd. 28, S. 1-14.
- MEC. *Formación Profesional. Formación en Centros de Trabajo (FCT)*. Madrid: MEC, Dirección General de FP Reglada y Promoción Educativa, 1994.
- MECD. *Formación en centros de trabajo. Guías prácticas para tutores (CD-ROM)*. Madrid: MECD und Handelskammern, 2003a.
- MECD. *Formación Profesional. Titulaciones (CD-ROM)*. Madrid: MECD, 2003b.
- MECD. *Manual de formación en centros de trabajo. Guía para el tutor de empresa [2004]*. Download aus dem Internet (03/05/04): <http://wwwn.mec.es/educa/formacion-profesional/index.html>

- Osca, A.; Palací, F. J.; Hontangas, P. Variables familiares y académicas como predictoras de la transición a la vida activa. In E. Repetto; C. Vélaz de Medrano (Hg.), *Career Development Human Resources and Labour Market*. Madrid: UNED, 1994.
- Palací, F. J.; Moriano, J. A. (Koord.). *El nuevo mercado laboral: estrategias de inserción y desarrollo profesional*. Madrid: UNED, 2003.
- Palací, F. J.; Peiró, J. M.. *La incorporación a la empresa*. Valencia: Promolibro, 1995.
- Palací, F. J.; Topa, G. (Koord.). *La persona en la empresa: iniciativas de integración y desarrollo*. Madrid: UNED, 2002.
- Pereda, S.; Berrocal, F. *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2001.
- Pereda, S.; Berrocal, F.: *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1999.
- Pérez, J. C.; Petrides, K. V.; Furnham, A. Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze und R. Roberts (Hg.), *International handbook of emotional intelligence*. Göttingen: Hogrefe, 2005, S. 181-201.
- Pérez, J. C.; Repetto, E. Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional. In E. Barberá et al. (Hg.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica*. Valencia: Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT), 2004, S. 325-334.
- Pérez, J. C. Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en psicología social*, Bd. 1 (2), 2003, S. 252-257.
- Petrides, K. V.; Furnham, A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, Bd. 15, 2001, S. 425-448.
- Repetto, E.; Pérez, J.C. *Orientación y desarrollo de los recursos humanos en la pequeña y mediana empresa*. Madrid: UNED, Guía Didáctica, 2003.
- Repetto, E. El desarrollo de la carrera a lo largo de la vida y la orientación de los Recursos Humanos en las organizaciones. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, Bd. 3, 1992, S. 17-31.
- Repetto, E. Following Super's Heritage: Evaluation of a Career Development Program in Spain. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2000, Bd. 1 (1), S. 107-120.
- Repetto, E. La Competencia Emocional e intervenciones para su desarrollo. In E. Repetto (Dir.): *Modelos de Orientación e Intervención Psico pedagógica* (Bd. II) (S. 453-482). Madrid: UNED, 2003.
- Repetto, E. Objetivos y actividades del Centro de Orientación, Información y Empleo(COIE) de la UNED. In E. Repetto; C. Vélaz, *La Orientación en el Sistema Educativo y en el Mundo Laboral*. Madrid: UNED, 1991, S. 179-185.
- Repetto, E. *Tu Futuro Profesional . Programa para la transición de los jóvenes a la vida activa* . Madrid: CEPE, 1999.

- Repetto, E.; Ballesteros, B.; Malik, B. *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED, 2000.
- Rodríguez Diéguez, A. La orientación en la Universidad. In V. Álvarez Rojo; A. Lázaro Martínez (Koord.), *Calidad en las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 2002.
- Roe, R. Competences. A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 2002, Bd. 15, S. 203-244.
- Roe, R. What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 2003, Bd. 7 (3), S. 192-202.
- Royo, C.; Del Cerro, A. Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto y escuelas más importantes. ¿Hacia dónde se dirigen? In J. Romay, J.; R. García (Hg.), *Psicología social y problemas sociales (Bd. 4). Psicología de las Organizaciones, del Trabajo y Recursos Humanos y de la Salud*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, S. 453-460.
- Saarni, C. *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press, 1999.
- Salovey, P.; Mayer, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, 9, S. 185-211.
- Sánchez, M. F. Trabajo, profesiones y competencias profesionales. In A. Sebastián (Koord.), Rodríguez, M.L. und Sánchez, M.F. *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson, 2003, S. 255-297.
- Simpson, E. J. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House, 1972.
- Slipais, S. Coaching in a Competence-based Training System: the Experience of the Power Brewing Company. In B. J. Cadwell; E. A. M. Carter (Hg.), *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*. London: The Falmer Press, 1993, S. 125-163.
- Sobrado, L.; Romero, S. Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario. In V. Álvarez Rojo; A. Lázaro Martínez (Koord.), *Calidad en las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 2002.
- Tejada, J. Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 1999, 56, S. 20-30.
- Vargas, F.; Casanova, F.; Montanaro, L. El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Montevideo: Cinterfor/IAO, 2001. Im Internet unter: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/index.htm
- Vélaz de Medrano, C. *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo: factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED, 2002.
- Wolf, A. *Competence-based Assessment*. Buckingham: Open University Press, 1995.

- Wong, C. S.; Law, K. S. The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 2002, 13, S. 243-274.
- Zeidner, M.; Roberts, R. D.; Matthews, G. Can emotional intelligence be schooled?: a critical review. *Educational Psychologist*, 2002, 37 (4), S. 215-231.
- Zins, J.; Travis, L. F.; Freppon, P. A. Linking research and educational programming to promote social and emotional learning. In P. Salovey; D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (S. 255-277). New York: Basic Books, 1997.
- Zins, J. E.; Weissberg, R.P.; Wang, M.C.; Walberg, H.J. (Hg.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press, 2004.

Erwerb und Verlust individueller Kompetenzen – die Rolle der Berufserfahrung

Fátima Suleman

Abteilung für Wirtschaft des Wissenschaftlichen Instituts für Arbeits- und Unternehmenswissenschaft (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – ISCTE), und DINÂMIA, Lissabon, Portugal

Jean-Jacques Paul

Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation (IREDU) [Forschungsinstitut für Bildungsökonomie], CNRS, Universität Bourgogne, Dijon, Frankreich

Schlagwörter

Education,
learning,
labour market,
human resource management,
economics of education,
quality of education

Bildung,
Lernen,
Arbeitsmarkt,
Humanressourcenmanagemen,
Bildungsökonomie,
Qualität der Ausbildung

ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer Untersuchung zu der Frage dargestellt, wie sich die Variablen, die nach herkömmlichen Vorstellungen das Humankapital verkörpern, auf das Niveau der persönlichen Kompetenzen auswirken. Im Mittelpunkt der Diskussion steht dabei die Frage, wie berufliche Bildung und Berufserfahrung am Prozess des Erwerbs von für den Arbeitsmarkt nützlichen Kompetenzen bzw. andererseits an deren Veralten beteiligt sind.

Die Daten stammen aus einer Untersuchung, die bei fünf Banken durchgeführt wurde und in deren Verlauf wir die Vorgesetzten gebeten hatten, die Kompetenzen bzw. Fähigkeiten von 600 Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen (Schalterpersonal und Kundenberater) zu bewerten. Hierbei handelte es sich um eine Fremdbewertung auf der Grundlage einer Liste von Kompetenzen und Verhaltensweisen.

Zentrales Thema dieses Beitrags ist, auf den Prozess des Veraltens der erworbenen Kenntnisse, mit dem sich der Einzelne möglicherweise konfrontiert sieht, und auf die Rolle aufmerksam zu machen, die die Banken den beiden Quellen des Humankapitals beimessen. Dabei wird je nach Einzelfall der komplementäre bzw. substitutive Charakter der Quellen für den Erwerb von Kompetenzen betont.

Einführung

In der Wirtschaftswissenschaft nimmt das Thema der Kompetenzen durch die Theorie des Humankapitals einen relativ breiten Raum einge-räumt, insbesondere wenn es darum geht, die den Arbeitsmarkt prägen-den Fakten zu erklären, z. B. das höhere Vergütungsniveau von Personen mit besserer Schulbildung. Der Begriff des „Produktivwerts“ der Bildung, der auf Becker (1975) ⁽¹⁾ zurückgeht und durch das Humankapitalmodell weiterentwickelt wurde, besagt, dass Bildung zum Erwerb von Produktiv-fähigkeiten beiträgt. Mincer (1993) ⁽²⁾ betont seinerseits die Bedeutung der Investitionen im nachschulischen Bereich und geht dabei von der Annah-me aus, dass der Einzelne im Anschluss an die Schulbildung Produktivfä-higkeiten erwirbt und die Berufserfahrung dabei eine wichtige Quelle für den Erwerb von Kompetenzen darstellt.

Es gilt nun zu verstehen, wie Bildung und Berufserfahrung einerseits zum Prozess des Erwerbs von nützlichen Kompetenzen bzw. andererseits zu deren Veralten beitragen. Wir möchten im Folgenden erörtern, worin die Kompetenzen bestehen, die durch die Schule und/oder durch die Unter-nehmen im Zuge des Erwerbs von Erfahrungen vermittelt werden, und möchten ergänzend die Prozesse des „Veraltens“ des erworbenen Wis-sens bei älteren Personen als Folge der wirtschaftlichen und technologi-schen Entwicklung darstellen.

Ausgehend von den Daten einer empirischen Untersuchung zum Er-werb und der Valorisierung von Kompetenzen im Bankensektor untersu-chen wir die Auswirkungen der Variablen des Humankapitals auf das Kom-petenzniveau des Einzelnen. Die Daten stammen aus einer Befragung bei fünf Banken, in deren Verlauf wir von den Vorgesetzten die Kompetenzen bzw. Fähigkeiten von 600 Mitarbeitern ⁽³⁾ (Schalterpersonal und Kunden-berater) bewerten ließen. Hierbei handelte es sich um eine Fremdbewer-tung auf der Grundlage einer Liste von 30 Kompetenzen und Verhaltens-weisen.

Unsere Vorgehensweise gliedert sich in drei Teile. Zunächst soll auf die Aussagen der Humankapitaltheorie eingegangen werden, um die Rol-le der Berufserfahrung auf dem Arbeitsmarkt verstehen zu können. Zwei-tens gehen wir in zusammenfassender Form auf den Wandel der Ar-beitsplätze und der Kompetenzen um Bankensektor ein. Als Drittes prä-sentieren wir ausgewählte Ergebnisse, anhand derer dieser Prozess des Erwerbs bzw. des Verlusts individueller Kompetenzen und die hieraus fol-gende Suche der Banken nach jungen Arbeitskräften mit qualifizierten Be-rufsabschlüssen erörtert werden kann. Kann dabei nun von einem Verlust

⁽¹⁾ 2. Auflage.

⁽²⁾ Es handelt sich hierbei um eine Neuauflage der Ausgabe von 1974.

⁽³⁾ Die Untersuchung wurde im Jahr 2001 an einer Stichprobe von 1100 Mitarbeitern und Mitar-beiterinnen in 120 Bankfilialen in verschiedenen Städten – Lissabon, Porto, Viseu, Évora und Faro – durchgeführt, wobei diese Zweigstellen zu den drei größten Bankenkonsortien Por-tugals gehörten. Die endgültige Stichprobe umfasste 600 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.

oder eher von einer „Phasenverschiebung“ der erworbenen Fähigkeiten gesprochen werden? Die Antwort auf diese Frage richtet sich nach dem gewählten analytischen Bezugsrahmen - der Konventionenökonomie oder der Bildungsökonomie.

Die Humankapitaltheorie und der Erwerb von Kompetenzen

In diesem Teil stellen wir die theoretischen Beiträge sowie die Grenzen des neoklassischen Konzepts der Humankapitaltheorie dar und erörtern hiervon ausgehend den Produktivwert der Berufserfahrung.

Berufserfahrung und das Humankapitalmodell

Als der Begriff des Humankapitals aufkam, wurden hierunter die unterschiedlichen Investitionen des Einzelnen verstanden (Schultz, 1961). In den wegweisenden Forschungsarbeiten von Becker und Mincer wurden die Investitionen des Einzelnen in Bildung und Berufserfahrung zur Erläuterung der Vergütungsunterschiede herangezogen, die auf dem Arbeitsmarkt festzustellen waren.

Unstrittig bedeutet der Begriff des Humankapitals nicht nur einen Bruch mit der neoklassischen Vorstellung der Homogenität der Arbeit, sondern liefert gleichzeitig eine neue Perspektive für die Betrachtung des Faktors Arbeit. Es sei in diesem Zusammenhang daran erinnert, dass die OECD im Jahr 1998 die Potenziale des Konzepts des Humankapitals gewürdigt hatte, das in „leistungsbetonter“ Form die Bedeutung des Faktors Mensch in einer Wirtschaft unterstreicht, die auf Wissen und Kompetenzen aufbaut (OECD, 1998).

Von den Humankapitaltheoretikern wurde dabei der Einfluss der grundlegenden Schulbildung und der Berufserfahrung auf die Steigerung der Produktivität des Einzelnen herausgestrichen, die sich aus den Produktivfähigkeiten ergibt, die der Mensch aus diesen beiden Wissensquellen erwirbt.

Kurz, Becker und Mincer formulierten in theoretischer Form die Vorstellung, dass die Arbeitskräfte aufgrund der Unterschiede ihrer für den Arbeitsmarkt nützlichen Produktivfähigkeiten ein heterogenes Gebilde darstellen.

In Human Capital bezieht sich das Humankapital in erster Linie auf die Bildung. Bildung stellt entweder für das Individuum oder für die Gesellschaft eine Investition dar, da Bildung den Erwerb von Kompetenzen ermöglicht, durch die der Einzelne eine höhere Produktivität erreicht. Für Mincer bedeutet das Schulbesuchsmodell von Becker eine vereinfachte Konfiguration der Vergütungsfunktion in der Humankapitaltheorie. Er führt weiter den Gedanken der nachschulischen Investitionen ein, insbesondere der Investitionen in berufliche Erfahrung.

Anhand dieses investitionsorientierten Konzepts kommt Mincer zu der

Feststellung, dass das Individuum im Anschluss an die schulische Bildung Produktivkapazitäten erwirbt, wobei die Berufserfahrung eine wichtige Quelle für den Erwerb von Kompetenzen darstellt. Allerdings sind diese Investitionen für ihn keine direkt beobachtungs-fähigen Größen. Beobachtet und quantifiziert werden können vielmehr die Vergütungsprofile. Diese verdeutlichen die altersabhängigen Vergütungsunterschiede, wobei ihr konkaver Verlauf bedeutet, dass die Investitionen am Anfang der Vergütungskarriere am höchsten sind und später zurückgehen.

Kritik am Begriffskonzept von Mincer

Bei dem Begriffskonzept der Berufserfahrung nach Mincer handelt es sich um eine potenzielle Erfahrung, wobei dieser Ansatz durchaus kritikwürdig ist, insbesondere deshalb, weil die Berufserfahrung nach Mincer eine homogene Erfahrung ist, die nach Berufsjahren gemessen werden kann. Im Laufe der 1990er Jahre griffen Ökonomen und Soziologen die Analyse der Berufserfahrung erneut auf und versuchten, die Heterogenität der Berufswege und der erworbenen Produktivkapazitäten genauer zu erfassen. Zugleich wollten sie das Veralten der auf der Grundlage der Berufserfahrung erworbenen Fähigkeiten aufzeigen.

Ausgehend von der Hypothese, dass „die Unternehmen bestrebt sind, die Anpassungskosten zu minimieren“, untersuchen Cart und Toutin die Rolle der Berufserfahrung bei der Anpassungsfähigkeit des Individuums (Cart und Toutin, 1998, S. 137). Nach Ansicht der Verfasser ermöglicht Berufserfahrung den Erwerb von Kompetenzen, die ihrerseits durch die Variabilität und Flexibilität der Beschäftigungsverhältnisse bestimmt werden. Eine variierende Berufstätigkeit spielt also eine Schlüsselrolle im Prozess des Entstehens von Kompetenzen (Cart und Toutin, 1998).

Ausgehend von dieser Ausrichtung ihrer Forschungsarbeiten werfen Ballot und Piatecki (1996) die Frage nach der ewigen Gültigkeit der erworbenen Berufserfahrung auf. In ihrer Erörterung der Entscheidungen, welche die Unternehmen bei der Besetzung hierarchisch höherrangiger Stellen zwischen interner Beförderung und externer Einstellung treffen, beziehen Ballot und Piatecki gegen den Gedanken Position, dass Berufserfahrung ein Indikator für die Qualitäten der Arbeitskräfte ist. Die Verfasser führen hier zwei Argumente ins Feld: Zum einen tragen die Veränderungen der beruflichen Tätigkeiten dazu bei, dass Erfahrung an Wert verliert, zum anderen veralten Bildung und Erfahrung im Zuge der technologischen Weiterentwicklung zunehmend. In diesem Kontext gewinnen die Generationen, die ihre Ausbildung erst in jüngerer Zeit abgeschlossen haben, zusätzliche Vorteile (Ballot und Piatecki, 1996).

An dieser Stelle sei betont, dass die Arbeiten von Cart und Toutin (1998) sowie von Ballot und Piatecki (1996) vor allem auf die Heterogenität und die Komplexität der Berufserfahrung als Quelle für den Erwerb von Kompetenzen abstellen. Allerdings wurden dort nicht die Kompetenzen beschrieben, die durch Erfahrung entstehen oder die durch Erfahrung veralten. Wir sind damit noch weit entfernt von dem Problem der gegenwärtigen

tigen Rolle der Berufserfahrung beim Erwerb oder beim Veralten von Kompetenzen. Worin genau bestehen also die Kompetenzen, deren Erwerb durch die vorhandene Berufserfahrung bestimmt wird? Diese Beschreibung der Quellen für den Erwerb von Kompetenzen ist Gegenstand einer empirischen Analyse, die wir im weiteren Verlauf darlegen werden. Zunächst soll jedoch die Entwicklung der Arbeitsplätze im Bankensektor betrachtet und an diesem Beispiel der Wandel der Anforderungen an die Kompetenzen bei den in die Stichprobe einbezogenen Banken verdeutlicht werden.

Der Bankensektor Portugals und der Wandel der Arbeitsplätze in diesem Sektor

Hinter dem tiefgreifenden Wandel des Bankensektors verbirgt sich eine Vielzahl von Veränderungen, die als interessante Fallstudie gelten können, anhand derer sich die Entwicklung der verlangten Kompetenzen veranschaulichen lässt. Daher sollen in diesem Abschnitt die wichtigsten Veränderungen im Bankensektor Portugals und deren Auswirkungen auf die Zusammensetzung des Personals der Banken dargestellt werden.

Die technologische Entwicklung ebenso wie die Entwicklung der Märkte führten dazu, dass sich die Arbeitsplätze und die Kompetenzen im Bankensektor völlig verändert haben. Ohne auf die Analyse dieser Veränderungen im Detail eingehen zu wollen, sei festgehalten, dass der portugiesische Bankensektor hinsichtlich der steigenden Zahl der Arbeitsplätze und ihrer beruflichen Gestaltung sowie der Zahl der Zweigstellen (Costa Pereira (Hg.), 1998) einen tiefgreifenden Wandel durchlaufen hat (Almeida, 2001).

Die Jahre 1985 und 1992 bilden die Schlüsseljahre in der Entwicklung des portugiesischen Bankensektors. Das Jahr 1985 symbolisiert mit der Gründung einer Privatbank den Beginn der Reprivatisierung des Bankensektors. Dieser Prozess fand im Zeitraum bis 1992 seinen Abschluss, während dessen die Privatbanken zu Lasten der öffentlichen Banken eine Expansionsphase durchliefen. Diese Entwicklung fällt mit der Erneuerung der wirtschaftlichen, technologischen, organisatorischen und administrativen Strategien der portugiesischen Banken zusammen. In den letzten Jahren nimmt die Fusionsstrategie der Banken immer ausgeprägtere Züge an, und es kommt zum Zusammenschluss zu großen Bankenkonsortien.

Bei der Zusammensetzung der Belegschaften beschritten die Banken einen Weg der Umschulung der Mitarbeiter, der einher ging mit dem steigenden Schulbildungsniveau. Bereits seit langem zählt der Bankensektor zu den Wirtschaftszweigen, die ein höheres Schulbildungsniveau voraussetzen. Im Arbeitstarifvertrag von 1982 wurden neun Schuljahre als Mindestvoraussetzung zum Zeitpunkt der Einstellung festgelegt, im Tarifvertrag von 1990 wurde das Sekundarniveau – elf Schuljahre – als Krite-

rium festgesetzt, wobei sich die Schulpflicht in Portugal bis heute auf neun Pflichtschuljahre erstreckt.

Dieser qualitative Wandel unter den Mitarbeitern lässt sich anhand einiger makroökonomischer Daten ⁽⁴⁾ noch besser veranschaulichen. Zwischen 1985 und 1992 ist der Anteil der kaufmännischen Mitarbeiter, die über einen Hochschulabschluss verfügen, deutlich gestiegen: Der Anteil der Hochschulabsolventen erhöhte sich von 4,5 % im Jahr 1985 auf 8,2 % im Jahr 1992 und 16,5 % im Jahr 1998.

Wenn wir die Einstellungspolitik ⁽⁵⁾ der Banken in Portugal betrachten, so stellen wir fest, dass Bewerber mit Hochschuldiplom bevorzugt wurden, gefolgt von Bewerbern mit Sekundarschulabschluss. Der durchschnittliche jährliche Anstieg des Anteils an Hochschulabsolventen, die eingestellt wurden, liegt in den Jahren zwischen 1985 und 1992 bei 42 %; bei den Bewerbern mit Sekundarschulabschlusszeugnis beträgt er 36 %. Demgegenüber ist im gleichen Zeitraum der durchschnittliche jährliche Anstieg der Mitarbeiter, die lediglich die neun Pflichtschuljahre absolviert haben, mit 19 % am niedrigsten. Die Bedeutung der Hochschulbildung setzt sich auch zwischen 1992 und 1998 mit einem durchschnittlichen jährlichen Anstieg der Zahl der Hochschulabsolventen um 14 % fort. Die Einstellungen von Bewerbern mit anderen Bildungsabschlüssen entwickeln sich rückläufig; die Zahl der Schulabgänger mit Sekundarschuldiplom geht um 3 % zurück, die der Schulabgänger nach dem 9. Schuljahr um 17 %.

Dieses Bestreben, die Qualifikationen aufzuwerten, lässt sich auch an der Einstellungspraxis bestimmter Banken aus unserer Stichprobe ablesen, die mittlerweile von den Bestimmungen der im Jahr 1990 überarbeiteten Tarifvereinbarung abrücken und für Tätigkeiten im Bankenbereich ein Hochschulabschlusszeugnis und nicht mehr nur ein Sekundarschulabschlusszeugnis verlangen. Dabei legen die Banken offenkundig auch bevorzugt Wert auf Ausbildungsgänge in Management- und Wirtschaftsstudiengängen, da diese die Aneignung von Spezialkenntnissen erleichtern. Kurz, die Banken verfolgen eine Strategie des Erwerbs allgemeiner und beruflicher Kompetenzen, die teilweise oder zur Gänze durch die absolvierte Schul- und Hochschulbildung vermittelt werden.

Die Strategie des Wandels erstreckt sich darüber hinaus auch auf Tätigkeiten im Bankgeschäft, die bisher eher bürokratisch und nach einer strengen Aufgabenteilung zwischen Verwaltungstätigkeiten und kaufmännischen Tätigkeiten strukturiert waren. Im Zuge der Internationalisierung, der Entwicklung der Finanzmärkte und des Einzugs von Informationstechnologien in den meisten Arbeitsbereichen der Banken sind bestimmte Ar-

⁽⁴⁾ Die genannten Anteile wurden anhand von Daten aus einer Verwaltungserhebung berechnet, die vom Arbeitsministerium bei der Gesamtheit aller Unternehmen durchgeführt wurde. Es handelt sich hierbei um die „Quadros de Pessoal“, einer umfassenden Informationsquelle, die Informationen zu Unternehmen und Arbeitnehmern in symmetrischer Darstellung enthält.

⁽⁵⁾ Die zur Untersuchung der Einstellungspolitik verwendeten Indikatoren wurden bei Mitarbeitern berechnet, die seit weniger als einem Jahr in der betreffenden Bank beschäftigt sind.

beitsplätze einfach verschwunden, andere durchlebten einen Wandel und neue Arbeitsplätze sind entstanden.

Der tiefgreifendste Wandel vollzog sich dahingehend, das sich die starre Zweiteilung von Verwaltungsarbeitsplätzen einerseits und kaufmännischen Arbeitsplätzen andererseits, also zwischen „Back-office“ einerseits und „Front-office“ andererseits, zunehmend abschwächt. Der Umstand, dass heutzutage kaufmännischen Tätigkeiten, Vielseitigkeit und Teamarbeit besondere Priorität eingeräumt wird, führt dazu, dass diese Zweiteilung zunehmend überwunden wird und von den Bankangestellten bereichsübergreifende Kompetenzen aus beiden Tätigkeitsbereichen verlangt werden.

Jenseits dieses organisatorischen Wandels ist auch die Neugestaltung der Kompetenzen der Bankangestellten zu berücksichtigen, die kaufmännische Aufgaben übernehmen. Die wichtigste Entwicklung besteht darin, dass die Mitarbeiter nicht mehr passiv darauf warten, dass die Kunden ihre Wünsche äußern, sondern vielmehr proaktiv von sich aus auf die Kunden zugehen (Conseil, 1998).

In gleicher Weise nimmt auch die Spezialisierung der „kaufmännischen“ Berufe immer ausgeprägtere Formen an. Die Trennung zwischen Beratern für bestimmte Einzelkunden - wie Großunternehmen, kleinen und mittelständischen Unternehmen, öffentlichen Einrichtungen und Privatpersonen – ist immer häufiger anzutreffen. In einigen Banken nehmen die im kaufmännischen Bereich tätigen Mitarbeiter je nach Tätigkeitsbereich besondere Aufgaben wahr, insbesondere im Immobiliengeschäft.

Um die Herausforderungen dieses Wandels bewältigen zu können, suchen die Banken Mitarbeiter, die über möglichst genau passende Kompetenzen verfügen. Das Bildungssystem wird somit zu einer entscheidenden Quelle für den Erwerb jener Kompetenzen, die die Lernfähigkeit und die Anpassung an den ständigen Wandel fördern.

In ihrer vergleichenden Betrachtung der europäischen Banken betonen Annadale-Massa und Bertrand (1990) die Rolle des Bildungssystems bei der Vorbereitung der Humanressourcen auf diese Veränderungen.

Empirische Analyse und Betrachtungen zum Produktivwert der Berufserfahrung

In diesem letzten Teil legen wir den Schwerpunkt unserer Analyse auf die Auswirkungen der Bildung und der Berufserfahrung auf das persönliche Kompetenzniveau. Zunächst stellen wir unsere methodischen Optionen und das für die Erfassung der verwendeten Informationen eingesetzte Instrumentarium dar. Anschließend erörtern wir die empirischen Ergebnisse und die Abweichungen gegenüber den Aussagen der Humankapitaltheorie.

Das Datenmaterial

In diesem Abschnitt sollen die methodischen Optionen der Forschungsarbeiten und die Ergebnisse dargestellt werden, die für die Erörterung der Valorisierung der Berufserfahrung bzw. der Valorisierung der erworbenen Fähigkeiten von zentraler Bedeutung sind. Zur Untermauerung dieser Betrachtungen werden die Hypothesen des Humankapitals, nach denen Bildung und Berufserfahrung zur Entstehung von Kompetenzen beitragen,

Kasten 1

Die Untersuchung und die Kompetenzkarte

Unsere empirische Analyse stützt sich auf eine Untersuchung, durch die die Kompetenzen der Beschäftigten im Bankensektor, die kaufmännische Tätigkeiten ausüben, ermittelt werden sollte.

Diese Analyse wurde auf eine Stichprobe von Schaltermitarbeitern beschränkt, die für den Kundenkontakt zuständig sind und Verwaltungstätigkeiten ausüben. Personen, die Leitungsfunktionen in den Filialen wahrnehmen und für die Personaleinstellung zuständig sind, wurden hierin nicht einbezogen.

Die Kompetenzkarte wurde von uns anhand von Untersuchungen zu den Arbeitsplätzen im Bankensektor gestaltet. d. h., wir stützen uns dabei nicht auf eine Arbeitsplatzanalyse, sondern auf nationale und europaweite Untersuchungen zum Bankensektor, wobei auch spezielle Karten für jede der einbezogenen Banken verwendet wurden.

Anschließend wurde diese Karte von den Ansprechpartnern bei den in die Stichprobe einbezogenen Banken ausgewertet, insbesondere von den Leitern der Personalabteilungen und die Filialleiter.

Der Fragebogen bezog sich auf alle Mitarbeiter einer Bankfiliale und stützt sich auf die Mitarbeiter Bewertung der Mitarbeiter, die der Vorgesetzte anhand einer Kompetenzkarte vorgenommen hatte.

Bei 51,7 % der bewerteten Mitarbeiter wurden die Fragebögen von den Vorgesetzten in unserem Beisein ausgefüllt, bei 23,3 % füllten die Vorgesetzten die Fragebögen in unserer Abwesenheit und nach Präsentation der Untersuchung aus, in 25 % der Fälle wurden die Fragebögen in unserer Abwesenheit ausgefüllt, ohne dass eine Präsentation erfolgt ist.

Die Untersuchung wurde im Jahr 2001 an einer Stichprobe von 1100 Bankmitarbeitern und -mitarbeiterinnen in 120 Zweigstellen in den Städten Lissabon, Porto, Viseu, Évora und Faro durchgeführt, wobei diese Zweigstellen zu den drei größten Bankenkonsortien Portugals gehörten. Die endgültige Stichprobe umfasste 600 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.

Ergänzend wurden der Bankensektor und die in die Stichprobe einbezogenen Banken von uns anhand der vorliegenden qualitativen und quantitativen Informationen untersucht. Hierzu wurden von uns interne Dokumente der Banken wie Evaluierungsinstrumente und Arbeitsplatz- und Kompetenzuntersuchungen ausgewertet. Wir führten Befragungen der Leiter der Personalabteilungen sowie verschiedener Filialleiter durch, um hieraus Angaben zu Einstellungspolitik, Weiterbildung, Entlohnung, Personalabbau, Beförderung usw. zu gewinnen.

einer Überprüfung unterzogen. Der „Produktivwert“ der Bildung und der Berufserfahrung erstreckt sich dabei auf den wirtschaftlich-vergütungstechnischen Wert der erworbenen Kompetenzen. Ergänzend sei dabei angemerkt, dass wir uns hierbei innerhalb des Gesamtrahmens der Quellen für den Erwerb von Kompetenzen und der Valorisierung dieser Quellen bewegen.

Im Mittelpunkt unserer Analyse steht die Fremdbewertung dieser Kompetenzen. Im Unterschied zu den Methodiken von Green (1998) und Paul (2005), die sich auf eine Selbstbewertung der eigenen Kompetenzen durch die Arbeitnehmer stützen, ließen wir das Kompetenzniveau der Beschäftigten anhand eines Kompetenzdiagramms durch die Vorgesetzten bewerten (Kasten 1).

Das methodische Verfahren der Fremdbewertung entspricht der bei den meisten Banken, bei denen Systeme zur Beurteilung ihrer Mitarbeiter eingeführt wurden, üblichen Praxis. Dabei sind die Vorgesetzten für die regelmäßige Beurteilung der Leistung und/oder Kompetenzen der ihnen unterstellten Mitarbeiter verantwortlich; diese Beurteilung bildet das Grundgerüst für Entscheidungen in Fragen der Gehaltsentwicklung, der Gewinnbeteiligung, Beförderung, Weiterbildungsmaßnahmen usw.

Im Vergleich zur Selbstbewertung bietet die Fremdbewertung Vorteile, da damit subjektive Einflüsse verringert werden können, denn die beurteilende Person ist besser in der Lage, Vergleiche zwischen einzelnen Personen oder Vergleiche in Relation zu einem an einem bestimmten Arbeitsplatz erwarteten Kompetenzniveau anzustellen.

Wir möchten dabei betonen, dass es uns darum geht, die subjektiven Einflüsse zu minimieren, und dass wir uns der Grenzen einer Fremdbewertung durchaus bewusst sind. Zwei Grenzen seien in diesem Zusammenhang erwähnt: einerseits die Bedeutung des Bewertungsspielraums, mit dem sich die Vorgesetzten auseinandersetzen müssen (Baraldi et al., 2002), und andererseits das Vorhandensein von Bewertungspersonen, die Informationen allgemeiner Art ermitteln und erhebliche Zeit in die Bewertung der Kompetenzen investieren müssen.

Da es sich um eine subjektive Messung des individuellen Kompetenzniveaus handelt, das man auch mit der individuellen Leistung verwechseln könnte (Eustache, 1996), können wir annehmen, dass die Beurteilung durch bestimmte Merkmale der Beurteilungspersonen verfälscht werden könnte, ohne dass sich aber diese Verfälschung genau bestimmen lässt. Dieser subjektive Einfluss macht die Bewertung allerdings insofern nicht ungültig, als er die Grundlage für die Bewertung der Leistungen der Arbeitnehmer und deren Nutzung durch die Vorgesetzten bildet.

(⁶) Zur Analyse des ökonomischen Erwerbs- und Valorisierungsmodells mit den Variablen für Angebot und Nachfrage von Kompetenzen siehe Suleman, 2004, auf der Website des IREDU: www.u-bourgogne.fr/IREDU - dort werden auch die Auswirkungen der Nachfragevariablen behandelt, insbesondere des besetzten Arbeitsplatzes und der Bank. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass das Kompetenzniveau der Mitarbeiter in bestimmten Banken höher ist. Daraus folgt die Frage: Fördern oder verhindern die Banken den Erwerb von Kompetenzen?

Nach Abschluss der Bewertung wurden die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Bankangestellten, die Teil der Stichprobe waren, danach untersucht, wie diese Kompetenzen entstanden sind und wie sie valorisiert werden (6).

Bildung und Kompetenzen

Unser Ziel lautet, zu prüfen, ob das Bildungssystem und das Produktionssystem als alternative bzw. komplementäre Quellen im Prozess des Entstehens von Kompetenzen zu betrachten sind. Hierzu greifen wir auf ein Regressionsmodell zurück, bei dem zu jeder vorab definierten Kompetenz die wichtigsten Quellen, die an das Arbeitsangebot geknüpft sind, definiert werden können. Dieses Modell, das auf de Heijke und Ramaekers (1998) zurückgeht, weist folgende Struktur auf:

$$c_{ai} = b_0 + \sum_{j=1}^n b_j f_{ji} + e_i$$

Dabei ist das Kompetenzniveau (a) des Einzelnen (i) eine lineare Funktion der Merkmale bzw. Eigenschaften des Einzelnen, z. B. Bildung, Berufserfahrung, Dauer der Betriebszugehörigkeit zur Bank oder Geschlecht. Bildung und Berufserfahrung werden nach den Grundgedanken der Humankapitaltheoretiker analysiert: Zahl der absolvierten Schuljahre und Zahl der Jahre mit Berufserfahrung. Die Berufserfahrung entspricht dem Alter abzüglich der absolvierten Schuljahre abzüglich dem Alter zum Zeitpunkt der Einschulung.

In der nachstehenden Tabelle werden nur jene Kompetenzen berücksichtigt, bei denen die erworbene Bildung ein positiver Effekt und/oder die Berufserfahrung einen negativen Einfluss darstellt (7).

Die in Tabelle 1 dargestellten Ergebnisse lassen die positiven bzw. negativen Auswirkungen der Variablen des Humankapitals auf das individuelle Kompetenzniveau der Bankangestellten erkennen. Das von Bildung ausgehende positive Signal legt den Schluss nahe, dass Bildung den Erwerb von Kompetenzen ermöglicht, die von den Vorgesetzten anerkannt werden. Die von den Vorgesetzten vorgenommene Bewertung verdeutlicht, dass die Mitarbeiter im Zuge ihrer Berufstätigkeit Kompetenzen mobilisieren, die sie – ganz oder teilweise – im Bildungssystem erworben haben.

Bildung trägt auf ausgesprochen vielfältige Weise zum Erwerb von Kompetenzen bei. Bildung wirkt sich positiv und in ausgeprägter Weise auf theoretische Kenntnisse aus, ein Umstand, der auch zu erwarten wäre, der allerdings in einer auf Wissen basierenden Gesellschaft, in der Bildung auf Innovationen und nicht alleine auf die Nutzung und Wiedergabe althergebrachten Wissens ausgerichtet sein muss, noch nicht ausreichend entwickelt ist.

(7) Regressionsergebnisse siehe Anhang 1.

Tabelle 1: Auswirkungen der Humankapitalvariablen auf das individuelle Kompetenzniveau

Art der Kompetenzen	In der Untersuchung berücksichtigte Kompetenzen	Bildung	Erfahrung
Theoretische Kenntnisse	Allgemeine Fachkenntnisse	+	
	Spezifische Fachkenntnisse	+	
	Fremdsprachenkenntnisse	+	-
Strategische/spezifische Kompetenzen	Verhandlungsfähigkeit		-
	Überzeugungsfähigkeit		-
	Beharrungsvermögen und ergebnisorientiertes Handeln		-
	Kundenorientierung		-
	Fähigkeit zum Verstehen der Strategie der Banken	+	-
Unternehmensorientierte Kompetenzen	Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten	+	
	Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung	+	
	Aufnahmefähigkeit beim Lernen		-
	Lernbereitschaft		-
	Anpassungsfähigkeit		-
	Innovationsfähigkeit		-
Technische Fähigkeiten	Arbeitsplanung und -organisation		-
	Nutzung von Informatiksystemen		-
Kognitive Kompetenzen	Analysefähigkeit	+	-
	Auswahl und Verarbeitung von Informationen	+	-
	Problemlösungsfähigkeit		-
	Lernfähigkeit	+	-
	Vermittlung und Umsetzung von Kenntnissen und Erfahrungen	+	-
	Verstehen der Besonderheiten des Bankgeschäfts		-

Quelle: Untersuchung „La valorisation des compétences sur le marché du travail“ („Valorisierung der Kompetenzen am Arbeitsmarkt“), 2001, in Suleman, 2004

Die überraschendsten Ergebnisse zeigen sich im Bereich anderer Kompetenzen, die unmittelbar am Arbeitsplatz zum Tragen kommen und durch Bildung beeinflusst werden (Tabelle 1).

Bildung wirkt sich positiv auf das Niveau kognitiver Fähigkeiten aus, insbesondere auf die Fähigkeit zur Analyse, Auswahl und Verarbeitung von Informationen – einer Fähigkeit, deren Koeffizienten beträchtliche und positive Bedeutung zugeschrieben wird.

Tabelle 2: Durchschnittliches Verhaltens- und Fähigkeitsniveau bei der Entwicklung neuer Kompetenzen (nach Alter gegliedert)

Altersgruppe	Aufnahmefähigkeit beim Lernen	Lernbereitschaft	Lernfähigkeit
Alter > 30 Jahre	3,51	3,37	3,54
Alter ≤ 30 Jahre	4,02	3,90	4,06

Quelle: Untersuchung „La valorisation des compétences sur le marché de travail“, 2001

Tabelle 3: Durchschnittliches Verhaltens- und Fähigkeitsniveau bei der Entwicklung neuer Kompetenzen (nach Schulbildungsniveau gegliedert)

Schulbildungsniveau	Aufnahmefähigkeit beim Lernen	Lernbereitschaft	Lernfähigkeit
Pflichtschuljahre	3,21	3,16	3,26
Nicht abgeschlossene weiterführende Schulbildung	3,36	3,21	3,40
Abgeschlossene weiterführende Schulbildung	3,76	3,55	3,73
Hochschulbildung	4,01	3,94	4,06

Quelle: Untersuchung „La valorisation des compétences sur le marché de travail“, 2001

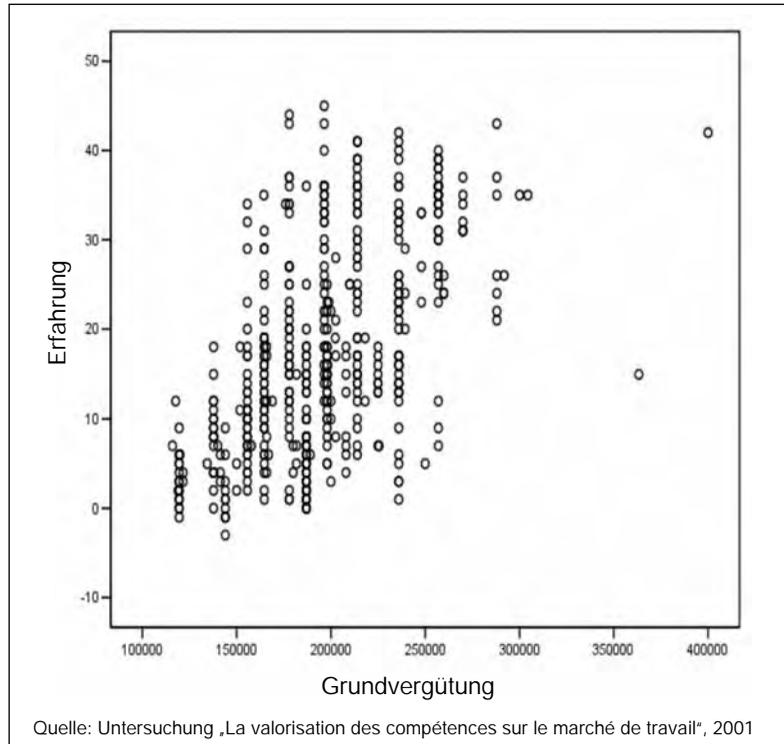
Wir können somit Bildung als ein System betrachten, das an der Entstehung von „Infrastruktur“-Kompetenzen beteiligt ist, d. h. von Kompetenzen, die bei Stankiewicz (2002) als „*métaconnaissances*“ („Metawissen“) bezeichnet werden. Durch diese Kenntnisse wird in der Folge der Erwerb von noch stärker auf den Beruf und die beruflichen Abläufe ausgerichtem Know-how und Fähigkeiten gefördert. Damit nähern wir uns den von Thurow (1976) angedeuteten Komplementaritätsbeziehungen.

Die von De Palma und Tchibozo (2004) formulierte Theorie des „Paradoxons der Anhäufung von Humankapital“ wird durch unsere Ergebnisse bestätigt. Dieses Paradoxon zeigt, dass jene Personen ein höheres Bildungsniveau aufweisen, die verstärkt an den Bildungsmaßnahmen teilnehmen. Um diese Hypothese zu testen, führten wir unsere Untersuchung dahingehend fort, dass zwischen jüngeren Arbeitnehmern (Alter ≤ 30 Jahre) und älteren Arbeitnehmern (Alter > 30 Jahre) unterschieden wird. ⁽⁸⁾

Diese jungen Arbeitnehmer weisen die höchste Schulbildung auf; fast 50 % können ein Hochschuldiplom vorweisen. Die nachstehenden Tabellen zeigen die Unterschiede in den Verhaltensweisen und Fähigkeiten

⁽⁸⁾ Es wäre zu fragen, warum die Altersgrenze bei 30 Jahren angesetzt wurde. In zahlreichen Tests wurde nachgewiesen, dass beim Alter von 30 Jahren die Grenze liegt, ab der die Berufserfahrung zu einer negativen Größe im Modell für den Erwerb von Kompetenzen wird.

Schaubild 1



der beiden Gruppen von Arbeitnehmern hinsichtlich der Entwicklung neuer Kompetenzen.

Zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass das bessere Bildungsniveau junger Menschen diese in die Lage versetzt, das so genannte Lerntrioptychon („*trioptique de l'apprentissage*“) zu entwickeln: Lernfähigkeit, Aufnahmefähigkeit beim Lernen und Lernbereitschaft. Um es noch genauer zu formulieren: Menschen mit besserer Schulbildung lernen leichter, sind obendrein aufgeschlossener für das Lernen und zeigen proaktive Verhaltensmuster beim Bemühen um Bildung.

Tabelle 4: Anteil der Arbeitnehmer nach Grundvergütungs niveau

Vergütungsniveau nach Tarifvereinbarung	Alter	
	Alter > 30	Alter ≤ 30
1	37,8 %	62,2 %
2	87,7 %	12,3 %
3	98,0 %	2,0 %

Quelle: Untersuchung „La valorisation des compétences sur le marché de travail“, 2001

Die positiven Zeichen dafür, dass Bildung die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten und zur Übernahme von Verantwortung fördert, zeigen, dass Bildung einen Beitrag dazu leistet, dass Kontrollprobleme abgebaut und Führungsqualitäten des Einzelnen entwickelt werden können.

Darüber hinaus fördert Bildung auch den Erwerb strategischer Kompetenzen, wie sie spezifisch bei Banken vorkommen. Ergänzend ist anzufügen, dass einige dieser Banken somit auf dem Arbeitsmarkt strategische/spezifische Kompetenzen gewinnen, indem sie die individuellen Bildungsinvestitionen des Einzelnen für sich nutzen können. Ein anschauliches Beispiel hierfür ist die Fähigkeit, die Strategie der Bank zu verstehen. Bildung scheint also das Rüstzeug zu vermitteln, um die neuen Herausforderungen leichter verstehen zu können, vor denen die Banken stehen.

Anhand dieser Analyse können wir Erklärungen für die Erneuerung des Arbeitskräftepools im Bankenbereich vorschlagen: den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, die die Banken selbst noch nicht hervorgebracht haben.

Im Folgenden wenden wir uns nun der Rolle der Berufserfahrung für das Kompetenzniveau des Einzelnen zu.

Berufserfahrung und Kompetenzen

Die in Tabelle 1 dargestellten negativen Vorzeichen symbolisieren, dass die Berufserfahrung sich negativ auf das individuelle Kompetenzniveau auswirkt. Diese Ergebnisse überraschen und bedürfen einer näheren Erörterung. Offenkundig trägt die Berufserfahrung nicht mehr zum Erwerb jener Produktivfähigkeiten bei, die als Grundlage für die Höhe der Vergütung gelten. Es stellt sich also die Frage, warum der Erfahrung im Bankensektor nach wie vor ein bestimmter Wert zugeschrieben (d. h. die Erfahrung valorisiert) wird?

Bestandteile des Entlohnungssystems im Bankensektor

Die Arbeitstarifvereinbarung erstreckt sich unter anderem auf das Management der Beschäftigungsverhältnisse, der Qualifikationen, der Arbeitsentgelte und der beruflichen Weiterentwicklung. Die Anwendung der für die Arbeitsentgelte geltenden Regeln berührt wichtige Punkte für unsere Analyse.

Zum einen wird die Grundvergütung durch die in der Tarifvereinbarung festgelegten Vergütungshöhen festgelegt. Zum anderen ist in diesen Vergütungshöhen ein Gehaltsanstieg je nach Dauer der Betriebszugehörigkeit enthalten, d. h. diese Größe wird durch die jeweilige besondere Berufserfahrung beeinflusst. Das nachstehende Schaubild verdeutlicht, wie sich die Grundvergütung entsprechend der Dauer der Betriebszugehörigkeit entwickelt:

Nach diesen Argumentationslinien lässt sich auch aufzeigen, dass die ältesten Arbeitnehmer die höchsten Arbeitsentgelte beziehen. Legt man die obige Einstufung der Arbeitnehmer nach ihrem Alter zugrunde, zeigt sich, dass die meisten Arbeitnehmer unter 30 Jahren auf den untersten Vergütungsniveaus anzutreffen sind (Tabelle 4 In unserer Auswertung ent-

spricht Stufe 1 der Aggregierung der untersten Vergütungsniveaus und Stufe 3 den höchsten Vergütungsniveaus von Mitarbeitern, die kaufmännische Tätigkeiten ausüben.

Aus der Analyse der in der Tarifvereinbarung festgelegten Vergütungsniveaus geht hervor, dass diese Niveaus – wie von Reynaud (2001) erläutert – zugleich ein Statussystem darstellen, in das Alter, Berufserfahrung, Dauer der Betriebszugehörigkeit usw. einfließen.

Kurz, die durch die Tarifvereinbarung getroffenen Regeln für die Festlegung der Vergütung entsprechen dem Betrag der Grundvergütung, bestimmten Gehaltszulagen und der in Abhängigkeit von der Betriebszugehörigkeitsdauer oder von bestimmten Leistungen vollzogenen Vergütungsentwicklung⁽⁹⁾. In das anhand der Grundvergütung festgelegte Vergütungsniveau fließen also auch die Berufserfahrung und Betriebszugehörigkeitsdauer ein, die ihrerseits dazu beitragen, dass das Gehalt weitgehend vom Erwerb oder der Mobilisierung der Kompetenzen abgekoppelt wird. Daher sei an dieser Stelle auf die Feststellungen von J. D. Reynaud verwiesen, wonach das Maß, in dem die Kompetenzen in der Vergütung Anerkennung finden, „wahrscheinlich wesentlich geringer als die diesbezüglichen Bestrebungen“ sein dürfte, die von den Autoren (Reynaud, 2001, S. 23) formuliert wurden.

Demgegenüber spielen die Kompetenzen bei der Ermittlung weiterer Bestandteile der persönlichen Vergütung eine wesentlich größere Rolle, ebenso die Beförderungschancen (Suleman, 2004). Die Gewinnbeteiligung und die Beförderungschancen werden nach sehr unterschiedlichen Prinzipien gehandhabt. In diesem Fall ist das Prinzip der einer Bewertung unterzogenen Kompetenzen am stärksten ausgeprägt. Die Berufserfahrung stellt dabei ein Hindernis für die berufliche Entwicklung dar und bringt keinen Anstieg der flexiblen Vergütungsanteile mit sich. Die Banken arbeiten an der Gestaltung neuer Beziehungen zu ihren Mitarbeitern und verlangen von diesen Verpflichtungen, die in anderen Regeln der Vergütungsgestaltung Berücksichtigung finden. Um es mit den Aussagen von Gavini (1998) zu formulieren: Es handelt sich hierbei um ein Unternehmen, das eine eigenständige Quelle für die Aufstellung normierender Kriterien darstellt.

Die Kompetenzen, die am stärksten durch die Berufserfahrung beeinflusst werden

Einleitend sei die negative Wirkung der Berufserfahrung auf kognitive Kompetenzen erwähnt. Es ist festzustellen, dass die älteren Mitarbeiter ein geringeres Niveau jener kognitiven Kapazitäten aufweisen, die wir als infrastrukturelle Kapazitäten einstufen. In diesem Zusammenhang wird das Erlernen weiterer Fähigkeiten – wie z. B. strategischer/spezifischer Fä-

⁽⁹⁾ Im Tarifvertrag festgelegt, dass sich das Arbeitsentgelt bei einem bestimmten Prozentsatz der Beschäftigten entsprechend den Leistungen entwickeln muss.

⁽¹⁰⁾ Arbeitnehmer unter 30 Jahren weisen höhere Durchschnittswerte als ältere Arbeitnehmer auf (Durchschnittswert der Anpassungsfähigkeit 3,91 gegenüber 3,45).

higkeiten – erschwert. Stankiewicz stellt hierzu fest, dass „die Fähigkeit zum Erlernen grundlegender technischer Fähigkeiten nachlässt, wenn es an Metawissen fehlt“ (Stankiewicz, 2002, S. 9).

Daraus können wir folgern, dass komplementäre Beziehungen zwischen den Kompetenzen zum Entstehen eines Teufelskreises beitragen und somit unweigerlich dazu führen, dass die älteren Mitarbeiter in die berufliche Ausgrenzung gedrängt werden.

Bezogen auf die Anpassungsfähigkeit wird der Erwerb bzw. die Entwicklung dieser Kompetenz durch Bildung begünstigt und durch Berufserfahrung verhindert⁽¹⁰⁾. Die Bankangestellten, die ihre Kompetenzen in einem stabilen Organisationsmodell mit der Verarbeitung von (physischen) Dokumenten und der Anwendung vorab festgelegter Regeln und Verfahren entwickelt haben, benötigen heute andere Kompetenzen. In diesem Zusammenhang sei an die Beiträge von Cart und Toutin (1998) erinnert, die ihrerseits den Einfluss der Variabilität und Flexibilität der Arbeitstätigkeit auf die Anpassungsfähigkeit betonen.

Demgegenüber setzt die Arbeit mit Codes und Symbolen Abstraktionsfähigkeiten voraus, die ihrer Art nach gänzlich anders gelagerte Fähigkeiten darstellen. Es kann somit nicht überraschen, dass die älteren Arbeitnehmer nur in geringerem Maße imstande sind, mit den Informatiksystemen umzugehen.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Fähigkeiten und das Verhalten gegenüber Bildung sich mit den Feststellungen der Humankapitaltheorie decken, wonach die Investitionen in Bildung mit dem Alter nachlassen. Die älteren Arbeitnehmer stehen häufig nur in geringerem Umfang für Bildungsmaßnahmen zur Verfügung und lernen auch weniger leicht (siehe Tabelle 2).

Legrand verweist in diesem Zusammenhang auf die Untersuchungen verschiedener Ergonomen zum Zusammenhang zwischen Alter und Lernfähigkeit und betont den Einfluss der bisherigen Arbeitsgewohnheiten, die „in geistiger und körperlicher Hinsicht zu restriktiven Veränderungen führen. Dies führt dazu, dass jedes Erlernen neuer Aufgaben in einem andersartigen betrieblichen Umfeld weniger leicht fällt.“ (Legrand, 1998, S. 108)

Hieraus folgt ein kumulativer Prozess, bei dem bestimmte Kompetenzen veralten und sich neue Hindernisse beim Erwerb bzw. der Entwicklung anderer Kompetenzen auftun. Durch die Berufserfahrung wurden Kompetenzen erworben, die nicht mehr in gleicher Intensität nützlich sind. Sind sie erst einmal veraltet, können wir annehmen, dass die Berufserfahrung mit dafür verantwortlich ist, dass Kompetenzen vernichtet werden.

Bedeutet dies, dass die älteren Mitarbeiter nicht kompetent sind? Oder können wir hieraus folgern, dass die komplementären Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen untereinander zu einem Teufelskreis beitragen, der ältere Arbeitnehmer unweigerlich in die berufliche Ausgrenzung führt? Werden die während der gesamten beruflichen Laufbahn erworbenen Kompetenzen somit vernichtet?

In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass die Kompetenz un-

mittelbar von dem im Unternehmen geltenden Kompetenzbegriff abhängig ist. D. h. ihre Grenzen ergeben sich daraus, welche Kriterien die Akteure als Kompetenz definieren und festlegen, sowie daraus, welche Kompetenzen als besonders wichtig gelten. Die Kompetenzkarte, die ihrerseits das zentrale Instrument des Kompetenzmodells darstellt, ist allerdings nicht neutral. In sie fließen die Kompetenzen ein, welche die Unternehmen (Banken) in einem bestimmten Kontext als die wichtigsten Kompetenzen erkennen.

Dieses Bild des Verlusts von Kompetenzen fügt sich in die Definition von Kompetenzen im Sinne einer Konvention ein, d. h. als Ergebnis eines einmal getroffenen Urteils darüber, worin Kompetenz eigentlich besteht (Eymard-Duvernay und Marchal, 1997). Der Bestand an Humankapital/erworbenen Kompetenzen ist also in bestimmten beruflichen Umfeldern möglicherweise nicht mehr relevant. Ein solcher Bestand an Kompetenzen wird vom Unternehmen dann nicht anerkannt und die entsprechenden Kompetenzen werden folglich negativ beurteilt. Im Rahmen der Analyse der Konventionenökonomie lässt sich einräumen, dass diese Beurteilung von irreversiblen Merkmalen wie dem Alter ausgeht und somit das Alter, das mit der Berufserfahrung verknüpft ist, am Verlust von Kompetenzen mitwirkt. Im Sinne des Humankapitals handelt es sich dagegen vielmehr um eine Phasenverschiebung bzw. eine Verlagerung der früher erworbenen Kompetenzen.

Diese Ergebnisse widersprechen in gewisser Weise den Erkenntnissen der Humankapitaltheoretiker (Becker, 1975, und Mincer 1993), der Vertreter der Theorie der Arbeit als quasi feststehender Faktor (Oi, 1962) sowie der Theorie der internen Arbeitsmärkte (Doeringer und Piore, 1971). All diese Wissenschaftler betonen die Vorteile dauerhafter Arbeitsbeziehungen, d. h. von Erfahrung/Betriebszugehörigkeitsdauer, für eine Amortisierung der vom Unternehmen getätigten Investitionen in das Humankapital des Einzelnen.

Erwerb und Valorisierung der Berufserfahrung

An diesen Ergebnissen werden die Interpretationsunterschiede gegenüber den Ergebnissen der Feststellungen von Mincer deutlich. Sowohl Mincer als auch andere Fachkreise betonten die Bedeutung der Erfahrungen als Erklärung für die festgestellten Vergütungsunterschiede. Wir stehen hier also einem Paradoxon gegenüber: Berufserfahrung wird nicht als Quelle für die Entstehung von Kompetenzen anerkannt, wird aber valorisiert, d. h. ihr wird ein Wert zuerkannt (Suleman, 2004). Dieses Paradoxon bringt uns zu den Vergütungsregeln zurück, die durch die Tarifvereinbarungen festgelegt wurden und mit denen die Höhe der Grundvergütung, bestimmte Zulagen und die Vergütungsentwicklung entweder je nach Betriebszugehörigkeit oder je nach Leistung festgelegt werden ⁽¹¹⁾.

Es gilt also, diesen Gedanken aufzugreifen und auf die Gründe ein-

⁽¹¹⁾ Der Tarifvertrag legt fest, dass sich das Arbeitsentgelt bei einem bestimmten Prozentsatz der Beschäftigten entsprechend den Leistungen entwickeln muss.

zugehen, durch die sich der Erwerb und die Valorisierung der Erfahrung rechtfertigen lassen. Der durchweg negative Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und nahezu sämtlichen Kompetenzen könnte auf vier unterschiedliche Phänomene hinweisen:

- das Veralten der Kompetenzen der älteren Mitarbeiter, da diese Kompetenzen in herkömmlichen Arbeitsorganisationsmodellen erworben wurden, in denen eine ausgeprägte Trennung zwischen Verwaltungs- und kaufmännischen Tätigkeiten bestand;
- einen Generationeneffekt, durch den offensichtlich eine Trennlinie zwischen zwei Mitarbeitergenerationen im Bankensektor entsteht: der Generation, bei der ein Verwaltungsprinzip vorherrscht, und der Generation, die kaufmännische Prinzipien und das proaktive Eingehen auf die Kundenbedürfnisse in den Vordergrund rückt;
- eine Kompetenzkonvention, die unterschwellig soziale und branchenspezifische Vorurteile gegenüber älteren Arbeitnehmern andeutet (bei unseren Beobachtungen betonten die Ansprechpartner der Banken häufig die Schwierigkeiten älterer Mitarbeiter mit Veränderungen, insbesondere mit technischen Veränderungen);
- ein Selektionseffekt, der sich darin äußert, dass sich jene Mitarbeiter beruflich nicht weiterentwickeln, die über ein geringeres Kompetenzniveau verfügen und Tätigkeiten auf niedrigerem Niveau ausüben – den Einstiegsstufen im Sinne von Doeringer und Piore (1971).

Handelt es sich bei den verlangten Kompetenzen um neuartige Kompetenzen, so zeigt sich, dass die Banken diese Kompetenzen extern suchen, insbesondere bei jungen Studien- und Schulabsolventen. Unstrittig ist, dass die junge Generation über eine bessere Schulbildung verfügt als die vorhergehende Generation. Dies alles führt zu einem „Zeiteffekt“, der zum einen in der Valorisierung der Bildung zum Ausdruck kommt, zum anderen darin, dass Berufserfahrung nicht mehr als unverzichtbare Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen anerkannt wird.

Finden sich hier die Vorhersagen von Mincer wieder? Es stellt sich also die Frage nach den Verbindungen zwischen Berufserfahrung und persönlicher Vergütung.

Unsere empirischen Erkenntnisse besagen, dass Berufserfahrung eine rentable Größe ist, d. h. dass jedes weitere gewonnene Jahr Berufserfahrung eine Steigerung der monatlichen Vergütung um 4 % mit sich bringt (Suleman, 2004). Vergleicht man die Ergebnisse der Modelle für den Erwerb bzw. das Entstehen von Kompetenzen mit den Modellen für die Valorisierung des Humankapitals, treten Interpretationsunterschiede gegenüber den Ergebnissen der Aussagen von Mincer zutage.

Wie bereits dargelegt, betonen sowohl Mincer als auch die meisten Wissenschaftler, die der Humankapitaltheorie anhängen, die Bedeutung der Berufserfahrung für die Erklärung von Vergütungsunterschieden. Diese ergeben sich aus der Rolle der Erfahrung beim Erwerb der Produktivfähigkeiten. Die Valorisierung der Erfahrung dürfte also keine Gegenleistung für deren Rolle beim Erwerb von Kompetenzen sein.

Aus unserer Untersuchung der Valorisierung der Kompetenzen geht auch hervor, dass Erfahrung kein entscheidender Faktor für andere Komponenten der persönlichen Vergütung ist. So ist Erfahrung weder von entscheidender Bedeutung für die Gewinnbeteiligung noch für die Beförderungschancen (Suleman, 2004).

Nachdem wir dieses „offensichtliche Paradoxon“ herausgearbeitet haben, sei auf den theoretischen Beitrag von Fragnières (1992) verwiesen, der drei zentrale Begriffe für die Zertifizierung von Kompetenzen anführt:

- die förmliche Zertifizierung bzw. Validierung der Kenntnisse bzw. Qualifikationen;
- die Bewertung, die sich dabei auf die Beurteilung und Kontrolle der Bildung und auf die Ergebnisse der Bildung stützt;
- sowie die Valorisierung, die soziale Anerkennung bedeutet und den wirtschaftlichen, sozialen und/oder Marktwert der erworbenen Qualifikation unterstreicht.

Die Valorisierung der durch Berufserfahrung erworbenen Qualifikation mündet hier nicht in die Validierung der erworbenen Kenntnisse/Kompetenzen. Bei negativer Beurteilung dürfte der Wert der Erfahrung eher sozialer als ökonomischer Natur sein. Der wirtschaftliche Wert beschränkt sich auf die Entlohnung über das Gehalt und legt damit den Schluss nahe, dass es sich hierbei eher um eine soziale Regel handelt. Bei anderen Bestandteilen der individuellen Entlohnung (wie der Gewinnbeteiligung) profitieren die älteren Bankangestellten nicht von ihrer Erfahrung. In diesem Fall erlangt die normierend wirkende interne Produktionsleistung der Banken entscheidendere Bedeutung; das Kompetenzprinzip stellt dabei das Bestreben der Banken dar, anders geartete Beschäftigungsbeziehungen aufzubauen.

Ausgehend von dieser Analyse, können wir nun die Frage stellen, welche Rolle die Berufserfahrung beim Aufbau sowie beim Verlust der persönlichen Kompetenzen spielt. Daher sei an dieser Stelle nochmals kurz auf die Beiträge der Unternehmenstheorie eingegangen, insbesondere auf den theoretischen Rahmen des zeitgenössischen Institutionalismus (Eymard-Duvernay, 2004).

In ihren Arbeiten zu der Frage, nach welchen Kriterien Einstellungen vorgenommen werden (*Façons de recruter*), betonen Eymard-Duvernay und Marchal (1997) – wie bereits beschrieben –, dass „Kompetenz“ das Ergebnis einer Beurteilung dessen ist, was Kompetenz eigentlich ist. Ist Kompetenz das Ergebnis eines einmal getroffenen Urteils, stellt Kompetenz ein gesellschaftliches Konstrukt dar, anhand dessen eine personale Hierarchie aufgebaut werden kann.

Nach diesem Kompetenzbegriff ist festzuhalten, dass die Banken die Art und Weise festlegen, wie ihre Mitarbeiter beurteilt werden – die Kompetenzkriterien –, und ein Einstufungsschema für diese Mitarbeiter aufbauen. Allerdings sind diese Kriterien Veränderungen unterworfen, wobei (nach den Ausführungen von Eymard-Duvernay) „der Einzelne miterlebt, wie sich

seine Einstufung zum Guten oder zum Schlechten verändert“ (Eymard-Duvernay, 2004, S. 73).

Festzuhalten ist dabei auch, dass die formale Fixierung der Kompetenzen niemals ein hundertprozentig exaktes Abbild des Kompetenzniveaus des Einzelnen liefert. Es fließt vielmehr ein subjektiver Aspekt mit ein, der sich aus der vorgenommenen Bewertung und aus den geltenden – möglicherweise diskriminierenden – Kriterien ergibt und sich nur mit erheblichen Forschungskosten ermitteln ließe. Die Frage, ob die unterschiedlichen Kompetenzniveaus, die sich aus der Bewertung ergeben, auf tatsächliche Kompetenzunterschiede zurückzuführen oder vielmehr das Ergebnis der besonderen Beurteilung der Vorgesetzten sind, bleibt ungelöst.

Ein weiteres Argument dürfte ebenfalls relevant sein: das Substitutions- bzw. Komplementaritätsverhältnis zwischen Bildung und Erfahrung. Für Stankiewicz „sind die Erstausbildung und die am Arbeitsplatz erworbene Erfahrung sehr unvollkommene Substitute im Hinblick auf die Entwicklung der Anpassungsfähigkeit“ (Stankiewicz, 2002, S. 11). Für den Verfasser sind die Erstausbildung und die „intensive“ Weiterbildung an der Entstehung von theoretisch-methodischem Wissen beteiligt, während Erfahrung und „leichte“ Weiterbildung zum Erwerb von praktischem Wissen beitragen.

Für uns muss bei dieser Betrachtung auch das organisatorische Modell Berücksichtigung finden, egal ob es mit einem Qualifikationserwerb verbunden ist, und ebenso das Entstehen neuartiger Anforderungen am Arbeitsplatz. Noch wichtiger erscheint uns allerdings die Art und Weise, wie die Banken als Institutionen die Rolle der Bildung und der Berufserfahrung beim Erwerb von Kompetenzen bewerten.

Schlussfolgerungen

Im Verlaufe dieser Untersuchungen haben wir dargestellt, dass die wirtschaftlichen, technischen und organisatorischen Veränderungen dazu führten, dass die durch Berufserfahrung erworbenen Kompetenzen in Frage gestellt werden.

Im Bankensektor kam es dadurch, dass die Trennung zwischen Verwaltungstätigkeiten und kaufmännischen Tätigkeiten oder – um beim Branchenjargon zu bleiben – zwischen „Back-office“ und „Front-office“ in Verbindung mit den eingetretenen technischen und wirtschaftlichen Umwälzungen zunehmend unschärfer wurde, zu einem radikalen Wandel der Kompetenzen. Eine der gravierendsten Folgen dieses Systems besteht darin, dass einerseits die Kompetenzen der älteren Arbeitnehmer stetig weiter an Wert verlieren und ihre Beschäftigungsfähigkeit immer weiter zurückgeht. Ihre Berufserfahrung deckt sich dann nicht mehr mit der Kompetenz, wie sie von den direkten Bankenhierarchien gesehen wird. Möglicherweise kann durchaus an der Hypothese vom Veralten der Kompe-

tenzen festgehalten werden, wenn der überwiegende Teil der Arbeitnehmer nur in geringem Maße über als strategisch geltende Kompetenzen verfügt.

Es kann aber auch die alternative Hypothese im Raum stehen bleiben, wonach hier eine diskriminatorische Beurteilung praktiziert wird.

Zudem trägt die Berufserfahrung in erheblichem Maße dazu bei, dass die Grundvergütung „an Bedeutung verliert“. Es stellt sich also die Frage, ob es wirklich eine Validierung und Valorisierung des erworbenen Know-how und der Kompetenzen gibt und in welchem Maße die an der Vergütung festzumachende Valorisierung der Berufserfahrung eher einen Hemmschuh für die Gehaltspolitik der Banken als eine Anerkennung des Produktivwerts der Berufserfahrung darstellt.

Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass sich durch Berufserfahrung Kompetenzen entwickeln konnten, die in einem bestimmten technischen und organisatorischen Arbeitsumfeld nützlich waren, dass die Berufserfahrung aber gleichzeitig zum Verlust ebendieser Kompetenzen in einem neuen Arbeitsumfeld beitrug. Hierin könnte die Erklärung dafür liegen, warum die Banken das Bildungssystem zur Beschaffung jener Kompetenzen nutzen, die sie benötigen. Ausgehend von der Weiterentwicklung der schulischen Qualifikationen, suchen die Banken neue Kompetenzen, die sie – noch? – nicht selbst hervorbringen konnten.

Davon unabhängig gilt es jedoch, die komplementär oder substitutiv wirkenden Zusammenhänge bzw. die Interaktionen zwischen Bildung und dem Unternehmen als einer Einheit, die den Erwerb von Erfahrung und folglich auch die Entstehung von Kompetenzen ermöglicht, noch näher zu beleuchten.

Des Weiteren ist festzuhalten, dass die Vorstellung vom Verlust von Kompetenzen das Ergebnis eines theoretischen Gedankengebildes ist, bei dem die Definition der „Kompetenzen“ an eine Konvention dessen gekoppelt wird, was Kompetenzen eigentlich sind. Im Kontext der Konventionenökonomie scheint es also durchaus relevant, diese Vorstellung vom Verlust von Kompetenzen herauszustreichen, da das Unternehmen die Kompetenzen des Einzelnen positiv oder aber negativ beurteilt. Es handelt sich also um ein soziales/unternehmensinternes Konstrukt.

Im Kontext der Bildungsökonomie, insbesondere innerhalb der Humankapitaltheorie, liegt hier dagegen vielmehr eine Phasenverschiebung bzw. eine Verlagerung der zuvor erworbenen Kompetenzen vor. Die Rolle der Schulbildung, der beruflichen Bildung und der Unternehmen findet sich hier somit auf andere Weise wieder.

Bibliografie

- Almeida, Paulo Pereira de. *Banca e bancários em Portugal: diagnóstico e mudança nas relações de trabalho*. Lisboa: Celta Editora, 2001.
- Ballot, Gérard; Piatecki, Cyrille. Le marché interne ouvert: un modèle. in Ballot, Gérard (Dir.). *Les marchés internes du travail: de la microéconomie à la macroéconomie*. Paris: PUF, 1996, S. 121-146.
- Baraldi, L. et al. La gestion des compétences: quelle individualisation de la relation salariale? in Brochier, Damien (Hg.). *La gestion des compétences: acteurs et pratiques*. Paris: Édition ECONOMICA, 2002, S. 111-135.
- Becker, Gary. *Human Capital*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2. Ausgabe, 1975.
- Bertrand, O.; Noyelle, T. *L'impact des transformations des services financiers sur le travail, les qualifications et la formation*. in *Formation Emploi*, Nr. 17.
- Conseil, Pereire. *Le guide des métiers de la banque*. Paris: Banque Éditeur, 1998.
- Doeringer, Peter; Piore, J. Michael (1971). *Internal Labour Markets and Manpower Analysis*. Lexington: MA: DC Health, 1988.
- Eymard-Duvernay, François; Marchal, Emmanuelle. *Façons de recruter*. Paris: Éditions Métallé, 1997.
- Eymard-Duvernay, François. *Économie politique de l'entreprise*. Paris: La Découverte, 2004.
- Gavini, Christine. *Emploi et régulation: les nouvelles pratiques de l'entreprise*. Paris: CNRS Éditions, 1998.
- Green, Francis. *The Value of Skills*. Canterbury: University of Kent, 1998.
- Mincer, Jacob. *Schooling, Experience, and Earnings*. England: Gregg Revivals (Neuaufgabe), 1993.
- De Palma, Francesco; Tchibozo, Guy. La politique de l'emploi de l'Union européenne. Dévoluy, Michel. *Les politiques économiques européennes, enjeux et défis*. Paris: Éditions du Seuil, 2004, S. 171-204.
- Legrand, Sophie. Vieillesse des salariés et adaptation des entreprises. In Stankiewicz, François (Hg.). *Travail, compétences et adaptabilité*. Paris: L'Harmattan, 1998, S. 107-132.
- OECD. *Human Capital Investment: An International Comparison*. Centre for Educational Research and Innovation, 1998.
- Oi, Walter. Labour as a quasi-fixed factor. In *Journal of Political Economy*. Bd. 70, Oktober 1962, S. 538-555.
- Paul, Jean-Jacques; Murdoch, Jake. L'enseignement supérieur européen au regard de la préparation professionnelle de ses étudiants. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*. Université et professionnalisation, DeBoeck Université, 2001/2002.
- Paul, Jean-Jacques; Murdoch, Jake. Comparaison internationale: à la

- recherche de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur compétents en informatique. *Formation Emploi*, n° 82, Paris: Céreq, 2003, S. 47-60.
- Paul, Jean-Jacques. *De quelques interrogations sur nos approches traditionnelles en économie de l'éducation, surgies de l'analyse du comportement des étudiants européens*. Dijon: IRÉDU, August 2002, 1. Fassung 2002.
- Paul, Jean-Jacques; Suleman, Fátima Valorisation des acquis ou valorisation de l'expérience professionnelle: la production et la valorisation des compétences dans le secteur bancaire; vorgelegt beim 17^e Colloque International de l' ADMEE. *L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience professionnelle*. Lissabon, 18., 19. und 20. November 2004, an der Fakultät „Psicologia e Ciências da Educação“, 2004.
- Schultz, Theodore W. Inversión en capital humano. *Economía de la Educación*. Madrid: Editorial TECNOS, 1961, S. 15-32.
- Stankiewicz, François. Adaptabilité – implications sur l'analyse du capital humain. Communication aux *Journées AFSE – Économie des ressources humaines*. GATE, Lyon: 16.-17. Mai 2002.
- Suleman, Fátima. *La production et valorisation des compétences sur le marché du travail. Des approches néoclassiques à l'économie des conventions*. Doktorarbeit zur Erlangung des Dokortitels in Wirtschaftswissenschaft, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lissabon: Université de Bourgogne, Dijon (französische Fassung), www.u-bourgogne.fr/IREDU, 2004.
- Thurow, Lester C. *Generating Inequality*. United Kingdom: The MacMillan Press LTD, 1976.

Anhang 1: Das Modell des Kompetenzerwerbs

Kompetenzen	R ² A	Konstante	Schulbesuchsdauer	Erfahrung	Dauer der Betriebszugehörigkeit	Geschlecht
Allgemeine Fachkenntnisse	0,263	1,577***	0,134*** 0,443	-0,010 -0,133	0,004 0,039	0,066 0,036
Spezifische Fachkenntnisse	0,072	2,367***	0,072*** 0,241	-0,107 -0,214	0,021** 0,206	0,101 0,057
Fremdsprachenkenntnisse	0,258	2,254***	0,089*** 0,293	-0,021** -0,264	0,001 0,010	0,025 0,014
Verhandlungsfähigkeit	0,056	3,725***	-0,002 -0,007	-0,024** -0,326	0,007 0,072	0,034 0,020
Überzeugungsfähigkeit	0,064	3,742***	-0,008 -0,028	-0,025** -0,341	0,007 0,074	-0,078 -0,046
Beharrungsvermögen und ergebnisorientiertes Arbeiten	0,042	3,833***	0,000 -0,002	-0,026** -0,343	0,016 0,166	-0,095 -0,054
Kundenorientierung	0,075	3,858***	0,009 0,033	-0,024** -0,319	0,007 0,075	-0,040 -0,024
Fähigkeit zum Verstehen der Strategie der Bank	0,094	3,201***	0,041** 0,158	-0,020** -0,293	0,012 0,140	-0,017 -0,011
Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten	0,019	2,870***	0,044** 0,156	-0,008 -0,104	0,016 0,167	-0,060 -0,035
Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung	0,023	3,060***	0,046** 0,168	-0,004 -0,060	0,008 0,083	-0,058 -0,035
Aufnahmefähigkeit beim Lernen	0,163	4,038***	0,012 0,044	-0,029*** -0,399	0,003 0,031	-0,037 -0,022
Lernbereitschaft	0,143	3,700***	0,023 0,080	-0,030*** -0,402	0,009 0,096	-0,019 -0,011
Anpassungsfähigkeit	0,163	3,703***	0,026 0,097	-0,033*** -0,474	0,015* 0,169	-0,008 -0,005
Innovationsfähigkeit	0,112	3,340***	0,017 0,060	-0,024** -0,331	0,004 0,044	-0,030 -0,018
Arbeitsplanung und -organisation	0,046	3,526***	0,007 0,027	-0,023** -0,315	0,014 0,151	-0,097 -0,057
Nutzung von Informatiksystemen	0,204	4,052***	0,009 0,031	-0,048*** -0,661	0,024** 0,252	0,111 0,065
Analysefähigkeit	0,069	2,929***	0,043** 0,160	-0,023** -0,331	0,025** 0,274	-0,045 -0,028
Auswahl und Verarbeitung von Informationen	0,090	2,969***	0,045** 0,170	-0,023** -0,332	0,019** 0,212	0,012 0,007
Problemlösungsfähigkeit	0,054	3,207***	0,031 0,112	-0,019** -0,261	0,014 0,148	-0,053 -0,688
Lernfähigkeit	0,174	3,585***	0,038** 0,147	-0,028*** -0,416	0,012 0,136	-0,007 -0,005
Vermittlung und Umsetzung von Kenntnissen und Erfahrungen	0,079	3,068***	0,042** 0,167	-0,017** -0,261	0,012 0,145	-0,010 -0,006
Verstehen der Besonderheiten des Bankgeschäfts	0,073	3,468***	0,024 0,097	-0,023*** -0,354	0,016* 0,191	-0,024 -0,016
N	443					

Quelle: Untersuchung „La valorisation des compétences sur le marché de travail“, 2001

Für ein Rahmenmodell für die Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften

Erik Roelofs

Leitender Forscher beim Zentrum für psychometrische Forschung und Information des staatlichen Instituts für Testentwicklung (Cito) in Arnheim, Niederlande

Piet Sanders

Leiter des Zentrums für psychometrische Forschung und Information des staatlichen Instituts für Testentwicklung (Cito) in Arnheim, Niederlande

Schlagwörter

Competence assessment,
teaching personnel,
teaching quality,
quality of education,
performance appraisal,
personnel assessment

Bewertung von Kompetenz,
Lehrkräfte,
Qualität der Lehre,
Qualität der Bildung,
Leistungsbewertung
des Lehrpersonals

ZUSAMMENFASSUNG

Für die Entwicklung von Instrumenten zur Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften ist ein Kompetenzmodell mit Leitlinien zur Erfassung und Beurteilung von Nachweisen in Aufgabensituationen erforderlich. Nach Kane (1992) ist die Validierung von Aussagen über die Kompetenz von Lehrkräften als Bewertung der interpretativen Argumentation anzusehen.

Auf Basis jüngster Erkenntnisse im Lehr- und Lernbereich wird ein interpretatives Kompetenzmodell beschrieben, das keinen Vorschriftencharakter hat, sondern vielmehr Raum für verschiedene Formen verantwortlicher beruflicher Leistung bietet. Dieses Modell basiert auf den Konsequenzen der beruflichen Leistung für Schüler/Unterricht/Organisation. Dabei werden akzeptable Maßnahmen und die zugrunde liegenden Entscheidungsprozesse sowie die zugehörigen Bestandteile einer fundierten Fachwissensbasis aus den Konsequenzen abgeleitet. Die Schlussfolgerungen aus diesen Erkenntnissen für die Entwicklung von Kompetenzbereichen und Erfassung von Nachweisen werden erläutert.

1. Einführung

Aus Gründen der Qualitätssicherung und besseren Anerkennung des Lehrberufs ist auf internationaler Ebene ein zunehmendes Interesse an der Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften zu beobachten (Verloop, 1999). In den USA hat die Bewertung von Lehrkräften bereits eine lange Tradition, was sich in der Vielzahl der zu diesem Thema veröffentlichten wissenschaftlichen Artikel und Bücher sowie der entwickelten Instrumente widerspiegelt. So war der Grundsatz der Rechenschaftspflicht gegenüber dem Steuerzah-

ler in den USA ein wesentlicher Anreiz, um das öffentliche Interesse auf die Bewertung von Lehrkräften zu lenken. Im Rahmen der Auswahl, Zertifizierung und beruflichen Weiterbildung wurden verschiedene Instrumente zur Bewertung von Lehrkräften in den unterschiedlichen Phasen ihrer beruflichen Laufbahn entwickelt (Dwyer, 1998). Die im vorliegenden Artikel enthaltenen Informationen stammen größtenteils aus dieser Fachliteratur. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es in anderen Ländern außerhalb der Vereinigten Staaten nicht auch eine Tradition bei der Bewertung von Lehrkräften gibt. So beschrieb Pelkmans (1998) beispielsweise die Verfahren, die in England, Wales, Deutschland, Australien und den Niederlanden bei der Bewertung von Lehrkräften angewandt werden. Diese Länder haben jedoch auf diesem Gebiet weniger Erfahrung als die USA.

Aufgrund des größeren Freiraums von Schulen für die Umsetzung eigener Richtlinien und Maßnahmen mit dem Ziel, eine Differenzierung in Bezug auf Position und Vergütung zu ermöglichen (Verloop, 1999; Straetmans und Sanders, 2001), ist in den Niederlanden und auch in anderen Ländern (Pelkmans 1998) ein stärkeres öffentliches Interesse an der Bewertung von Lehrkräften zu verzeichnen. Da der Schwerpunkt immer stärker auf einer kompetenzbasierten Ausbildung liegt, wird auch in zunehmendem Maße eine Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften gefordert. Außerdem sieht ein in den Niederlanden erlassenes Gesetz vor, dass Ausbildungsfachkräfte bestimmte Kompetenzanforderungen erfüllen müssen. Die niederländische Initiative für Lehrkompetenz (SBL, 2003) hat Anforderungen für sieben Kompetenzbereiche festgelegt, die als wesentlich für Lehrkräfte zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn erachtet werden. Diese Bereiche werden in Abschnitt 3.2.1.1 näher erläutert.

Die Anforderungen müssen von den Hoch- und Fachschulen für die Ausbildung von Lehrkräften erfüllt werden. Ferner sind Möglichkeiten für einen rascheren Wechsel aus anderen Berufen in den Ausbildungs- und Lehrberuf eröffnet worden, um dem drohenden Lehrermangel in den Niederlanden entgegenzuwirken (Klarus, Schuler und Ter Wee, 2000; Tillema, 2001).

Die oben beschriebenen Entwicklungen erfordern einen einheitlichen Ansatz für die Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften. In diesem Artikel werden einige grundsätzliche Anforderungen für ein Rahmenmodell zur Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften vorgestellt. Als Ausgangsbasis dient ein interpretatives Modell für die Bewertung der Fachkompetenz (von Lehrkräften), das auf verschiedenen theoretischen Begriffen zur Umschreibung guter Lehrmethoden basiert. Danach werden anhand der Anforderungen, die sich aus dem von Messick (1996) dargelegten Konzept der Konstruktvalidität ergeben, verschiedene Instrumente für die Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften erläutert. Abschließend werden einige Fragen erörtert, die weiter untersucht werden sollten.

2. Ein interpretatives Modell der Lehrkompetenz

Es gibt keine allgemein anerkannte Definition für den Kompetenzbegriff. In jüngster Zeit haben mehrere Autoren (z. B. Bos, 1998; Mulder, 2001; Van Merriënboer, Van der Klink und Jansen, 2002) die Fachliteratur geprüft und umfassende Definitionen vorgelegt. Zunächst ist zwischen „*competence*“ (Kompetenz) und „*competency*“ (Kompetenz, Befähigung) zu unterscheiden. Laut Mulder ist *competence* ein umfassendes Konzept, das die Fähigkeiten oder das Vermögen von Menschen oder Organisationen beschreibt, während *competency* eine bestimmte Befähigung nur einen Bestandteil von Kompetenz (*competence*) darstellt. Befähigung (*competency*) ist ein enger gefasstes, eher atomistisches Konzept zur Umschreibung bestimmter Fähigkeiten (siehe auch McConnell, 2001). Auf Basis einer Studie über die zahlreichen Definitionen für Kompetenz (z. B. Bunk, 1994; Spencer und Spencer, 1993; Parry, 1996) hat Mulder (2001) eine Definition abgeleitet, die die Kernaussage der wichtigsten Autoren wiedergibt: „Kompetenz (*competence*) ist die Fähigkeit einer Person oder Organisation, bestimmte Leistungsgrade zu erreichen“ (S. 76; Übersetzung aus dem Englischen). Er zitiert mehrere Autoren und fügt hinzu, dass die Kompetenzen (*competencies*) jedes Einzelnen aus Folgendem bestehen:

- integrierte Handlungsfähigkeiten,
- zusammengesetzt aus Clustern von Wissensstrukturen,
- kognitive, interaktive, emotionale und ggf. psychomotorische Fähigkeiten sowie Verhaltensweisen und Werten, die notwendig sind für Aufgabenbewältigung, Problemlösung und, allgemeiner betrachtet, für die Funktionsfähigkeit in einem bestimmten Beruf, einer Organisation, einer Position oder einer Rolle.

Bei der Messung von Kompetenzausprägungen ist zu beachten, dass sie nicht direkt mess- oder feststellbar sind, sondern sich in der Leistung in einer bestimmten Situation manifestieren (Spencer und Spencer, 1993). Darüber hinaus lässt sich Kompetenz bis zu einem bestimmten Grad entwickeln, z. B. Anfänger, Fortgeschrittene und Experten. Mulder (2001) betont, dass Kompetenz bei Einzelpersonen (persönliche Kompetenz) und einzelnen Systemen (System- oder Teamkompetenz) vorhanden sein kann. Schließlich lassen sich Kompetenzaspekte zu einem gewissen Maß auch von einer auf eine andere Situation übertragen (Thijssen, 1998, 2001).

Bei der Messung der Kompetenz von Einzelpersonen können verschiedene Fragen gestellt werden. Wie werden Aussagen über Kompetenz abgeleitet? Welche Annahmen und theoretischen Begriffe liegen Kompetenzmessungen zugrunde? Bei der Beantwortung derartiger Fragen ist es wichtig, ein interpretatives Modell mit adäquaten Erläuterungen und Beschreibungen anzuwenden (Shepard, 1993).

Es gibt kein solides, breit angelegtes wissenschaftliches Rahmenmodell dafür, was kompetentes Lehren ausmacht, aus dem Rückschlüsse auf

die Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften gezogen werden können (Haertel, 1991). Es gibt verschiedene Rahmenmodelle, die inhaltlich weitgehend von der zugrunde liegenden Vorstellung von beruflicher Leistung (Dwyer, 1994, 1998) und von den jeweiligen theoretischen Denkansätzen (siehe Reynolds, 1992) abhängen.

Entwickler von Instrumenten zur Bewertung von Lehrkräften wirken größtenteils auf eine gemeinsame Auffassung von Lehrkompetenz hin, die auf dem Dialog zwischen Entwicklern und Berufsvertretern basiert. Die sich aus diesem Dialog ergebende Auffassung kann recht unterschiedlich sein: Es kann sich um eine Mischung aller verschiedenen Lehrauffassungen, doch auch um eine ganz spezielle Auffassung handeln, wie beispielsweise „programmorientiertes“ oder „entwicklungsorientiertes Lernen“ im Rahmen der Früh- und Vorschulerziehung. Der erste Ansatz ist eine logische Methode zur Ausarbeitung von Rahmenmodellen für Kompetenz, die für große Lehrergruppen gelten müssen, beispielsweise Fähigkeits- und Leistungsanforderungen auf nationaler Ebene. Der zweite Ansatz eignet sich eher für Organisationen, die nach einer bestimmten Aufgabenstellung arbeiten.

Neben der Lehrauffassung bestimmt auch ein theoretischer Blickwinkel auf berufliche Leistung, welche Form ein interpretatives Modell annimmt. In der Fachliteratur sind verschiedene Komponenten der Lehrkompetenz im Verlauf der Bewertung von Lehrkräften beleuchtet worden. Bei der Analyse dieser Literatur kann man unterschiedliche Auffassungen darüber finden, was gute Lehrer und gutes Lehren ausmacht (Creemers, 1991; Verloop, 1999):

- (a) Differenzierung von Persönlichkeitsmerkmalen, die einen erfolgreichen Lehrer ausmachen können (Getzels und Jackson, 1963; Creemers (1991);
- (b) Beschreibung von Wissenskomponenten mit Lehrstoffinhalten, Denkweisen von Lehrkräften in einem Lehrfach (Bruner, 1963; Tom und Valli, 1990);
- (c) Beschreibung der Verhaltensformen von Lehrkräften, die zur Lernleistung beitragen (Brophy und Good, 1986; Simon und Boyer, 1974);
- (d) Beschreibung der Erkenntnis- und Entscheidungsprozesse von Lehrkräften (Kagan, 1990; Verloop, 1988);
- (e) Beschreibung des praktischen Wissens von Lehrkräften, das diese auf bestimmte Situationen, in denen sie sich selbst (bzw. ihre Klasse, ihr Fachgebiet) befinden, anwenden, und der Art und Weise, wie sie Theorien über diese Situationen entwickeln (Beijaard und Verloop, 1996).

Für jede dieser Auffassungen über gutes Lehren wurden spezielle Bewertungstechniken angewendet. Zur Bewertung der Persönlichkeitsmerkmale dienten Fragebögen und psychologische Tests, um bestimmte wünschenswerte oder unerwünschte Merkmale zu ermitteln. Im Sinne dieser Lehrauffassung lag der Schwerpunkt nicht unbedingt auf dem guten Lehren selbst, sondern vielmehr auf den Eigenschaften eines guten Staats-

bürgers. Immer noch herrscht die Auffassung vor, dass gute Lehrkräfte viel Wissen haben. Früher bedeutete dies auch das Wissen von einzelnen Fakten und Aspekten. Später lag der Schwerpunkt auf der Struktur eines Lehrfachs (wie beispielsweise Mathematik oder Physik) und noch später auf der Handlungs- und Denkweise in einem bestimmten Lehrfach. Wissen bezieht sich auch auf das pädagogische Wissen, beispielsweise über Unterrichtsmethoden, Methoden zur Ausarbeitung eines Curriculums (Lehrplans) und zur Gruppeneinteilung von Schülern. Diese Wissenskomponenten stammen zunehmend aus der pädagogischen Forschung (Bellon, Bellon und Blank, 1990). Eine häufig angewandte Methode zur Wissensbewertung besteht in der Durchführung standardisierter Wissenstests (z. B. Latham, Gitomer und Ziomek, 1999).

Infolge der Schwerpunktlegung auf Lehrereigenschaften und der einseitigen Schwerpunktlegung auf Wissen wird Lehren auch als Verhaltensoffenbarung angesehen. Bei dieser Auffassung steht das Verhalten einer Lehrkraft im Unterricht im Vordergrund. Es wurden zahlreiche Messinstrumente entwickelt, um sich auf (kleine) Verhaltenseinheiten zu konzentrieren, die vermutlich zu guten Lernergebnissen führen (Stodolsky, 1990). Bei diesem Ansatz wird allerdings kaum beachtet, was in den Köpfen von Lehrkräften vorgeht, also was sie denken oder entscheiden oder warum sie im Einzelfall eine bestimmte Entscheidung treffen. Es wurden unterschiedliche Bewertungsinstrumente zur Enthüllung der Denkweise von Lehrkräften entwickelt, wie u. a. „*Think-Aloud-Protokolle*“ (lautes Denken) bei der Lösung eines Lehrproblems und „*Stimulated Recall Interviews*“ (Befragungen in einem selbstkonfrontativen Verfahren). Bei diesen Befragungen schauen sich Lehrkräfte ihre auf Video aufgezeichnete „Darbietung“ an und beantworten Fragen darüber, was sie in einem bestimmten Augenblick gedacht haben. Die Lehrauffassung, wonach ein umfangreiches praktisches Wissensspektrum vermittelt werden soll, erfordert Bewertungsmethoden, die sich auf bestimmte Situationen konzentrieren, mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind. Die jeweils verwendeten Instrumente unterscheiden sich im Wesentlichen nicht von den Instrumenten, die zur Offenlegung von Denkprozessen zum Einsatz kommen. Der Schwerpunkt liegt jedoch stärker auf dem speziellen Arbeitsumfeld (z. B. einem bestimmten Fach in einer bestimmten Bildungsstufe) von Lehrkräften (Meijer, Verloop und Beijaard, 1999).

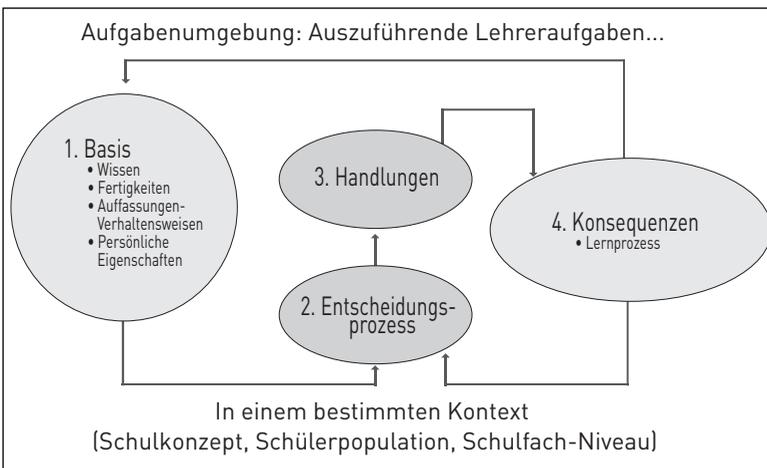
Aufgrund des jüngsten Umdenkprozesses über das Lernen, der mit dem Begriff „neues Lernen“ kurz umschrieben wird, gibt es eine zusätzliche Lehrauffassung, nämlich die Förderung von Lernaktivitäten unter Lernenden. Bei dieser Auffassung setzt gutes Lehren voraus, dass Lehrer nicht unbedingt ein fest umrissenes, „korrektes“ Verhaltensrepertoire an den Tag legen müssen, sondern vielmehr unter Beweis stellen, dass sie zum erfolgreichen Lernen ihrer Schüler beitragen (Simons, 1999; Vermunt und Verschaffel, 2000).

Obwohl die verschiedenen Lehrauffassungen jeweils einige Aspekte der Lehrkompetenz berücksichtigen, beschreibt oder erläutert keine Auf-

fassung in Gänze, was kompetentes Lehren ist. Angesichts der oben beschriebenen Definition von Kompetenzen ist ein einheitliches Konzept der Lehrkompetenz erforderlich, das alle verschiedenen Aspekte der Lehrkompetenz berücksichtigt, d. h. Persönlichkeitsmerkmale, Wissen, Verhalten, Denkweise, situationsspezifische Entscheidungsfindung von Lehrkräften und die sich daraus ergebenden Lernaktivitäten. Roelofs und Sanders (2003) haben ein Kompetenzmodell zur Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften entwickelt, das den oben beschriebenen Kompetenzaspekten Rechnung trägt. Dieses Modell basiert auf der von Mulder (2001) beschriebenen allgemeinen Definition von Kompetenzen.

Der Ausgangspunkt bei diesem in Abbildung 1 dargestellten Modell besteht darin, dass sich die Kompetenz von Lehrkräften in den Folgen ihres Handelns, im Wesentlichen also in den Lernaktivitäten der Lernenden widerspiegelt. Zu diesen Folgen zählen beispielsweise auch eine (angenehme oder störende) Unterrichts Atmosphäre, ein Gefühl des Wohlbefagens unter den Schülern und ein gutes Verhältnis zu Eltern und Kollegen. Ausgehend von diesen Ergebnissen lassen sich die restlichen Komponenten des Modells zurück verfolgen. Erstens bezieht sich die Komponente „Aktionen“ auf berufliche Aktivitäten, wie z. B. Unterricht, Feedback für Schüler und Schaffung einer kooperativen Unterrichts Atmosphäre. Zweitens erfolgt die Lehrtätigkeit in einem bestimmten Umfeld, in dem eine Lehrkraft in einer Unterrichtssituation viele langfristige (Vorausplanung) oder Ad-hoc-Entscheidungen treffen muss (siehe Doyle, 1983). So müssen Lehrer beispielsweise ihren Unterricht planen und diesen den jeweiligen Umständen anpassen (z. B. unterschiedliche Lernstile von Schülern, unterschiedliche organisatorische Gegebenheiten). Drittens müssen Lehrkräfte bei ihrer Entscheidungsfindung und bei ihrem Handeln aus ihrem Fachwissen und bestimmten persönlichen Eigenschaften schöpfen.

Abb. 1: Interpretatives Kompetenzmodell (basierend auf Roelofs und Sanders, 2003)



Die Bewertung unterschiedlicher Kompetenzbereiche, wie beispielsweise Unterricht und Unterrichtsmanagement, bedeutet, dass interpretative Rückschlüsse über Lehrkräfte gezogen werden (siehe Kane, 1992). Wenn die unterschiedlichen Aspekte der Lehrtätigkeit in einem umfassenden Kompetenzmodell zusammengefasst werden, sind die Chancen für gültige Rückschlüsse besser als bei Anwendung von reduktionistischen Modellen, die sich auf einzelne Bestandteile des Lehrprozesses konzentrieren.

3. Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften

Bevor die Auswirkungen unseres allgemeinen Modells zur Erfassung von Nachweisen über die Lehrkompetenz beschrieben werden, soll die Bedeutung der Konstruktvalidität als einheitliches Konzept für die Festlegung der Bewertungsqualität kurz erläutert werden. Aus diesem Rahmenmodell der Konstruktvalidität lässt sich eine Vielzahl spezieller Qualitätsanforderungen ableiten.

3.1 Kriterien für die Konstruktvalidität von Kompetenzinstrumenten

Die Anforderungen von Kompetenzinstrumenten hängen vom Zweck der Bewertung ab. Aufgrund der Konsequenzen für den Kandidaten gelten für „hochkarätige“ Instrumente (Auswahl, Zertifizierung) strengere Anforderungen als bei Instrumenten, die für die berufliche Weiterbildung verwendet werden (Pelkmans, 1998).

Das umfassendste Modell für die Ermittlung der Qualität von Instrumenten wurde von Messick (1996) entwickelt. Laut Messick müssen bei jeder Form der Bewertung die folgenden sechs Aspekte der Konstruktvalidität berücksichtigt werden:

- (a) Inhalt,
- (b) Theorie und Prozessmodelle,
- (c) Struktur,
- (d) Generalisierbarkeit,
- (e) externe Aspekte,
- (f) Konsequenzen.

Der Aspekt „Inhalt“ bezieht sich auf die Relevanz und Repräsentativität der Bewertung. Dabei lautet die Frage: Innerhalb welcher Grenzen können Schlussfolgerungen aus der Bewertung gezogen werden? Bei dem Aspekt „Theorie und Prozessmodelle“ geht es darum, inwiefern die ausgewählten Aufgaben die bestimmte Handlungen aufseiten eines Kandidaten erfordern und ob der Einfluss von konstruktirrelevanten Faktoren minimiert wird. Der „strukturelle Aspekt“ bezieht sich darauf, ob die Leistungskriterien die von Experten verwendeten Kriterien und die Genauigkeit und Einheitlichkeit korrekt widerspiegeln, mit der die Leistung bewertet wird.

„Generalisierbarkeit“ bedeutet, inwiefern sich die Bewertungen verallgemeinern lassen, beispielsweise für Aufgaben und Aufgabenstellungen.

Unter den externen Validitätsaspekten ist zu verstehen, inwiefern die Messergebnisse mit anderen Messungen und Konstrukten konvergieren bzw. von diesen divergieren. Bei dem Aspekt „Konsequenzen“ oder konsequente Validität wird geprüft, inwiefern das Instrument positive oder negative Effekte und Nebenwirkungen auf den Lernprozess des Schülers und die Lehrtätigkeit des Lehrers hat.

3.2 Erfassung von Kompetenznachweisen

Mithilfe unseres umfassenden Modells der Lehrkompetenz als interpretatives Rahmenmodell für die Bewertung und unter Berücksichtigung der Kriterien für die Konstruktvalidität lassen sich die Konsequenzen für die Entwicklung von Inhalten und Verfahren zur Erfassung von Kompetenznachweisen beschreiben. Unter den von Messick genannten Aspekten verdienen drei eine genauere Betrachtung: Inhalt, Theorie und Prozessmodelle sowie Generalisierbarkeit.

3.2.1 Entwicklung eines Kompetenzbereichs

Nach dem von Messick genannten Aspekt „Inhalt“ sollte der Bewertungsinhalt für den Lehrberuf relevant und repräsentativ sein. Inhaltliche Prüfungen dienen zum Festlegen der Grenzen, innerhalb derer Rückschlüsse auf die Kompetenz von Lehrkräften gezogen werden. Bei der Festlegung eines Kompetenzbereichs werden normalerweise mehrere zusätzliche Verfahren angewandt: empirische Analysen der Lehrerfunktion, Befragung exzellenter Lehrkräfte, empirische Forschung zu Variablen, die zu einer besseren Lernleistung beitragen, und Befragung von Ausschüssen mit praktizierenden Fachkräften (siehe Verloop, Beijaard und Van Driel, 1998). Die Mischung aus wissenschaftlichen und praktischen Erwägungen trägt zur Akzeptanz und praktischen Anwendbarkeit von Instrumenten bei (Beijaard und Verloop, 1996; Duke und Stiggins, 1990; Uhlenbeck, 2002).

Grundsätzlich muss jede Bewertung einen Überblick über die Kompetenzaspekte, die Situationen, in denen sie unter Beweis gestellt werden müssen, sowie den gewünschten Grad der Beherrschung enthalten. Dabei sind drei Fragen zu beantworten:

- (a) Was ist der wesentliche Inhalt von Kompetenz?
- (b) Wie sind die Leistungskriterien definiert?
- (c) Auf welche Weise lassen sich Kompetenzgrade bewerten?

3.2.1.1 Auswahl des Inhalts

Zur Abgrenzung von Kompetenzbereichen muss eine Auswahl dahingehend getroffen werden, was für eine adäquate berufliche Leistung charakteristisch ist und was für die Leistung ausschlaggebend ist. Auf Basis unseres Kompetenzmodells müssen die folgenden wesentlichen Fragen gestellt werden:

- Was sollen Lehrkräfte unter Beweis stellen und in welchen Aufgabensituationen?
- Welchen Schwierigkeitsgrad müssen Lehrkräfte in diesen Aufgabensituationen bewältigen können?
- Welche Lernergebnisse („Konsequenzen“) können von der Lehrtätigkeit erwartet werden?
- Durch welche Aktionen und Entscheidungsprozesse können Lehrkräfte u. U. zu den Lernergebnissen beitragen?

In den USA und den Niederlanden sind verschiedene Beschreibungen für die Kompetenzbereiche von Lehrkräften entwickelt worden. Danielson und McGreal (2000) haben im Wesentlichen vier relevante berufsbezogene Aufgabenbereiche unterschieden: Planung und Vorbereitung; Unterricht; Unterrichtsumgebung; berufliche Pflichten und Aufgaben. In Bezug auf die Umgebung sagen sie (Übersetzung aus dem Englischen): „[...] solche Aktivitäten und Aufgaben schaffen eine angenehme und würdige Unterrichtsumgebung, die eine Lernkultur fördert und einen sicheren Raum für Risikobereitschaft schafft“ (op. cit., S. 31). Zum Thema Unterricht schreiben sie (Übersetzung aus dem Englischen): „[...] Lehrkräfte, die sich im Bereich 3 [Unterricht] auszeichnen, schaffen eine Atmosphäre freudiger Erwartung in Bezug auf die Bedeutung des Lernens und die Signifikanz der Inhalte“ (op. cit., S. 32). Diese Aussagen verdeutlichen, dass der Schwerpunkt eher auf den Konsequenzen der Handlungen als auf den Handlungen selbst liegt.

Die von Danielson und McGreal gegebene Beschreibung diene auch als Grundlage für eine Reihe von Bewertungsinstrumenten, Praxis III, als Bestandteil der von ETS (*Educational Testing Service*) entwickelten sogenannten Praxis-Reihe, bei der u. a. die praktische Unterrichtserfahrung von Lehrkräften in den vier genannten Bereichen gemessen wird. Bei der Praxis-III-Bewertung werden die Beobachtungen von Lehrkräften beim Unterricht und das Schülerverhalten mit Befragungen vor und nach der Messung kombiniert (Dwyer, 1998), wobei es bei den Befragungen danach um den Entscheidungsprozess der Lehrkräfte ging.

Das amerikanische *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) verringert die Vielzahl der Aufgaben bei der Bewertung für die Zertifizierung von (erfahrenen) Lehrern auf die Dimension der Lehrererfahrung, wie beispielsweise Improvisation, Schwierigkeitsgrad, Leidenschaft für das Lehren und Lernen (Bond et al., 2000).

In den Niederlanden hat die Initiative für die Lehrkompetenz (SBL) vor kurzem erste Leistungsanforderungen für Lehrkräfte in der Grund- und Sekundarschulbildung für das Erziehungsministerium auf Basis von sieben breit angelegten Kompetenzbereichen entwickelt. Die SBL beginnt die Beschreibung der Anforderungen damit, wie Klassen und einzelne Schüler kompetenter Lehrkräfte „funktionieren“, wobei ein kohärenter Lehransatz veranschaulicht wird. Dabei wurden die folgenden Bereiche entwickelt:

- (a) interpersonelle Kompetenz, d. h. die Fähigkeit zur Schaffung einer angenehmen, kooperativen Atmosphäre und eines offenen Dialogs;
- (b) pädagogische Kompetenz, d. h. die Fähigkeit zur Schaffung einer psychologisch sicheren Lernumgebung, die zum Wohlbefinden der Schüler beiträgt;
- (c) fachbezogene und didaktische Kompetenz, d. h. die Fähigkeit, Schüler beim Erwerb des Grundwissens in den einzelnen Schulfächern anzuleiten und zu vermitteln, wie dieses Wissen im alltäglichen und beruflichen Leben genutzt werden kann;
- (d) organisatorische Kompetenz, d. h. die Fähigkeit, eine geordnete, aufgabenbezogene Atmosphäre im Unterricht zu schaffen;
- (e) Kompetenz bei der Zusammenarbeit mit Kollegen, d. h. die Fähigkeit, die eigene Arbeit auf die Arbeit von Kollegen abzustimmen und zur Schulorganisation im Allgemeinen beizutragen;
- (f) Kompetenz bei der Zusammenarbeit mit der Schulumgebung, d. h. die Fähigkeit, bei der Zusammenarbeit mit Menschen (Eltern) und Organisationen im schulischen Umfeld aktiv mitzuwirken;
- (g) Kompetenz bei der Reflexion und Weiterentwicklung, d. h. die Fähigkeit, die eigene Kompetenz zu überdenken und mit geänderten Anforderungen und Weiterentwicklungen innerhalb des Berufsstandes Schritt zu halten.

Dieser Anforderungskatalog wird die Grundlage für viele Bewertungsinstrumente in den Hochschulen für die Ausbildung von Lehrkräften sein.

3.2.1.2 Leistungskriterien

Nach der Beschreibung der Kompetenzbereiche besteht eine wichtige Frage darin, wie Kriterien festgelegt werden können, nach denen die Leistung von Lehrkräften beurteilt wird. Gemäß unserem Modell ist ein umfassender Ansatz bei der Festlegung der Kriterien wünschenswert, um eine zu starke Gewichtung einzelner Lehreraktivitäten, separater Wissensaspekte oder der Lernergebnisse zu vermeiden. Vielmehr sollten diese Leistungskomponenten im Rahmen verbaler Deskriptoren bzw. Schlagwörter für die Beschreibung von Kriterien kombiniert werden. Beispiele für einseitige, zuweilen tautologische Kriterien lassen sich mühelos finden: „Der Lehrer gibt klar an“, „wählt Material auf die richtige Weise“. Nach unserem Kompetenzmodell (siehe Abb. 1) basieren Leistungskriterien zuerst auf den wünschenswerten Lernaktivitäten und -ergebnissen von Schülern, aus denen sich akzeptable Lehreraktionen und -entscheidungen ableiten lassen. Bei der Akzeptanz von Lehrerentscheidungen spielt die Qualität des beruflichen (Fach-)Wissens in Bezug auf die jeweilige Lehrsituation eine Rolle. In diesem Zusammenhang sprechen Frederiksen et al. (1998) von „funktionalen Kriterien“. Roelofs und Van den Berg (2005) präsentieren ein Beispiel für ein funktionales Kriterium aus der Lehrkompetenz von Kindergartenlehrern, die Kleinkindern konzeptionelles Denken vermitteln sollen: „Anhand von Lehraktivitäten (Fragen, Erklärungen, Leistungsaufga-

ben, Diskussionen) ist die Lehrkraft erfolgreich, wenn Kinder Aktivitäten durchführen, die zu einem besseren Verständnis eines bestimmten Konzepts oder Begriffs (z. B. Herbst) beitragen“ (Übersetzung aus dem Englischen).

3.2.1.3 Leistungsgrade

Während Kriterien als Aussage über die Leistung und Kompetenz in Aufgabensituationen angesehen werden können, berücksichtigen Standards die Qualität der Handlungen und ihrer Ergebnisse. Eine Erörterung über die Entwicklung von Leistungsstandards würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Stattdessen verweisen wir mit Nachdruck auf die Bedeutung eines interpretativen Modells, das Leistungsunterschiede beschreiben und erläutern kann. Ein Modell, das Unterschiede zwischen Anfängern und erfahrenen Fachkräften in einem Berufsstand berücksichtigt, kann zur Konstruktvalidität der Beurteilung von Lehrkräften beitragen. Das Werk von Berliner (2001) auf dem Gebiet der Entwicklung von Fachwissen ist von besonderer Bedeutung. Berliner fasst zusammen, wie sich erfahrene Fachkräfte von Berufsanfängern unterscheiden. Erfahrene Fachkräfte:

- (a) zeigen ausgezeichnete Leistungen auf ihrem eigenen Fachgebiet und in bestimmten Situationen;
- (b) entwickeln einen Automatismus bei wiederkehrenden Handlungen;
- (c) sind eher opportunistisch und flexibel;
- (d) haben bei der Problemlösung ein besseres Gespür für aufgabenspezifische Anforderungen und Situationen;
- (e) stellen Probleme auf qualitativ unterschiedliche Weise (gedankenreicher) dar;
- (f) erkennen Muster in Arbeitssituationen schneller und genauer;
- (g) beobachten wichtige Muster in ihrem Erfahrungsgebiet;
- (h) nehmen sich mehr Zeit bei der Vorbereitung für die Problemlösung und nutzen ein breiteres und persönlicheres Spektrum von Informationsquellen.

Anhand der von Berliner beschriebenen Merkmale von erfahrenen Lehrkräften wurde kürzlich ein Modell zur Untersuchung der Konstruktvalidität des NBTPS-Zertifizierungssystems für erfahrene Lehrer entwickelt (Bond et al., 2000). Die Ergebnisse haben den Nachweis erbracht, dass zertifizierte Lehrkräfte in den meisten Bereichen eine bessere Leistung erzielen als nicht zertifizierte Lehrkräfte.

3.2.2 Quellen für den Kompetenznachweis

Bei der Entwicklung von Instrumenten liegt der Schwerpunkt darauf, den bestmöglichen Nachweis für die Kompetenz eines Kandidaten zu erbringen. Unter Berücksichtigung der Validitätsanforderungen in Bezug auf die inhaltliche Darstellung, die zugrunde liegenden Theorien und Prozessmodelle und die Generalisierbarkeit bezieht sich der Begriff „bestmöglich“ auf die Repräsentativität der Aufgaben und Aufgabensituationen und

darauf, inwiefern die angenommenen Prozesse und Auswirkungen kompetenter Leistung bei der Bewertung adäquat dargestellt werden.

Die erste Option bei der Erfassung von Kompetenznachweisen bezieht sich auf die Art des Nachweises. Grundsätzlich kann der Nachweis wie folgt erbracht werden: Unterrichtsdokumentation, Unterrichtsbeobachtung (live oder aufgezeichnet, Schwerpunkt auf Lehrer- oder Schüleraktivitäten), Lehrerprotokolle (Schwerpunkt auf Aktionen), eingehende Befragung (Schwerpunkt auf Entscheidungsprozessen), Reflexionsbericht (Schwerpunkt auf Entscheidungsprozessen), Schülertests (Schwerpunkt auf Ergebnissen), schriftlicher Lehrertest (Schwerpunkt auf Wissensbasis oder Entscheidungsprozessen), multimedialer Test von Lehrkräften (Schwerpunkt auf Wissensbasis oder Entscheidungsprozessen).

Nach unserem Kompetenzmodell sollten alle Kompetenznachweise erfasst und im Rahmen von bestimmten Lehrsituationen interpretiert werden. In dieser Hinsicht unterscheiden sich Kompetenzinstrumente deutlich.

Unterrichtsbeobachtungen reichen beispielsweise von kontextfreien Bewertungen auf der Grundlage von Unterrichtsbesuchen („Lehrkraft erklärt klar und verständlich“) bis hin zu Berichten in Erzählform über Episoden aus dem Unterricht oder ungefilterten Videosequenzen. Dies gilt auch für die Sammlung von Unterrichtsdokumentation, die sich beispielsweise auf Material aus kompletten Unterrichtsreihen oder auf Auszüge aus Dokumenten beziehen kann, die aus Sicht der Lehrkräfte ihre beste Arbeit sind. Inhaltlich kann die Dokumentation auch sehr unterschiedlich sein. Sie kann sich auf die Unterrichtspläne von Lehrkräften, auf (Beispiele) vom Feedback der Lehrkräfte oder auf Beispiele für das beziehen, was die Schüler aus dem Feedback der Lehrkräfte aufgreifen. Angesichts dessen muss festgelegt werden, wer am besten in der Lage ist, den erforderlichen Kompetenznachweis zu erbringen: die Lehrkräfte selbst, Kollegen, Schüler, Eltern, leitende Mitarbeiter, externe Sachverständige oder andere Personen. Gemäß unserem Kompetenzmodell sollten alle an der Bewertung beteiligten Personen jeweils in der Lage sein, repräsentative und überzeugende Kompetenznachweise in Bezug auf die Konsequenzen, lehrkräfteseitigen Aktionen und Entscheidungsprozesse vorzulegen. Peterson (2002) beschreibt die verschiedenen Datenquellen sowie die Vor- und Nachteile für die Einbeziehung der einzelnen Beteiligten.

Die zweite Option für die Erfassung von Kompetenznachweisen besteht in der Auswahl bestimmter Aufgaben und Aufgabensituationen, die aus quantitativer und qualitativer Sicht repräsentativ für den jeweils zu untersuchenden Kompetenzbereich sein können. Dabei sind die folgenden Fragen zu beantworten:

- (a) Ist (sind) die ausgewählte(n) Situation(en) repräsentativ für Aktionen in der beruflichen Situation?
- (b) Ist (sind) die ausgewählte(n) Aufgabe(n) und Aufgabensituation(en) relevant oder entscheidend für den Kompetenznachweis?
- (c) Wie schwierig/komplex ist die Aufgabe oder Aufgabensituation?

- (d) Hat der Kandidat überhaupt die Möglichkeit, den erforderlichen Kompetenznachweis zu erbringen?
- (e) Decken die ausgewählten Aufgaben und Aufgabensituationen das gesamte Spektrum an Aufgaben und Aufgabensituationen ab?
- (f) Lassen sich Aussagen über die jeweils analysierten Situationen auf die Arbeitssituation extrapolieren?

Die Authentizität von Aufgaben und Aufgabensituationen ist recht unterschiedlich – echte, vereinfacht echte, simulierte und symbolische Bewertungssituationen. Bei der Bewertung in einer echten Situation führt der Kandidat ohne Einmischung von außen Aufgaben aus der alltäglichen Praxis aus, beispielsweise eine Unterrichtsstunde für die eigene Gruppe oder die Beaufsichtigung der eigenen Schüler bei der selbstständigen Ausführung von Aufgaben. Dabei können alle Lehraufgaben auftreten und müssen umgehend ausgeführt werden. Der Erfolg oder Misserfolg bei der Ausführung von Lehraufgaben wirkt sich direkt auf die Schüler aus.

In vereinfacht echten Aufgabensituationen führt der Kandidat eine echte Aufgabe aus, die jedoch weniger komplex ist als in der Realität, wie beispielsweise einen Kurzunterricht mit einer kleinen Schülergruppe. In simulierten Arbeitssituationen fehlen auch die direkten Auswirkungen auf die Schüler und die Möglichkeit, die Arbeitssituation zu „unterbrechen“. Im Vergleich zu echten Arbeitssituationen ist die Authentizität von Kompetenznachweisen in vereinfacht echten oder simulierten Aufgabensituationen geringer. Der Vorteil besteht jedoch darin, dass sich auch relevante Aufgaben darstellen lassen, die unter Arbeitsbedingungen nicht häufig auftreten. Kompetenz lässt sich auch in symbolischen Unterrichtssituationen bewerten, d. h. Situationen, die eigentlich nicht eintreten und in denen der Zeitdruck und die Unmittelbarkeit der Unterrichtssituation nicht vorhanden sind. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Erfassung von Nachweisen über Entscheidungen in verschiedenen Aufgabensituationen. Trotz des niedrigen Authentizitätsgrades decken die beschriebenen Unterrichtssituationen einen Großteil der Aufgaben und Situationen ab.

Im Allgemeinen lassen Entwickler von Bewertungsinstrumenten Überlegungen hinsichtlich Art und Umfang der erforderlichen Nachweise außer Acht und begeben sich sofort an ihre Entwicklungsarbeit. Demzufolge kann die Bedeutung der verschiedenen Nachweisquellen unklar werden. Dieses Problem taucht bei der Bewertung von (nicht strukturierten) Portfolios auf. Bei Portfolios kann die Art der Nachweiserfassung ausgesprochen unterschiedlich sein. Portfolios können direkte Nachweise in Form von Unterrichtsartefakten, Schülerleistungen und Reflexionsberichte, jedoch auch Produkte enthalten, die selbst das Ergebnis von Bewertungen sind, wie beispielsweise das Ergebnis von schriftlichen Tests, Empfehlungsschreiben und Bewertungen von Gleichgestellten (Peers). Ein Portfolio kann für die Zusammenstellung unterschiedlicher Kompetenznachweise sehr nützlich sein. Die Bewertungsfähigkeit hängt jedoch in starkem Maße von der Struktur des Portfolios und von der Zulässigkeit, Messbarkeit und Bewertbarkeit der erfassten Nachweise ab (Heller, Sheingold und Myford, 1998).

4. Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird ein umfassendes Rahmenmodell für die Kompetenz von Lehrkräften beschrieben, das die Grundlage für aussagekräftige Bewertungen bilden kann. In diesem Abschnitt werden zuerst einige Schlussfolgerungen gezogen. Danach werden mögliche Vorteile bei Anwendung dieses Modells zur Festlegung von interpretativen Argumenten erläutert. Abschließend werden Beispiele aus der jüngsten Vergangenheit für die Anwendung des Modells bei der Videoportfolio-Bewertung genannt.

Der erste Teil des Artikels befasst sich mit der Entwicklung des Modells. Auf Basis von Literaturrezensionen wurde der Schluss gezogen, dass es kein solides, breit angelegtes wissenschaftliches Modell dafür gibt, was Lehrkompetenz wirklich ausmacht. Bei der Bewertung von Lehrern lag der Schwerpunkt in der Vergangenheit auf unterschiedlichen Komponenten der Kompetenz von Lehrkräften: Persönlichkeitsmerkmale, die eine erfolgreiche Lehrkraft ausmachen können; wichtige Wissenskomponenten einschließlich Lehrstoffinhalten und der Denkweise von Lehrkräften in einem Lehrfach; Verhaltensweisen von Lehrkräften, die zur Lernleistung beitragen; praktisches Wissen und subjektive Theorien von Lehrkräften, die das Handeln von Lehrkräften in bestimmten Lehrsituationen bestimmen, und Lehren zur Förderung des aktiven Lernens unter den Lernenden.

Alle Komponenten des Lehrens beziehen sich jeweils auf einige Aspekte der Lehrkompetenz; doch keine Komponente beschreibt oder erläutert in Gänze, was kompetentes Lehren ist. Daher wurde ein einheitliches, umfassendes Konzept der Lehrkompetenz vorgestellt, das alle unterschiedlichen Komponenten der Lehrkompetenz berücksichtigen soll.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Lehrkompetenz bei diesem Modell in den Konsequenzen der Handlungen von Lehrkräften widerspiegelt, wobei die Lernaktivitäten von Schülern die wichtigste Auswirkung sind. Ausgehend von den Konsequenzen bzw. Auswirkungen wurden die restlichen Komponenten in umgekehrter Reihenfolge zugeordnet. Die Komponente „Aktionen“ bezieht sich auf berufliche Aktivitäten, die das Lernen oder andere Konsequenzen fördern. Die Komponente „Entscheidungsprozess“ bedeutet, dass eine Lehrkraft langfristig oder unmittelbar in einer Unterrichtssituation viele Entscheidungen treffen muss, beispielsweise um bestimmte Aktionen zu initiieren. Darüber hinaus wurde mit Nachdruck darauf verwiesen, dass Entscheidungsfindung, Aktionen und Konsequenzen in einem bestimmten Umfeld erfolgen, in dem Lehrkräfte ihre beruflichen Aufgaben ausführen. Bei ihren Entscheidungen und Handlungen sind Lehrkräfte auf ihr berufliches Fachwissen und einige persönliche Eigenschaften angewiesen.

Im zweiten Teil des Artikels wird beschrieben, wie das Modell zur Entwicklung von Bewertungsbereichen und Leistungskriterien und zur Er-

fassung von Kompetenznachweisen beitragen kann. Es wird auch erörtert, wie drei der von Messick genannten Kriterien, nämlich Inhalt, Theorie und Prozessmodelle sowie Generalisierbarkeit, für die Konstruktvalidität erfüllt werden könnten.

Gemäß dem Kompetenzmodell sollten die Kriterien zunächst auf wünschenswerten Lernaktivitäten und -ergebnissen von Schülern basieren, aus denen sich akzeptable Handlungen und Entscheidungen von Lehrkräften ableiten lassen. In zunehmenden Maße werden Kompetenzbereiche auf diese Weise umschrieben, also nicht durch Favorisierung eines bestimmten Aktionsbereichs, sondern durch Beschreibung breit gefasster Aktivitätskategorien und Entwicklung wünschenswerter Lernaktivitäten. Zur Unterscheidung wünschenswerter Leistungsgrade können zudem auch systematische Vergleiche zwischen Berufsanfängern und erfahrenen Fachkräften in einem Berufsstand angestellt werden.

Der Schwerpunkt bei der Entwicklung von Instrumenten liegt darauf, den bestmöglichen Kompetenznachweis für Kandidaten zu erzielen. Unter Berücksichtigung der Validitätsanforderungen in Bezug auf die inhaltliche Darstellung, der zugrunde liegenden Theorie und Prozessmodelle und der Generalisierbarkeit bezieht sich „bestmöglich“ auf die Repräsentativität der Aufgaben und Aufgabensituationen und darauf, inwiefern die angenommenen Prozesse und Auswirkungen kompetenter Leistung bei der Bewertung adäquat dargestellt werden.

Bei der Auswahl der Nachweisquellen sollte dies davon abhängen, inwiefern der komplette Prozess der kompetenten Leistungserbringung dargestellt wird, d. h. Entscheidungen und Handlungen von Lehrkräften, Handlungen von Schülern. Schließlich sollten bestimmte Aufgaben und Aufgabensituationen ausgewählt werden, die aus quantitativer und qualitativer Sicht repräsentativ für den zu untersuchenden Kompetenzbereich sein können.

Nach Kane (1992) dient das Modell zur Festlegung von interpretativen Argumenten, um die Beurteilung der Lehrkompetenz zu begründen. Wir stimmen Kane zu, dass sich Kompetenz kaum nachweisen lässt. Ein interpretatives Argument über die Lehrkompetenz kann wohl bestenfalls plausibel sein. Wenn Gutachter in der Lage sind, Bewertungsergebnisse im Hinblick auf die geforderten Prozesse unseres Modells zu interpretieren, wird das interpretative Argument unterstützt. So können Gutachter, die die Unterrichtsqualität beurteilen, beispielsweise die Lernergebnisse auf die gleiche Weise interpretieren, wie Lehrkräfte Entscheidungen beim Unterricht treffen, wie sie agieren und welche Konsequenzen sich daraus für Schüler in einer bestimmten Unterrichtssituation ergeben.

Ein Vorteil des Modells besteht darin, dass sich andere oder geänderte Lehrauffassungen nicht auf seine Struktur auswirken. Unterschiedliche Lehrauffassungen, wie beispielsweise programmierter Unterricht im Vergleich zu Lernen durch Entdecken (*discovery learning*), werden sich irgendwie in den wünschenswerten Lernaktivitäten, einem Repertoire aus adäquaten Aktionen und den zugehörigen Entscheidungsprozessen auf-

seiten der Lehrkräfte widerspiegeln. Unabhängig von der Lehrauffassung können sich Entwickler von Bewertungsinstrumenten bei ihren Datenerfassungsentscheidungen bewusster auf die Prozesse stützen, die sie bei ihren Bewertungen beleuchten möchten.

Das vorgestellte Modell kann die Grundlage für die berufliche Weiterbildung von Lehrkräften bilden, da es die Prozesse beschreibt, an denen Lehrkräfte beteiligt sind. Diese Prozesse lassen sich ändern und anpassen, wenn Lehrkräfte ein Feedback erhalten und sich an Reflexionsaktivitäten beteiligen. Dadurch kann es die Qualität des Ausbildungs- und Lernprozesses von Lehrkräften verbessern.

Wenn man ein umfassendes Modell der Lehrkompetenz als Ausgangsbasis nutzt, stellt sich die Frage, inwiefern alle Kompetenzaspekte bei einer Bewertung berücksichtigt werden sollten. Mit anderen Worten: Wie lassen sich unterschiedliche Aufgaben und unterschiedliche Nachweisquellen bei einer Beurteilung kombinieren? Abschließend möchten wir auf einige Ergebnisse einer vor kurzem an der Universität von Leiden und vom niederländischen Institut für Testentwicklung (CITO) durchgeführten Studie verweisen, bei der unser Modell als Grundlage für die Erfassung von Kompetenznachweisen angewandt wurde. Anhand von Videoportfolios wurden unterschiedliche Kompetenznachweise in Bezug auf die gleichen Unterrichtssituationen auf einheitliche Weise erfasst. Dabei wurden die (auf Video aufgezeichneten) Lehreraktionen, die (durch Befragung ermittelten) zugrunde liegenden Entscheidungsprozesse, die (auf Video aufgezeichneten) bei Schülern festgestellten Konsequenzen und der Unterrichtskontext (Situation) erfasst, in dem die Lehreraktionen (anhand von Unterrichtsdokumenten) nachgewiesen wurden. Es wurde ein Bewertungssystem erstellt, anhand dessen erfahrene Gutachter die Lehr- und Unterrichtskompetenz insgesamt beurteilen können. Die ersten Ergebnisse einer Pilotstudie (Roelofs und Van den Berg, 2004, 2005) belegen, dass Portfolios schlüssige und bewertbare Nachweise sind. Gutachter nutzen jedoch nicht alle Nachweise für ihre Beurteilung. Die Gutachter verfügten über Nachweise in Bezug auf die Entscheidungsfindung von Lehrkräften und den Aufgabenkontext, nutzten diese jedoch nicht für ihre Beurteilung. Doch bei der Unterrichtung der Lehrkräfte über ihre Beurteilung erörterten sie diese Nachweisquellen, um den Lehrkräften ein umfassenderes Feedback zu geben. Auf diese Weise wurde das allgemeine Kompetenzmodell für eine interpretative Argumentation genutzt.

Bibliografie

- Beijaard, D.; Verloop, N. „Assessing teachers' practical knowledge“, in *Studies in Educational Evaluation*, Bd. 22, Nr. 3, 1996, S. 275-286.
- Bellon, J. J.; Bellon, E. C.; Blank, M. A. *Teaching from a research knowledge base*, New York, MacMillan, 1992.
- Berliner, D. C. „Learning about and learning from expert teachers“, in *International Journal of Educational Research*, Bd. 35, 2001, S. 463-482.
- Bond, L. et al., *The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: a construct and consequential validity study*, Greensboro, NC, University of North Carolina, Center for Educational Research and Evaluation, 2000.
- Brophy, J.; Good, T. L. „Teacher behaviour and student achievement“, in Wittrock, M.C. (Hg.), *Handbook of research on teaching*, 3. Ausg., S. 328-375, New York, MacMillan, 1986.
- Bruner, J. S. *The process of education*, Cambridge, Harvard University Press, 1963.
- Creemers, H. P. M., *Effectieve instructie: een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*, 's-Gravenhage, Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs, 1992.
- Danielson, Ch.; McGreal, T.L. *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA, Association for Supervision & Curriculum Development, 2000.
- Doyle, W. Academic work, *Review of Educational Research*, Bd. 53, 1983, S. 159-199.
- Duke, D. L.; Stiggins, R. J. „Beyond minimum competence: evaluation for professional development“, in Millmann J.; Darling-Hammond L. (Hg.), *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary teachers*, Newbury Park, CA, Sage, 1990, S. 116-132.
- Dwyer, C. A. „Criteria for performance-based teacher assessments: validity, standards, and issues“, in *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Bd. 8, Nr. 2, 1994, S. 135-150.
- Dwyer, C. A. „Psychometrics of Praxis III: Classroom performance assessments“, in *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Bd. 12, Nr. 2, 1998, S. 163-187.
- Frederiksen, J. R. et al. „Video portfolio assessment of teaching“, in *Educational Assessment*, Bd. 5, Nr. 4, 1998, S. 225-298.
- Getzels J. W.; Jackson, P. W. „The teacher's personality and characteristics“, in Gage, N.L. (Hg.), *Handbook of research on education*, Chicago, Rand McNally, 1963.
- Haertel, E. H. „New forms of teacher assessment“, in Grant, G. (Hg.), *Review of research in education*, Washington, DC, American Educational Research Association, 1991.
- Heller, J. I.; Sheingold, K.; Myford, C. M. „Reasoning about evidence in portfolios: cognitive foundations for valid and reliable assessment“, in *Educational Assessment*, Bd. 5, Nr. 1, 1998, S. 5-40.

- Kagan, D. M. „Ways of evaluating teacher cognition: inferences concerning the Goldilocks principle“, in *Review of Educational Research*, Bd. 60, Nr. 3, 1990, S. 419-469.
- Kane, M.T. „An argument-based approach to validity“, in *Psychological Bulletin*, Bd. 112, Nr. 3, 1992, S. 527-535.
- Klarus, R.; Schuler, Y.; Ter Wee, E. *Bewezen geschikt: een assessment-procedure voor aspirant leerkrachten (zij-instromers) in het PO en VO*, Wageningen, Stoas Onderzoek, 2000.
- Latham, A. S.; Gitomer, D. H.; Ziomek, R. „What the tests tell us about new teachers“, in *Educational Leadership*, Bd. 56, Nr. 8, 1999, S. 23-26.
- McConnell, E. A. „Competence vs. competency“, in *Nursing Management*, Bd. 32, Nr. 5, 2001, S. 14.
- Meijer, P. C.; Verloop, N.; Beijaard, D. „Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension“, in *Teaching and Teacher Education*, Bd. 15, Nr. 1, 1999, S. 59-84.
- Merriënboer, J. J. G. van.; Klink, M. R. van der; Hendriks, M. *Competenties: van complicaties tot compromis*, Den Haag, Onderwijsraad (Niederländischer Bildungsrat), 2002.
- Messick, S. „Validity in performance assessments“, in Phillips, G.W. (Hg.), *Technical issues in large-scale performance assessments*, Washington, DC, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1996.
- Mulder, M. *Competentieontwikkeling in organisaties: perspectieven en praktijk*, Den Haag, Elsevier bedrijfsinformatie, 2001.
- Parry, S. B. „The quest for competencies“, in *Training*, Juli 1996, S. 48-56.
- Pelkmans, A. *Evaluatie van leraren en schoolleiders*, Wageningen, Leerstoelgroep Agrarische Onderwijskunde, Landbouwniversiteit Wageningen, 1998.
- Peterson, K.D. *Teacher evaluation: a comprehensive guide to new directions and practices*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2002.
- Reynolds, M. „What is competent beginning teaching? A review of the literature“, in *Review of Educational Research*, Bd. 62, Nr. 1, 1992, S. 1-35.
- Roelofs, E. C.; Van den Berg, E. *Videodossiers: leerkrachtbekwaamheid in beeld*. Ausarbeitung, die während des pädagogischen Forschungsseminars 2004 („onderwijsresearchdagen“) in Utrecht vorgestellt wurde.
- Roelofs, E. C.; Sanders, P. „Beoordeling van docentcompetenties“, in Mulder, M. et al. (Hg.), *Bevoegd, maar ook bekwaam?*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 2003, S. 277-299.
- Roelofs, E. C.; Van den Berg, E. *Images of teacher competence. Design characteristics of a multimedia design portfolio*. Ausarbeitung, die bei der Jahrestagung 2005 der American Educational Research Association in Montreal vorgestellt wurde.
- Shepard, L. A. „Evaluating test validity“, in Darling-Hammond, L. (Hg.), *Review of research in education*, S. 405-450, Washington, DC, American Educational Research Association, 1993.

- Simon, A.; Boyer, E. G. *Mirrors for behaviour: an anthology of classroom observation instruments*, Wyncote, PA, Communication Material Center, 1974.
- Simons, P. R. „Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs“, in Schlusmans, K. et al. (Hg.), *Competentiegerichte leeromgevingen*, Utrecht, Lemma, 1999.
- Spencer, L. M.; Spencer, S. M. *Competence at work: models for superior performance*, New York, Wiley, 1993.
- „Stichting Beroepskwaliteit leraren en ander personeel“, *Bekwaamheidseisen leraren*, Den Haag, Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel, 2003.
- Stodolsky, S. S. „Classroom observation“, in Darling-Hammond, J.; Millmann, L. (Hg.), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*, Newbury Park, CA, Sage, 1990, S. 175-190.
- Straetmans, G.J.J.M.; Sanders, P. F. *Beoordelen van competenties van docenten*, Utrecht, Programmamanagement Educatief Partnerschap, 2001.
- Thijssen, J.G.L. „Hindernissen voor competentie management“, in *Opleiding & Ontwikkeling*, Bd. 11, Nr. 10, 1998, S. 17-23.
- Thijssen, J.G.L. „Personele flexibiliteit in strategisch perspectief: de betekenis van employability voor organisaties en individu“, in Poel, R.F.; Kessels, J.W.M. (Hg.), *Human resource development: Organiseren van het leren*, Alphen aan den Rijn, Samsom, 2001, S. 103-116.
- Tillema, H. *Assessment van competenties: van beoordelen naar ontwikkelen*, Alphen aan den Rijn, Kluwer, 2001.
- Tom, A. R.; Valli, L. „Professional knowledge for teachers“, in Houston R.W. (Hg.), *Handbook of research on teacher education*, New York, MacMillan, 1990, S. 372-392.
- Uhlenbeck, A. *The development of an assessment procedure for beginning teachers of English as a foreign language*, Leiden, ICLON Graduate School of Education, 2002.
- Verloop, N. „Investigating teacher cognitions“, in *Journal of Curriculum Studies*, Bd. 20, 1988, S. 81-86.
- Verloop, N. *De leraar: reviewstudie uitgevoerd in opdracht van PROO*, Den Haag, NWO/PROO, 1999.
- Verloop, N.; Beijaard, D.; Van Driel, J. H. „Beoordeling van docenten“, in *Pedagogische Studiën*, Bd. 75, Nr. 6, 1998, S. 171-187.
- Vermunt, J.; Verschaffel, L. „Process oriented teaching“, in Simons, P.R.J.; van der Linden, J.; Duffy, T. *New learning*, Dordrecht, Kluwer, 2000, S. 209-225.

Konkurrierende Konzepte für die Arbeitsprozessorientierung in der deutschen Curriculumentwicklung

Martin Fischer

ITB, Institut Technik und Bildung, Universität Bremen

Waldemar Bauer

Institut Technik und Bildung, Universität Bremen

ZUSAMMENFASSUNG

1996 wurde in Deutschland ein neuer curricularer Rahmen für die schulische Berufsbildung umgesetzt, die so genannten Lernfelder. Nach dem Konzept der Lernfelder müssen die schulischen Lernsituationen sich auf die Tätigkeiten eines bestimmten Berufs beziehen. Deshalb spielt die Arbeitsprozessorientierung in der deutschen Curriculumentwicklung derzeit eine wichtige Rolle. Für die Transformation von Tätigkeiten in berufliche Curricula gibt es aber nicht nur ein Konzept, sondern mehrere miteinander konkurrierende. In diesem Beitrag werden zwei wichtige Konzepte unter Hervorhebung ihrer jeweiligen Stärken und Schwächen beschrieben.

Zusammenfassend darf gesagt werden, dass die arbeitsorientierte Wende in der deutschen Curriculumentwicklung noch nicht abgeschlossen ist. An der Lösung von Problemen, die bei der Analyse betrieblicher Arbeitssituationen, bei der Transformation von Arbeitsplatzwissen in Curricula und bei der Bewertung der von Schülern oder Auszubildenden erworbenen Kompetenzen auftreten, wird noch gearbeitet.

Schlagwörter

Competence development, curriculum design, initial training, vocational school, work-based training, pilot project

Kompetenzentwicklung, Curriculumgestaltung, Erstausbildung, Berufsschule, arbeitsplatzbezogene Ausbildung, Pilotprojekt

Die arbeitsorientierte Wende in der Curriculumentwicklung in der deutschen Berufsausbildung

In Deutschland sind Schullehrpläne für die Ausbildung in einem bestimmten Beruf traditionell aus den entsprechenden akademischen Disziplinen abgeleitet worden (z. B. Ingenieurwissenschaften oder Wirtschaftswissenschaften), während Lehrpläne für die betriebliche Ausbildung unter

Führung der Ministerien und des Bundesinstituts für Berufsbildung zwischen den Sozialpartnern ausgehandelt wurden. Zwar gibt es Synchronisationsprozesse, aber die Kluft zwischen diesen beiden Curricula des deutschen dualen Systems war und ist noch immer erheblich. Besonders gilt dies für die Unterrichts- und Ausbildungspraxis. Seit 1996 begann sich die Lage zu ändern, als die zuständigen politischen Entscheidungsträger beschlossen hatten, einen neuen curricularen Rahmen für Berufsschulen umzusetzen, die so genannten Lernfelder (KMK, 1996; 2000) ⁽¹⁾. Lernfelder ⁽²⁾ sind didaktisch aufbereitete Handlungsfelder, die dem internationalen Trend zu kompetenzbasierten und tätigkeitsbezogenen Curricula folgen. Der neue curriculare Rahmen bildete den Hintergrund für ein Programm von Pilotprojekten unter dem Titel „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ (Deitmer et al., 2004). Dieses Programm lief von 1998 bis 2003 und umfasste 21 Pilotprojekte in 14 Bundesländern. Insgesamt haben sich etwa 100 Berufsschulen (mit ungefähr 13 000 Schülern, die ein oder zwei Tage in der Woche an den Schulprogrammen und den Rest der Woche an der betrieblichen Ausbildung teilnehmen) sowie 20 Institute beteiligt, die im Bereich der Berufsbildung wissenschaftlich tätig sind oder Lehrer ausbilden und neue Lernkonzepte wie die Lernfelder entwickelt haben. Das Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen war Programmträger und hat die Evaluation übernommen. Grundlage der hier zusammengefassten Ergebnisse ist die Evaluation dieses Programms, an der die Autoren beteiligt waren.

Lernfelder dienen hauptsächlich dem Ziel, Curricula und letztlich also Lernprozesse mit beruflichen Tätigkeiten zu verknüpfen und gleichzeitig das Handlungslernen auf curricularer Ebene zu fördern. Das Lernfeldkonzept greift somit die Kluft zwischen schulischem Lernen und betrieblicher Ausbildung, zwischen theoretischem Unterricht und praktischer Arbeitserfahrung auf. Für die Praxis des Lehrens, zumindest aber für den Unterrichtsalltag der deutschen Berufsschulen, bedeutet dieser Ansatz eine vergleichsweise radikale Veränderung. Im Kfz-Servicesektor beispielsweise beginnen deutsche Auszubildende an der Schule üblicherweise mit Inhal-

(1) Im deutschen dualen System gibt es für die betriebliche Ausbildung ein Curriculum auf Bundesebene sowie ein weiteres Hauptcurriculum, das aus den Plänen für die Berufsschulen der einzelnen Bundesländer gebildet wird. Als Rechtsakt hat der neue Lernfeldrahmen nur Auswirkungen auf die Berufsschulen, nicht aber auf die betriebliche Ausbildung.

(2) Im länderübergreifenden wissenschaftlichen Dialog gibt es oft terminologische Probleme. Direkt übersetzt wäre der Begriff „Lernfeld“ im Englischen mit *learning field* wiederzugeben, der in diesem Kontext aber kaum gebräuchlich ist. Auch im Deutschen handelt es sich um einen neuen Begriff. Eine gebräuchliche Bildung wie *learning area* wäre als Beschreibung der neuen Curricula nicht angemessen, weil sie sich in Deutschland auf die alte Terminologie für eine fachorientierte Curriculumstruktur bezieht. Beispiele hierfür wären „Grundlagen der Elektronik“ oder „Elektrische Maschinen“. Lernfelder sind anders strukturiert und sollten Bezug auf Handlungsfelder und Arbeitsprozesse nehmen. Beispiele für Lernfelder wären „Instandhaltung eines Mechatroniksystems“ oder „Haarschneiden“. Der von Pekka Kämäräinen vorgeschlagene Begriff *learning arena* könnte eine bessere Vorstellung davon vermitteln, was mit Lernfeld gemeint ist. Der Begriff *learning arena* macht nämlich deutlich, dass wir nicht über ein gegebenes Gebiet sprechen, sondern über eine pädagogische Konstruktion, die einen Dialog zwischen Arbeit und Lernen vermittelt.

ten wie „Elektrophysik am Beispiel der Kraftübertragung“. Für viele Schüler (und selbst für Lehrer) dürfte nur schwer verständlich sein, was das mit ihren normalen Aufgaben bei der Instandsetzung und Wartung von Kraftfahrzeugen zu tun hat. In diesem Fall ist die Kluft zwischen schulischem Lernen und der Erfahrung des Lernenden in der betrieblichen Ausbildung offensichtlich. In Deutschland haben Erhebungen bei Auszubildenden tatsächlich gezeigt, dass diese enorme Schwierigkeiten haben, die auf Berufsschulen erworbenen theoretischen Kenntnisse mit den praktischen Erfahrungen ihrer betrieblichen Ausbildung in Zusammenhang zu bringen, und zwar insbesondere dann, wenn die Auszubildenden ein besonderes Interesse an ihrer eigenen Berufsausbildung entwickeln (Pätzold, 1997).

Diese Kluft soll durch Handlungslernen in Lernfeldern geschlossen werden, das ganzheitlich, situations- und kontextbezogen sein muss und die praktische Erfahrung unterstützen sollte. Der Lernprozess über Lernfelder bezieht sich also auf einen vollständigen Arbeitsprozess einschließlich selbstgesteuerter Planung, Ausführung und Bewertung der eigenen Tätigkeiten bei gleichzeitiger Berücksichtigung der interdisziplinären Aspekte (z. B. Technik, Wirtschaft, Ökologie, Recht usw.). Bei den curricularen Konzepten der Berufsschulen lässt sich ein Paradigmenwechsel von fachlich organisierten hin zu arbeitsprozessbezogenen und kompetenzbasierten Lehrplänen beobachten. Aus diesem Blickwinkel nimmt der Lernfeldansatz auf die europäische Debatte über das Arbeitsprozesswissen Bezug (Boreham et al., 2002). Die Herausforderung für Lehrplanentwickler und Berufsschullehrer besteht folglich in der Ermittlung beruflicher, für die Tätigkeit bedeutsamer Situationen, die außerdem ein Lernpotenzial bieten (Fischer and Rauner, 2002a).

Das Dokument der deutschen Politik, das den neuen Rahmen beschreibt, benennt vier Kriterien für die Bildung von Lernfeldern:

- Lernfelder sind aus Berufsfeldern abzuleiten, die für den Arbeitsbereich repräsentativ sind;
- sie müssen auf Arbeits- und Geschäftsprozesse Bezug nehmen, die den Prozesscharakter des Arbeitens (und des Lernens) aufzeigen;
- sie müssen kompetenzbasiert sein;
- die Struktur der Lernfelder und ihrer Inhalte ist auf arbeitsorientierte Kompetenzen auszurichten. Allerdings ist noch heftig umstritten, ob diese Struktur der Systematik des entsprechenden Faches in Teilen folgen kann oder in keiner Weise folgen darf (in einer „Logik des Faches“) ⁽³⁾.

Zur Transformation bedeutsamer Arbeitsprozesse in Lernsituationen ist eine Reihe komplexer Schritte erforderlich. Sie beginnt mit der Analy-

⁽³⁾ Strukturelemente und Inhalte von Curricula sind für eine lange Berufsausbildung wie die deutsche besonders wichtig, weil die Grundlagen des Lernens durch die Struktur des Curriculums vorgegeben werden. Das politische Dokument zur Umsetzung der Lernfelder spricht von Lernfeldern, die geeignet zu strukturieren sind. Leider beschreibt es aber nicht genau, was damit gemeint ist. Deshalb ist zu fragen, ob es ein Kriterium gibt, das die Abfolge curricularer Inhalte nach der Logik der beruflichen Tätigkeit und der Kompetenzentwicklung regelt.

se der Tätigkeit und der erforderlichen Kompetenzen, der sich die Entwicklung der arbeitsprozessbezogenen und kompetenzbasierten Curricula anschließt, und endet mit der Gestaltung arbeitsprozessbezogener Lernsituationen. Allerdings ist eine offene Frage, wie sich Tätigkeiten und beruflicher Hintergrund berücksichtigen lassen, wie sie in Curricula transformiert werden können, und wie das Lehren und Lernen im Alltag der deutschen Berufsschule durch diese Curricula geleitet werden kann.

Die Handreichung zum neuen curricularen Rahmen gibt auf diese Fragen keine Antwort. Diese Lücke zwischen Berufsbildungspolitik/-verwaltung und Berufsbildungspraxis/-forschung hat zur Entstehung verschiedener Konzepte für die Analyse von Arbeitsprozessen und beruflichen Aufgaben und verschiedener Modelle für die Entwicklung von Lehrplänen bzw. Lernfeldern geführt. Gemeinsames Ziel aller Konzepte war es, Inhalt und Formen beruflicher Tätigkeiten und Kompetenzen als empirische Grundlage für die Curriculumentwicklung und ihre Auswirkungen auf die Lernprozesse zu ermitteln. Auf diese Weise versuchten die am Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ beteiligten Wissenschaftler, die Transformationslücke zwischen der empirischen Analyse der Arbeit und dem normativen Konstruieren der Curricula zu schließen. Im vorliegenden Beitrag werden zwei wichtige Konzepte der Arbeitsprozessorientierung (mit den Forschungsmethoden für die Arbeits- und Kompetenzanalyse und den lernfeldbasierten Modellen für die Lehrplanentwicklung) beschrieben und erörtert. Allerdings fehlen der Qualifikationsforschung noch immer geeignete, auf die Curriculumentwicklung ausgerichtete Methoden (Rauner, 2000; Fischer und Rauner, 2002b).

Der theoriegeleitet-pragmatische Ansatz zum Konstruieren von Lernfeldern von Reinhard Bader

Im Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ sind die beiden Großprojekte NELE ⁽⁴⁾ und Seluba ⁽⁵⁾, an denen sich vier deutsche Bundesländer beteiligt haben, dem Bader'schen Konzept gefolgt und haben eine Handreichung zum Konstruieren von Lernfeldern entwickelt (Müller und Zöller, 2001).

Grundlage des Konzepts ist der „Theoriegeleitet-pragmatische Ansatz

⁽⁴⁾ Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern.

⁽⁵⁾ Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung.

⁽⁶⁾ Die Handreichung führt in jedem Schritt noch mehrere analytische Fragen auf, die vor dem Übergang zum nächsten Schritt beantwortet werden sollten. Insgesamt sind es 63. Die Qualität dieser Fragen ist allerdings sehr unterschiedlich. Wer beispielsweise Handlungsfelder beschreiben möchte, dem wird durch eine Frage der Art „Wie kann man ein Handlungsfeld beschreiben?“ keine Antwort entlockt. Deshalb muss präziser gefragt werden.

Abbildung 1: Acht curriculare Schritte zum Konstruieren von Lernfeldern und Lernsituationen ⁽⁶⁾

Schritt	Aufgabe	Bezugssystem
1	Erfassen des Zusammenhangs zwischen dem Beruf und Arbeitsprozessen	Handlungsfeld
2	Erfassen der Ausbildungsbedingungen im Beruf	
3	Erfassen von Handlungsfeldern	
4	Beschreiben einzelner Handlungsfelder	
5	Auswahl geeigneter Handlungsfelder	
6	Transformieren der ausgewählten Handlungsfelder zu einem Arrangement von Lernfeldern	Curricula
7	Beschreibung der Lernfelder	
8	Ausgestalten und Formulieren von Lernsituationen durch Konkretisieren der Lernfelder unter Orientierung an den Handlungsfeldern	Lernsituation

zum Konstruieren von Lernfeldern in technischen Berufsfeldern“ (Bader, 2001) in acht curricularen Schritten. Die Handreichung beginnt mit dem Erfassen des Zusammenhangs zwischen Beruf, Arbeitsprozessen und Ausbildungsbedingungen. Auf Grundlage dieser Analyse können die Handlungsfelder ausgewählt und beschrieben werden. Nach Validation und Reflexion der ausgewählten Handlungsfelder lassen sich diese in Lernfelder transformieren, wobei ihre Beschreibung didaktischen Kriterien genügen muss. Schließlich werden aus den Lernfeldern unter Orientierung an den Handlungsfeldern Lernsituationen entwickelt; dies ist im Wesentlichen Aufgabe des Berufsschullehrers.

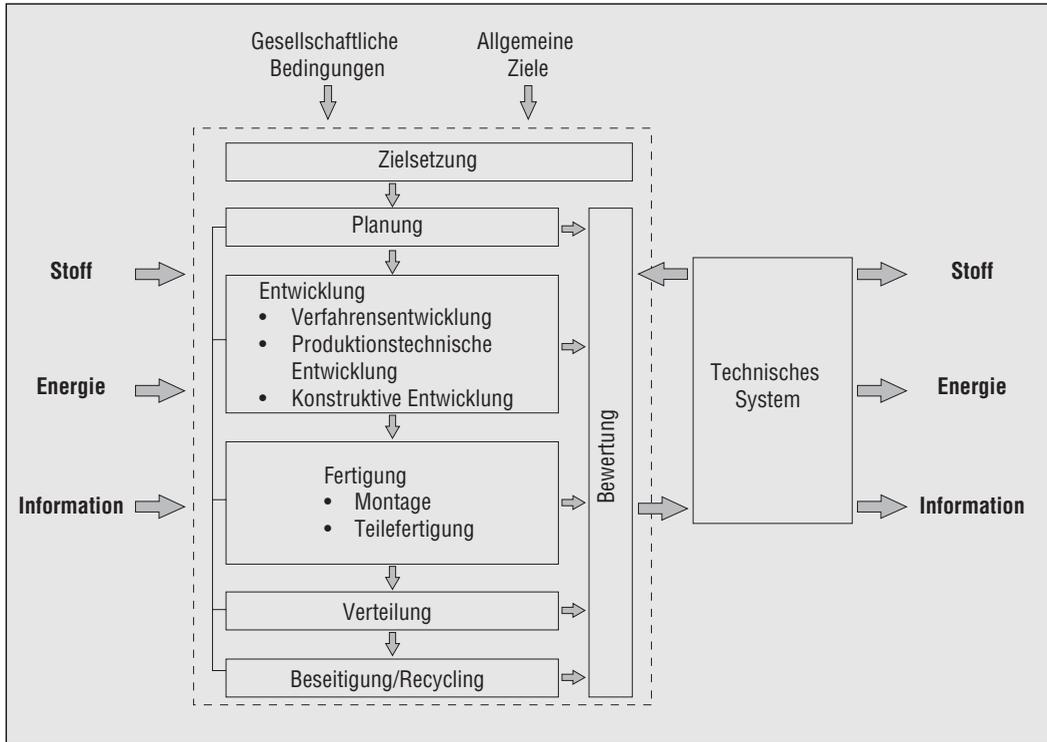
Ein Handlungsfeld ist in diesem Konzept definiert als „Aufgabenkomplex mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen“. Leitziel der beruflichen Bildung ist die Förderung der Kompetenz, diese beruflichen bzw. Arbeitssituationen zu bewältigen (Bader, 2001, S. 26).

Bezugsrahmen für das Erfassen und Strukturieren des Arbeitsprozesses in diesem Konzept ist das soziotechnische Handlungssystem ⁽⁷⁾.

Das soziotechnische Handlungssystem bildet das Denken und Handeln von Menschen in technischen Berufsfeldern ab. Dabei stützt es sich auf wissenschaftliche und technische Konzepte. Bader geht davon aus, dass Handlungsfelder und Arbeitsprozesse in diesem System zu ermitteln

⁽⁷⁾ Die Theorie soziotechnischer Systeme wurde in den 1950er Jahren am Tavistock Institute in London formuliert und später von amerikanischen und skandinavischen Forschern weiterentwickelt. Das Konzept soziotechnischer Systeme betonte ursprünglich den Einsatz autonomer Arbeitsgruppen zur Humanisierung der manuellen Arbeit. In Deutschland hat Ropohl eine theoretische Grundlage für soziotechnische Systeme entwickelt (Ropohl, 1979).

Abbildung 2: Das soziotechnische Handlungssystem

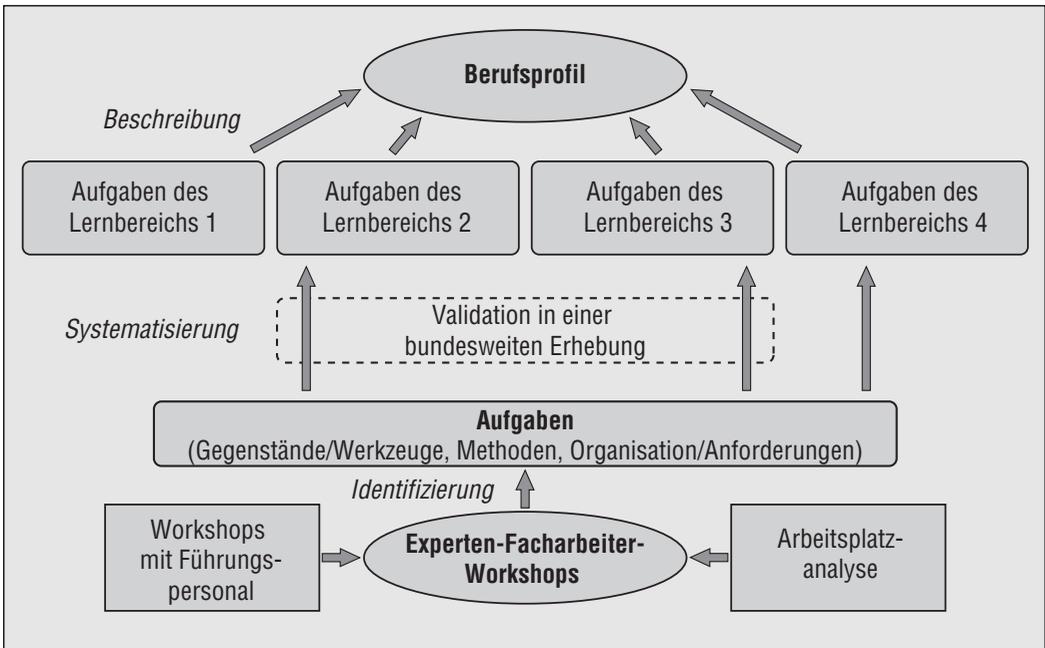


sind. Die Handreichung erläutert aber nicht genau, wo sich diese Arbeitsprozesse finden lassen. So bleibt unklar, ob Arbeitsprozesse im vertikalen Prozess oder in der horizontalen Funktionseinheit zu lokalisieren sind. Außerdem folgen moderne organisatorische Strukturen diesem herkömmlichen hierarchischen Aufbau nicht länger. Leider benennt die Handreichung keine präzisen Methoden für die empirische Analyse von Arbeitsprozessen, sondern enthält nur einige Anregungen wie die Analyse von Lehrplänen, die Besichtigung von Unternehmen oder die Befragung von Experten.

Die wesentlichen Kriterien für die Transformation von Handlungsfeldern in Lernfelder und ihre Auswahl stützen sich auf die kritische Bildungstheorie von Klafki (1966). Das bedeutet, dass Handlungsfelder an Hand gesellschaftlicher Kernprobleme, ihrer Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung und ihrer Repräsentativität zu bewerten sind.

Die Kompetenzentwicklung ist in diesem Konzept als Prozess der Aneignung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten bis zum Niveau theoriegeleiteten, selbstständigen und verantwortlichen Verstehens und Gestaltens von Technik definiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass dieser Prozess mit der Alltagserfahrung beginnt, sich mit der Werkstatterfahrung und Modellbildung fortsetzt und in der Theoriebildung kulminiert. Damit wird angenommen, dass theoretisches Wissen den Kern des Sach-

Abbildung 3: Der ITB-Ansatz für die Entwicklung von Berufsprofilen



verstands von Facharbeitern bildet und dass die Theorie alle technischen Probleme des Arbeitslebens erklären und beheben kann. Zur Auswahl und Anordnung der Handlungs- und Lernfelder wird die Reflexion der theoretischen Grundlagen angeraten, aber kein systematischer Ansatz angeboten.

Das ITB-Konzept zum Entwickeln von Lernfeldern

Das ITB-Konzept (Reinhold et al., 2003) zum Entwickeln von Lernfeldern ist im Rahmen des Großprojektes GAB ⁽⁸⁾ entstanden. An diesem Projekt haben Berufsschulen aus drei Bundesländern und alle inländischen Produktionsstätten eines großen Automobilunternehmens mitgewirkt. Damit war auch die betriebliche Ausbildung als zweite Säule des dualen Systems vertreten.

Beim ITB-Ansatz wird davon ausgegangen, dass sich alle Berufe durch eine definierte Anzahl von Aufgaben empirisch beschreiben lassen. Ein spezifischer Beruf wird durch einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Arbeitsaspekten (z. B. Gegenstände, Werkzeuge und Arbeitsanfor-

⁽⁸⁾ Geschäfts- und arbeitsprozessorientierte Berufsausbildung.

derungen) und Aufgaben beschrieben, die für den Beruf typisch sind und ihn vollständig abbilden. Aufgaben als curriculare Elemente werden nicht als vereinzelt Fähigkeiten oder Handlungen verstanden, sondern als vollständiger Arbeitsprozess, der alle beruflichen Aspekte einschließt. Eine allgemeine Beschreibung der Art, in der eine Aufgabe ausgeführt wird, hat die spezifischen Anforderungen der Aufgabe, ihre Planung, Durchführung und Bewertung sowie die Evaluation der resultierenden Arbeit zum Inhalt (Kleiner et al., 2002).

Solche Aufgaben sind mit den Lernfeldern im ITB-Ansatz identisch. Jeweils 12 bis 20 dieser Aufgaben oder Lernfelder bilden das Curriculum für die Ausbildung in einem bestimmten Beruf. Aufgaben und damit Lernfelder sind nach Maßgabe der unterschiedlichen Kompetenzniveaus strukturiert. Es gibt Aufgaben, die schon der Anfänger bewältigt, während komplexeren nur Experten zurechtkommen⁽⁹⁾. Darauf aufbauend wird davon ausgegangen, dass eine empirische Beschreibung der Kompetenzentwicklung auf Grundlage der Schwierigkeit von Aufgaben möglich sein muss. Hier gibt es einige Ähnlichkeiten mit dem Havighurst'schen Konzept (1972) der Entwicklungsaufgaben, deren erfolgreiche Durchführung Vorbedingung für das Erreichen der nächsten Entwicklungsstufe ist. Aus der Perspektive der Berufsbildung besteht die Herausforderung in der Identifizierung solcher Entwicklungsaufgaben für einen Beruf (Benner, 1984; Rauner, 1999).

Das ITB-Konzept arbeitet zur Identifizierung der oben beschriebenen Aufgaben mit einer Methodentriangulation (siehe Abbildung 3).

Der erste und wichtigste Schritt dieser Methodik ist die Ermittlung und Beschreibung der Aufgaben selbst sowie der Entwicklungsstufen von Facharbeitern in so genannten Experten-Facharbeiter-Workshops (Kleiner et al., 2002)⁽¹⁰⁾.

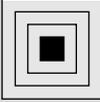
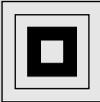
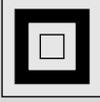
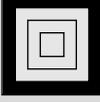
Allgemeines Ziel der Experten-Facharbeiter-Workshops ist es, die Aufgaben eines Berufs zu sammeln, zu beschreiben und schließlich in einen Lernablauf einzuordnen (siehe Abbildung 4). Zur Analyse und Beschreibung derartiger Aufgaben werden drei Kategorien verwendet:

- Gegenstand der Facharbeit;
- Werkzeuge, Methoden und Organisation der Facharbeit;
- Anforderungen an die Facharbeit.

⁽⁹⁾ Beim Kfz-Mechatroniker wären Arbeitsaufgaben, die schon ein Anfänger übernehmen kann, beispielsweise die Wagenpflege oder die Standardwartung eines funktionstüchtigen Fahrzeugs, während Diagnosen mit Expertensystemen und Reparaturen komplexer sind.

⁽¹⁰⁾ Hier besteht eine Verwandtschaft mit dem DACUM-Konzept (Norton, 1997). Allerdings folgt das DACUM-Konzept der US-amerikanischen Arbeitsplatzphilosophie (*jobs*). Insbesondere unter den Bedingungen der modernen Organisationsstrukturen repräsentieren Pflichten und Aufgaben deshalb in der Regel nur einen kleinen Teil der vollständigen Arbeitsaufgabe. Demgegenüber ist die Arbeitsaufgabe im ITB-Konzept als Ansatz breiter gefasst, weil sie für einen vollständigen Arbeitsprozess steht. Ein zweiter Unterschied zwischen den beiden Konzepten besteht darin, dass im ITB-Konzept auch versucht wird, die Entwicklungsstufen des Facharbeiters zu identifizieren, um die Aufgaben nach dem Kompetenzmodell strukturieren zu können. Dagegen orientiert sich die DACUM-Kompetenzbeschreibung nur am einzelnen Arbeitsplatzprofil.

Abbildung 4: Makrostruktur der Aufgabensystematisierung

Wissenserwerb in vier Bereichen				
Lernbereiche			Aufgabenbereiche	Aufgabenbewältigung
(4) Fachsystematisches Vertiefungswissen	Wie sich die Dinge (fach-) systematisch erklären und entwickeln lassen		Nicht vorhersehbare Arbeitsaufgaben	Erfahrungsgelitete (nicht deterministische) Aufgabenbearbeitung
(3) Detail- und Funktionswissen	Worauf es in der Arbeit im Einzelnen ankommt und wie die Dinge funktionieren		Problembehaftete, spezielle Arbeitsaufgaben	Theoriegelitete (nicht deterministische) Aufgabenbearbeitung
(2) Zusammenhangs- wissen	Wie und warum die Dinge so und nicht anders zusammenhängen		Systematische Arbeitsaufgaben	Systematische (regelbasierte) Aufgabenbearbeitung
(1) Orientierungs- und Überblickswissen	Worum es im Beruf in der Hauptsache geht		Berufsorientierte Aufgaben	Angeleitete (deterministische) Aufgabenbearbeitung

Diese Kategorien beschreiben nicht nur die Arbeits- und Lerninhalte, sondern werden auch in den Curricula verwendet (Lernfelder) (siehe Abbildung 5). Die solchermaßen definierten Aufgaben wurden dann in betrieblichen Arbeitsplatzuntersuchungen und von anderen Fachexperten in einer bundesweiten Erhebung evaluiert. Der GAB-Forschungsansatz ist fachspezifisch, weil Inhalt und Formen von Arbeit und Fachwissen nur von einem Forscher analysiert werden können, der in diesem Fach auch Experte ist.

Das Hauptmerkmal des ITB-Konzepts ist die Verknüpfung beruflicher Tätigkeit mit einem Kompetenzmodell. Grundlage dieses Modells ist das Anfänger-Experten-Paradigma von Hubert und Stuart Dreyfus (1986) im Verbund mit der Annahme, dass Kompetenz durch die erfolgreiche Ausführung von Aufgaben erworben wird ⁽¹⁾. Nach dem Vorschlag von Dreyfus und Dreyfus verläuft die Entwicklung vom Anfänger zum Experten in fünf Stufen: vom Novizen (Anfänger) über den fortgeschrittener Anfänger, den Kompetenten und den Gewandten bis zum Experten. Diese Stufen

⁽¹⁾ Benner hat dieses Konzept für den Pflegebereich empfohlen und dafür beispielhafte Fälle (oder entwicklungsfördernde Arbeitsaufgaben) ermittelt (Benner, 1984).

fen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Erfahrung, sondern auch in der Einsatzbereitschaft bei Problemen (die mit dem Sachverstand wächst), dem Grad der Wissensinternalisierung und dem Grad, in dem die Theorie hinter dem Wissen bewusst ist ⁽¹²⁾. Nach dem Novize-Experten-Paradigma schreitet die Kompetenzentwicklung nach diesem allgemeinen Muster in fünf Schritten voran. Im ITB-Konzept werden die fünf Entwicklungsstufen der Kompetenz in einen curricularen Ansatz transformiert. Die vier curricularen Lernbereiche sind im Grunde zwischen den fünf Kompetenzstufen des Dreyfus-Modells angesiedelt (Rauner, 1999, S. 436). So wurde ein Bezugssystem entwickelt, mit dessen Hilfe sich Aufgaben als curriculare Elemente verorten und der „Logik der Entwicklung“ folgend arrangieren lassen (siehe Abbildung 4, in der die Entwicklung vom Novizen zum Experten durch Symbole illustriert wird, die

Abbildung 5: Die Aufgaben eines Industrieelektronikers

Aufgaben eines Industrieelektronikers im GAB-Projekt
Lernbereich 1: Orientierungs- und Überblickswissen
Planen und Ausführen von Elektroinstallationen Überprüfen und Reparieren von Betriebsmitteln Beschaffen und Bestellen von Ersatzteilen und Elektromaterial Wartung und vorbeugende Instandhaltung von Produktionsanlagen
Lernbereich 2: Zusammenhangswissen
Überwachen/Bedienen und Einrichten von Produktionsanlagen sowie Sicherstellung der Produktqualität Anfertigen/Ändern und Instandhalten von elektronischen Baugruppen und Geräten Dokumentieren von Anlagenzuständen und Reparaturverläufen Installieren/Austauschen und Inbetriebnehmen von PC-Komponenten und Anwenderprogrammen Überprüfen und Wechseln von Leitungen, Baugruppen und Bauteilen an Produktionsanlagen
Lernbereich 3: Detail- und Funktionswissen
Instandsetzen von Elektromotoren und Antrieben Ein- und Ausbauen sowie Einstellen von Sensoren und Aktoren in Produktionsanlagen Fehler suchen und beseitigen in Elektroinstallationen von Produktionsanlagen
Lernbereich 4: Fachsystematisches Vertiefungswissen
Instandsetzen von Produktionsanlagen und Maschinen bei schwierigen Fehlern Optimieren von Produktionsabläufen Ändern, Neuaufbauen und Überholen von Produktionsanlagen

⁽¹²⁾ Dieses fünfstufige Schema ist auf das Schachspiel und die Führung von Kampfflugzeugen angewendet worden (Dreyfus und Dreyfus, 1986). Ziel des Entwicklungsansatzes ist die Erklärung des Prozesses hinter der Evolution in die verschiedenen Stufen.

Abbildung 6: Beispiel eines Lernfelds für den Industrieelektroniker

Lernfeld 8 Lernbereich 2	Instandsetzen von Elektromotoren und Antrieben	Zeit Betrieb: 12 Wochen Schule: 80 Std.
Bei den hier dargelegten Aufgaben geht es nicht nur um das Abklemmen und Anklemmen eines neuen (identischen) Motors, sondern auch darum, einen ähnlichen Motor so in einen Antrieb zu integrieren, dass Parameter wie z. B. Geschwindigkeit, Beschleunigung, Drehmoment usw. eingehalten werden. Dies setzt genaue Kenntnisse über den Antrieb und seine Steuerung voraus. Diese benötigten Kenntnisse sind als wichtiger anzusehen als Kenntnisse der verschiedenen Funktionsweisen der Elektromotoren. Bei der Parametrierung der Steuerungen der Antriebe beginnt der Arbeitsbereich des Spezialisten aus der Fachwerkstatt.		
Bildungs- und Qualifizierungsziele an den Lernorten		
Betrieb Die Auszubildenden führen Überprüfungs- und Instandsetzungsarbeiten an Elektromotoren und Antrieben unter Beachtung des Gebrauchswertes sowie der Betriebs- und Kennwerte aus. Dabei beachten sie die entsprechenden Vorgaben der Hersteller von Antrieben (z. B. Kennwerte von Motoren, Leistungselektronik, Regelungs- und Steuerungstechnik. Sie analysieren den störungsfreien Lauf von Antrieben im Anwendungszusammenhang und dokumentieren die Parametrierung fachgerecht.	Schule Die Schülerinnen und Schüler kennen die Bestandteile von Antrieben wie Motoren sowie die leistungs- und regelungstechnischen Komponenten und beurteilen diese in ihrer Verbindung. Sie analysieren die einzelnen Antriebskomponenten sowie deren Energie- und Informationsflüsse und erklären deren grundsätzlichen Aufbau sowie ihre Funktion. Sie wenden grundlegende Maßnahmen zur Parametrierung von Antrieben an, begründen diese und beherrschen spezielle Messgeräte.	
Inhalte von Arbeit und Lernen		
Gegenstände <ul style="list-style-type: none"> • Prüfen und Inbetriebnahme von Antrieben unter Beachtung des Gebrauchswertes • Verschleißteile an Motoren/Antrieben wechseln • Sicherheit bei der Arbeit an Antrieben 	Werkzeuge <ul style="list-style-type: none"> • Antriebe (Motoren, Regler, Leistungselektronik) • Parametrierungssoftware • Spezielle Messgeräte (z. B. true RMS) • Installations- und Klemmpläne • Tabellenbücher, Herstellerkataloge • Vorschriften zur EMV Methoden <ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung und Bewertung des Ist-Zustands von Antrieben • Prüfen und Erproben mit Hilfe von Steuerungen (Software) • Auswechseln von Motoren, Kabeln sowie leistungselektronischen und regelungstechnischen Komponenten • Parametrisierung von Antrieben nach Vorgaben bzw. Gebrauchszweck (Laden von Programmen zu Test- und Prüfzwecken) • Auswahl genormter Komponenten (z. B. Motoren) Organisation <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitssicherheit (Spannung, rotierende Teile usw.) • Eigenständige Informationsgewinnung (z. B. Parameter zum Antrieb) • Fremdvergabe von Reparaturaufträgen 	Anforderungen <ul style="list-style-type: none"> • Analysieren der Eigenschaften von Antrieben • Qualifiziertes Parametrieren von Antrieben • Sicheres und fachgerechtes Handhaben von speziellen Messgeräten • Anwendungsbezogener Umgang mit speziellen Werkzeugen (Software) zur Parametrierung • Qualifiziertes Warten und Instandsetzen von Antriebskomponenten • Arbeitssicherheit bei rotierenden Maschinen • Qualifiziertes Auswählen und Ersetzen defekter/zu Verschleiß neigender Teile • Beachten von elektromagnetischer Verträglichkeit • Disponieren von Fremdaufträgen

beim Erwerb von Orientierungs- und Überblickswissen beginnen und mit dem Erwerb von fachsystematischem Vertiefungswissen enden).

Die vier Lernbereiche wurden aus einer didaktischen Perspektive pädagogisch beschrieben. Diese normative Beschreibung und die empirischen Ergebnisse der Aufgabenbeschreibung verknüpfen die Qualifikationsforschung mit der Curriculumentwicklung.

Im GAB-Projekt wurden nach diesem Konzept Aufgaben für sechs Industriebereufe entwickelt, nämlich Industrieelektroniker/in, Industriemechaniker/in, Werkzeugmechaniker/in, Mechatroniker/in, Automobilmechaniker/in und Industriekaufmann/-frau⁽¹³⁾. Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse und des Curriculumkonzepts wurden die Aufgaben im GAB-Projekt nach dem oben beschriebenen Kompetenzmodell organisiert. Abbildung 5 zeigt als Beispiel die Aufgaben eines Industrieelektronikers (Rauner et al., 2001).

Von der empiriegestützten Beschreibung und der Systematisierung der Arbeitsaufgaben im Verbund mit der pädagogischen Beschreibung der Lernbereiche ist der Schritt zur Konstruktion der arbeitsbezogenen und kompetenzbasierten Curricula nur sehr klein. Abbildung 6 zeigt als Beispiel ein Lernfeld für den Industrieelektroniker (op. cit., 2001)⁽¹⁴⁾.

Forschungs- und Entwicklungsprobleme

Die Forschungs- und Entwicklungstätigkeit des deutschen Projekts „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ hat verschiedene Probleme aufgezeigt, die gelöst werden müssen, damit das Lernfeldkonzept in die Praxis umgesetzt werden kann. Zusammenfassend ergeben sich beim neuen curricularen Rahmen der Lernfelder drei Grundprobleme:

- Das Analyseproblem. Wie lassen sich Handlungsfelder sowie Arbeits- und Geschäftsprozesse zur Curriculumentwicklung analysieren? Zur Beschreibung der beruflichen Tätigkeiten wird ein methodisches Konzept mit angemessenen empirischen Methoden und Kategorien benötigt.
- Das Transformationsproblem. Wie lassen sich die empirischen Ergebnisse in Curricula für die Kompetenzentwicklung transformieren? Für diesen Transformationsprozess ist eine begriffliche Erfassung der

⁽¹³⁾ Im Modellversuch GAB wurden auch „Kernberufe“ definiert, indem 27 Berufsprofile auf sechs reduziert wurden. Dabei stellte sich die Frage nach den Grenzen eines Berufs. Außerdem wurde in diesem Modellversuch ein Bewertungssystem entwickelt, um die Kompetenzentwicklung anhand von Evaluationsaufgaben auszuwerten.

⁽¹⁴⁾ Die Lernfeldstruktur des GAB-Projekts geht über die Lehrplanstruktur der dualen deutschen Berufsausbildung mit ihren zwei Curricula, nämlich einem für Berufsschulen und einem für die betriebliche Ausbildung, hinaus. Im GAB-Projekt wurden integrative Curricula für Lehre und Ausbildung in den Berufsschulen und Betrieben entwickelt, um das Zusammenwirken der Lernorte zu fördern.

pädagogischen, psychologischen und gesellschaftlichen Kriterien erforderlich.

- Das Kompetenzbewertungsproblem bei Schülern/Auszubildenden. Wie lassen sich die Elemente (Lernfelder) und die Inhalte der curricularen Elemente so anordnen, dass sie die Kompetenzentwicklung fördern? Diese Frage impliziert, dass zur Beschreibung einer geeigneten Lernmethode ein Kompetenzmodell erforderlich ist und dass Methoden zur Bewertung der individuellen Kompetenzentwicklung benötigt werden.

Hier ist der Hinweis wichtig, dass nicht nur Forschung oder Berufsschulverwaltung mit diesen Problemen konfrontiert sind. Mit der Umsetzung des Lernfeldkonzepts ist die Curriculumentwicklung zu einer zusätzlichen Aufgabe für die Berufsschullehrer geworden. Berufsschullehrer sind Mitglieder der Lehrplanentwicklungsausschüsse, die in allen deutschen Bundesländern eingerichtet worden sind. Diese Ausschüsse liefern aber ein Curriculum für jeden Beruf, bei dem es sich mehr oder weniger um einen Rahmenlehrplan handelt, der für die Berufsschulen mit Inhalt zu füllen ist. Deshalb müssen sich sehr viel mehr Berufsschullehrer in ihrer Alltagsarbeit mit der Curriculumentwicklung befassen, als in den Länderausschüssen vertreten sind.

Das Problem der Analyse betrieblicher Arbeitssituationen

Hauptzweck der Lernfelder ist die Umsetzung der zugehörigen Arbeitsprozesse und kompetenzbasierter Curricula. Allerdings zeigt unser Vergleich der wichtigsten Ansätze, dass verschiedene Konzepte entwickelt worden sind. Obwohl beide Konzepte die Berufs-/Arbeitsanalyse als empirische Grundlage der Curriculumentwicklung sehen, verwenden sie unterschiedliche Verfahren und Bezugssysteme.

Wie wird das Problem der Analyse betrieblicher Arbeitssituationen in den verschiedenen Konzepten gehandhabt? Nach unserer Auffassung reicht die im Bader'schen Konzept vorgeschlagene Diskussion mit Lehrern und die Entwicklung von Mindmaps für die Analyse von Arbeitssituationen nicht aus. Die Lehrer an deutschen Berufsschulen, die im Mittel über ungefähr 25 Jahre Berufserfahrung verfügen, besitzen keine aktuelle Arbeitserfahrung. Die Befragung von Experten bleibt ebenfalls eher vage, solange nicht geklärt wird, wer Experte für Arbeitsanalysen ist.

Methodisch sinnvoller ist die Nutzung von Experten-Facharbeiter-Workshops zur Arbeitsanalyse, da sie dazu beitragen kann, reales Arbeitsprozesswissen in die Curriculumentwicklung einzubinden. Allerdings ist die Durchführung und die Validation dieser Methode schwierig. Die erste Schwierigkeit ergibt sich bei den am Workshop teilnehmenden Facharbeitern: Wer vertritt nicht nur die Gegenwart, sondern auch die Zukunft der Arbeit? Ein neues Curriculum sollte nicht für veraltete Arbeitspraktiken stehen. Somit sind Facharbeiter auszuwählen, die mit modernen Arbeitssys-

temen Erfahrung gesammelt haben und im Zentrum des technischen und organisatorischen Wandels stehen.

Nach ihrer Auswahl ergibt sich im Workshop eine zweite Schwierigkeit: Grundlage des ITB-Konzepts sind Aufgaben, und die Facharbeiter werden um Nennung wichtiger Aufgaben gebeten, die später das Curriculum formen. Einige werden für das gesamte Handlungsfeld wahrscheinlich nur eine Aufgabe nennen, wie etwa Wartungspersonal, das erklären könnte: „Wir müssen die Maschinen am Laufen halten.“ Andere werden mehr als 300 Aufgaben anführen, weil sie jede einzelne Schraube, die sie anziehen müssen, für eine neue Aufgabe halten. Deshalb ist in einer Einführung zum Workshop zu klären, was eine Aufgabe im Sinne eines vollständigen Arbeitsprozesses ist und warum ein berufliches Curriculum aus 12 bis 20 Aufgaben besteht.

Am Ende stellt sich die Frage: Sind die ermittelten Aufgaben für den Beruf als Ganzes repräsentativ? Da die 10 bis 20 Facharbeiter, die an einem Experten-Facharbeiter-Workshop teilnehmen, für das gesamte Berufsfeld jedenfalls nicht repräsentativ sind, bedarf es der Validation durch eine Erhebung, an der sich Forscher, Sozialpartner und Experten aus den einschlägigen nationalen Berufsbildungsinstituten beteiligen. Werden diese Personen beteiligt, besteht allerdings die Gefahr, dass größeres Gewicht auf politische Gesinnung als auf empirische Ergebnisse gelegt wird.

Alles in allem scheint auch das Bader'sche Konzept von Berufsschullehrern anwendbar zu sein, könnte aber dazu dienen, nur deren Vorurteile über das Arbeitsleben aufzufrischen. Das ITB-Konzept dürfte für die Einbindung wirklichen Arbeitsprozesswissens sehr viel geeigneter sein; allerdings ist zweifelhaft, ob es sich nur mit Berufsschullehrern umsetzen lässt. Solche Zweifel sind besonders berechtigt, wenn man daran denkt, dass das ITB-Konzept die Grenzen des deutschen Berufsbildungssystems überschreitet (da es auf ein integriertes Curriculum für Schulen und Betriebe abzielt). An der Curriculumentwicklung wirken in Deutschland derzeit in allen Bundesländern zahlreiche Ausschüsse für jeden Beruf mit, und es ist unklar, mit welchen der beschriebenen Konzepte sie arbeiten und wie die angestrebte Arbeitsprozessorientierung erreicht wird.

Das Problem der Transformation von Arbeitssituationen in Berufsschulcurricula

Nach der Analyse der sachdienlichen Handlungsfelder ergibt sich das Problem, wie diese Ergebnisse in Curricula zu transformieren sind. An der Arbeitsprozessorientierung der Curriculumentwicklung wurde und wird in Deutschland noch immer Kritik geäußert. In dieser Debatte wurde ein gewichtiges Argument veröffentlicht: Ein Lehrplan lasse sich nicht aus Arbeitssituationen ableiten, weil Arbeitssituationen als solche keine pädagogischen Aspekte implizierten. Arbeitssituationen müssten auf pädagogische

sche, psychologische und gesellschaftliche Kriterien Bezug nehmen (Lisop and Huisinga, 2000, S. 42).

Dem stimmen wir zu, doch bleibt zu fragen, worauf die Kritiker des Lernfeldkonzepts sich mit ihren pädagogischen, psychologischen und gesellschaftlichen Kriterien beziehen – wenn nicht auf das Arbeitsprozesswissen, das Auszubildende im Lernprozess erwerben oder eben nicht erwerben. Deshalb ist die Identifizierung der Arbeitssituationen und des einschlägigen Arbeitsprozesswissens selbst dann unerlässlich, wenn wir das Transformationsproblem als einen Prozess ansehen, der Arbeit und Ausbildung in Beziehung setzt, und nicht als die Ableitung von Ausbildungsaspekten aus der Arbeit. Tatsächlich versuchen beide hier vorgestellten Konzepte für das Konstruieren von Lernfeldern empirische Ergebnisse mit normativen Kriterien zum Zwecke der Curriculumentwicklung zu kombinieren.

Die Frage ist, wie angemessen Rahmen und Methoden der beiden konkurrierenden Methoden sind. Im Bader'schen Konzept soll das Modell eines soziotechnischen Handlungssystems als Leitlinie für die Lösung des Transformationsproblems dienen (die Transformation von Arbeitssituationen in Curricula). Wir sind folgender Ansicht: mit Hilfe eines soziotechnischen Handlungssystems lassen sich Lernfelder, Aufgaben und Inhalte in einem idealen Geschäftsprozess lokalisieren. Dagegen bleiben Phänomene des wirklichen Lebens wie wirtschaftliche Anforderungen an die Arbeit und der Aspekt der Kompetenzentwicklung unberücksichtigt. Außerdem ist das soziotechnische Handlungssystem für nicht-technische Arbeitsplätze ungeeignet.

Demgegenüber bietet das ITB-Konzept ein Kompetenzentwicklungsmodell als Bezugssystem für die Curriculumentwicklung – aber der Teufel steckt im Detail. Wir sind folgender Ansicht: Lernfelder, Aufgaben und Inhalte lassen sich in einem idealen Kompetenzentwicklungsprozess lokalisieren. Es ist aber schwierig, eine bestimmte Aufgabe mit nur einem Lernfeld in Beziehung zu setzen (und z. B. der Theorie zu folgen, dass die Standardwartung eines Autos ausschließlich in den Bereich des Orientierungswissens fällt). Dies ist eine praktische Schwierigkeit. Gravierender ist, dass die angenommenen Stufen der Kompetenzentwicklung empirisch noch nicht belegt worden sind – weder von Dreyfus und Dreyfus, noch von Benner oder im GAB-Projekt. Die Klärung, welche Aufgaben als paradigmatisch für das Erreichen der nächsten Entwicklungsstufe anzusehen sind, bleibt künftiger Forschung überlassen.

Zusammenfassend lassen sich zwei verschiedene Ansätze für die Curriculumstrukturierung beobachten. Wir haben Ansätze wie das ITB-Konzept, das sich an einem Kompetenzentwicklungsmodell orientiert und Lernfelder Wissens- und Kompetenzstufen zuordnet. Demgegenüber orientieren sich Ansätze wie das Bader'sche Konzept mehr an Inhalten und Objekten eines Arbeitssystems, das als soziotechnisches Handlungssystem gedeutet wird. Der zuletzt genannte Ansatz erlaubt einen Zusammenhang mit einer fachorientierten Struktur des Curriculums, während das ITB-Kon-

zept die Logik des Fachs als Bezugssystem zu Gunsten einer angenommenen „Logik der Entwicklung“ abschafft.

Die Transformation von Handlungsfeldern in Lernfelder war der Prozess, der bei den meisten Projekten des Programms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ im Mittelpunkt stand. Für den Transformationsprozess wurden in diesen Projekten unterschiedliche Kriterien herangezogen, die häufig auf die kritische Bildungstheorie zurückgehen (Klafki, 1996). Niemand hat Curricula direkt und ohne zwischengeschaltete Überlegungen aus Arbeitssituationen abgeleitet. Hier lohnt der Hinweis, dass es einer kritischen Evaluation der identifizierten Arbeitsprozesse und Aufgaben bedarf, um ihre curriculare Nutzbarkeit bewerten zu können. In den Projekten wurde auf didaktische Kriterien verwiesen, aber kein präzises Transformationsverfahren etabliert. In der derzeitigen Curriculumentwicklung bleibt somit unklar, welches Transformationskonzept verwendet und wie die Kompetenzentwicklung berücksichtigt wird.

Das Problem der Kompetenzbewertung bei Schülern/Auszubildenden

Prüfungen und insbesondere Abschlussprüfungen, die Auszubildende abzulegen haben, werden in Deutschland überwiegend als Multiple-choice-Tests durchgeführt. Damit wird „Wissen, dass“ und nicht „Wissen, wie“ bewertet, das die Auszubildenden durch das Lernen in Lernfeldern erwerben sollten. Die Prüfungen sind durchweg nicht kompetenzorientiert.

Bislang gibt es noch keine fundierte Untersuchung, ob und wie Lernfelder den Prozess der Kompetenzentwicklung verstärken. Aus einigen Projekten wird berichtet, die Motivation der Schüler habe zugenommen, aus anderen jedoch, dass Schüler mit der Organisation des selbstgesteuerten Lernens in Lernfeldern Schwierigkeiten hätten. Im GAB-Projekt ergab eine Bewertung der Kompetenzen, die Schüler in 12 bis 18 Monaten erworben hatten, dass die meisten nicht in der Lage waren (an dieser Studie nahmen nahezu 900 Schüler teil), eine Art von Prozesswissen zu erwerben, das ihnen geholfen hätte, mit realen Aufgaben zurechtzukommen, wie sie Facharbeiter bewältigen müssen – und dies ungeachtet des Umstands, dass Lehren und Lernen zumindest offiziell bereits nach dem Lernfeldkonzept organisiert waren (Bremer, 2005). Dieses recht überraschende Ergebnis wurde mit der Weigerung von Lehrern und Ausbildern erklärt, ihre Lehr- und Ausbildungspraxis radikal zu ändern, und auf biografische Strategien der Auszubildenden zurückgeführt (Heinz et al., 2005), deren betriebliche Orientierung sich viel stärker entwickelt hatte als die jeweilige berufliche Identität.

Weil das GAB-Projekt aber die als Evaluationsaufgaben vorgegebenen Entwicklungsaufgaben nutzte, wurde trotzdem eine Methodik zur Bewertung derjenigen arbeitsorientierten Kompetenzen entwickelt, die die

⁽¹⁵⁾ Siehe dazu die Beschreibung und die Ergebnisse des Projektprogramms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ (Deitmer et al., 2004).

Schüler/Auszubildenden im Laufe ihrer Berufsausbildung erworben haben (oder auch nicht). Diese Methodik kam in einem der 21 Projekte zum Einsatz. Da sich die meisten Projekte auf die Curriculumentwicklung und nicht auf die Bewertung der Schülerkompetenzen konzentrierten, fehlen groß angelegte Evaluationsstudien⁽¹⁵⁾. Wir konnten deshalb nicht zu der Schlussfolgerung gelangen, dass das Lernfeldkonzept zu erhöhten Schülerkompetenzen führt. Zudem wirken im Alltag des Lehrens und Lernens die herkömmlichen Prüfungen dem Gedanken der Arbeitsprozessorientierung und Kompetenzentwicklung entgegen, der hinter der Umsetzung der Lernfelder steht.

Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Obwohl von der nationalen Politik beabsichtigt und diktiert, ist die arbeitsorientierte Wende in der Curriculumentwicklung der deutschen Berufsausbildung noch nicht vollumfänglich vollzogen worden.

Hierfür gibt es politische Gründe: eine politische Entscheidung, welchem der unterschiedlichen, für das Konstruieren von Lernfeldern entwickelten Ansätze gefolgt werden sollte, ist nicht gefallen und auch nicht zu erwarten.

Die Unterschiede in den Konzepten und Ergebnissen der beruflichen Analysen und Curriculumentwicklungen sind Beleg für die Mehrdeutigkeit des neuen curricularen Rahmens. Aufgrund der unterschiedlichen Konzepte gibt es mehrere Definitionen und terminologische Begriffsbildungen wie z. B. den Unterschied zwischen Aufgaben, Arbeitsprozessen, Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen. In der Folge stellen sich auch praktische Ursachen für den Mangel an Klarheit ein: wie die für die Curriculumentwicklung zuständigen Ausschüsse das Analyse-, Transformations- und Bewertungsproblem lösen, wird nicht transparent. Klare Leitlinien für die Lösung dieser Probleme gibt es nicht. Sicher ist nur eins: in jedem der 16 deutschen Bundesländer wird anders verfahren.

Betrachten wir die Lage unter empirischen Gesichtspunkten, so liegen bislang keine überzeugenden empirischen Ergebnisse vor, nach denen das Lernfeldkonzept der herkömmlichen Fächerstruktur überlegen ist. Um den Prozess der Kompetenzentwicklung zu klären und zu bewerten, bedarf es noch eines erheblich größeren Forschungsaufwands. Die Forschungsergebnisse müssen zurück in die Praxis der beruflichen Ausbildung fließen; deshalb sollten Berufsschullehrern und Ausbildern nützliche Instrumente für das Konstruieren arbeitsbezogener Aufgaben, für die Gestaltung von Lernsituationen und für die Kompetenzbewertung verfügbar gemacht werden.

Nicht zuletzt gibt es auch strukturelle Gründe, warum die arbeitsorientierte Wende in der deutschen Berufsbildung erst halb gelungen ist: das

Lernfeldkonzept ist mit der herkömmliche Organisation der Schule, dem deutschen Fächersystem und den Kompetenzen, die Lehrer darin erworben haben, nicht kompatibel.

Bibliografie

- Bader, R. Entwickeln von Rahmenlehrplänen nach dem Lernfeldkonzept. In Müller, M.; Zöller, A. (Hg.). *Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse*. München: ISB, 2001. S. 17-38.
- Bader, R. Konstruieren von Lernfeldern. In Bader, R.; Sloane, P.F.E. (Hg.). *Lernen in Lernfeldern: theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept*. Markt Schwaben: Eusl, 2000, S. 33-50.
- Bader, R. SELUBA. Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung. Im Internet verfügbar unter <http://www.seluba.de/> [zitiert: 10.8.2006].
- Beek, H. et al. Modellversuch NELE: neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern: Abschlussbericht. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, 2003. Im Internet verfügbar unter http://www.pflegeausbildung.de/links/NELE_Abschlussbericht.pdf [zitiert: 10.8.2006].
- Benner, P. *From novice to expert: excellence and power in clinical nursing practice* (Vom Novizen zum Experten: Exzellenz und Leistung in der klinischen Pflegepraxis). Manlo Park, CA: Addison-Wesley, 1984.
- Boreham, N.C.; Samurçay, R.; Fischer, M. *Work process knowledge* (Arbeitsprozesswissen). London: Routledge, 2002.
- Bremer, R. *A modern curriculum for the automobile industry and its evaluation* (Ein modernes Curriculum für die Automobilindustrie und seine Bewertung). In Fischer, M.; Boreham, N.; Nyhan, B. *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge* (Europäische Perspektiven zum Lernen am Arbeitsplatz: der Erwerb von Arbeitsprozesswissen). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2005, S. 323-338. (Cedefop Reference Series, 56).
- Deitmer, L. et al. *Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2004.
- Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S.E. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the area of computer* (Geist schlägt Maschine: die Macht der menschlichen Intuition und des Sachverstands im Zeitalter der Computer). New York: Free Press, 1986.
- Fischer, M.; Rauner, F. *The implications of work process knowledge for vocational education and training* (Auswirkungen des Arbeitsprozesswissens auf die berufliche Ausbildung). In Boreham, N.C.; Samurçay, R.; Fischer, M. *Work process knowledge* (Arbeitsprozesswissen). London: Routledge, 2002, S. 160-170.

- Fischer, M.; Rauner, F. Lernfeld Arbeitsprozess: ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Baden-Baden: Nomos, 2002b.
- Institut Technik und Bildung – ITB. GAB: Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene dual-kooperative Ausbildung in ausgewählten Industrieberufen mit optionaler Fachhochschulreife. Bremen: ITB, 2004. Im Internet verfügbar unter <http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/gab/startseite.htm> [zitiert: 10.8.2006].
- Havighurst, R.J. *Developmental tasks and education* (Entwicklungsaufgaben und Ausbildung). New York: McKay, 1972.
- Heinz, W.R.; Kühn, T.; Witzel, A. *A life-course perspective on work-related learning* (Arbeitsbezogenes Lernen aus einer lebenslangen Perspektive). In Fischer, M.; Boreham, N.; Nyhan, B. *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge* (Europäische Perspektiven zum Lernen am Arbeitsplatz: der Erwerb von Arbeitsprozesswissen). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2005, S. 196-215. (Cedefop Reference Series, 56).
- Klafki, W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz, 1996.
- Kleiner, Michael et al. Curriculum Design I. Identifizierung und Beschreibung von beruflichen Arbeitsaufgaben. Konstanz: Christiani, 2002.
- Kultusministerkonferenz - KMK. Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn: KMK, 2000.
- Lisop, I.; Husinga, R. Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichungen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2000, Beiheft 15, S. 38-53.
- Müller, M.; Zöller, A (Hg.). Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse. München: ISB, 2001.
- Norton, R.E. *DACUM handbook* (DACUM-Handbuch). Columbus, OH: Ohio State University, 1997.
- Pätzold, G. Rechnergestützte Facharbeit und Kritik am berufsschulischen Lehren und Lernen. Rechnergestützte Facharbeit und berufliche Bildung. Bremen: Institut Technik und Bildung, 1997, S. 219-235. (ITB-Arbeitspapier, 18).
- Rauner, F. Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1999, Band 95, S. 424-446.
- Rauner, Felix. Der berufswissenschaftliche Beitrag zur Qualifikationsforschung und zur Curriculumentwicklung. In Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufswissenschaften. Baden-Baden: Nomos, 2000, S. 329–352.

- Rauner, F. et al. M. Berufsbildungsplan für den Industrieelektroniker. Bremen: Institut Technik und Bildung, 2001. (ITB-Arbeitspapiere, 31).
- Reinhold, M. et al. Curriculum Design II – Entwickeln von Lernfeldern. Von beruflichen Arbeitsaufgaben zum Berufsbildungsplan. Konstanz: Christiani, 2003.
- Ropohl, G. Eine Systemtheorie der Technik. München: Hanser, 1979.

Literaturhinweise

Diese Rubrik wurde von Igor Recnik, Bibliothekar beim Cedefop, mit Unterstützung der Mitglieder des europäischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes (ReferNet) zusammengestellt.

Europa International: Informationen, Vergleichsstudien

The challenge of eCompetence in academic staff development / Ian Mac Labhrainn [et al.]

[Die E-Kompetenz als Herausforderung bei der Fortbildung von akademischem Lehrpersonal]

Centre for Excellence in Learning and Teaching – CELT

Galway: CELT, 2006, 237 S.

ISBN 0-9551698-1-X

Diese Publikation enthält 24 Beiträge zum Thema E-Kompetenz, die sich mit theoretischen Ansätzen befassen und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen für akademische Lehrkräfte in örtlichen universitären Umfeldern analysieren. Eines ist aus der vergleichenden Analyse der E-Kompetenz-Ansätze deutlich geworden: Es gibt keine allgemein gültige Definition von Kompetenz. Es gelang uns nicht, „die eine“ E-Kompetenz oder „die drei“ zentralen E-Kompetenzen zu ermitteln, die für akademische Lehrkräfte am wichtigsten sind; vielmehr weist der Kompetenzbegriff viele verschiedene Facetten auf. Hauptgrund hierfür ist die entscheidende Rolle des Umfelds, das das jeweilige Kompetenzprofil und die jeweilige Definition bestimmt. Was für den einen Dozenten beim Einsatz von IKT in einer Unterrichtssituation wichtig ist, ist für einen anderen wiederum nicht von Belang. Welche Kompetenz gefordert ist, hängt in hohem Maße vom Leistungsumfeld ab. Dem Thema E-Kompetenz kommt unserer Meinung nach eine große Bedeutung als einer der Schlüsselkomponenten für die pädagogische Innovation zu. In Europa wird man sich inzwischen zunehmend bewusst, dass die Humanressourcenentwicklung und das Humanressourcenmanagement zu wesentlichen Bestandteilen der strategischen Planung an den Universitäten werden müssen. Eine Herausforderung im Hinblick auf die Erneuerung des europäischen Hochschulwesens ist dabei die nachhaltige Einführung der IKT in die Arbeitsabläufe an den Universitäten – und die Fähigkeit der Dozenten, IKT in Unterricht und Lehre einzusetzen, bildet einen zentralen Aspekt der strategischen Technologieintegration.

The development of a national system of vocational qualifications: a discussion paper

[Die Entwicklung eines nationalen Systems beruflicher Qualifikationen: ein Diskussionspapier]

International Centre for Technical and Vocational Education and Training – UNEVOC; Scottish Qualifications Authority – SQA

Bonn, 2006, IX, 29 S.

(Discussion Paper Series, 2)

ISSN 1817-0374

Dieses Diskussionspapier will den Leser über die Entwicklung nationaler Qualifikationssysteme informieren und Ländern, die die Einrichtung oder Reform einschlägiger Systeme planen, Orientierungsleitlinien an die Hand geben. Es bezieht sich vornehmlich auf den Bereich der beruflichen Qualifikationen – das heißt Qualifikationen, die Menschen auf eine Berufstätigkeit vorbereiten sollen oder der Bewertung ihrer Leistung am Arbeitsplatz dienen. Gleichwohl lassen sich die Aussagen auch allgemein auf alle Arten von Qualifikationen übertragen, die sich auf Leistungsstandards gründen. Des Weiteren enthält das Papier Informationen zur Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens, der die Vornahme von Vergleichen zwischen Qualifikationen ermöglicht. Ausgangspunkt bilden die Erfahrungen, die mit dem schottischen System beruflicher Qualifikationen seit Mitte der 1980er Jahre gemacht wurden, als das System einer Reihe tiefgreifender Reformen unterzogen wurde. Das Papier berichtet sowohl über die Entwicklung des integrierten und umfassenden Systems beruflicher Qualifikationen in Schottland (für das die *Scottish Qualifications Authority* zuständig ist) als auch über die Einführung des schottischen Leistungsanrechnungs- und Qualifikationsrahmens (*Scottish Credit and Qualifications Framework – SCQF*), in den diese Qualifikationen aufgenommen wurden. Der erste Teil des Diskussionspapiers befasst sich mit dem Hintergrund der Berufsbildungsreformen in Schottland. Gegenstand der nachfolgenden Abschnitte sind die Qualifikationen selbst sowie die zur Entwicklung und Anwendung dieser Qualifikationen erforderliche Infrastruktur. Abschließend werden die Merkmale nationaler Qualifikationsrahmen im Allgemeinen und des schottischen Leistungsanrechnungs- und Qualifikationsrahmens (SCQF) im Besonderen beschrieben. Der SCQF wurde im Jahre 2000 eingeführt und soll allgemeine, berufliche und universitäre Bildungsangebote zusammenführen, um so das lebenslange Lernen in Schottland zu fördern und auszuweiten.

http://www.unevoc.unesco.org/publications/pdf/IntLib_DiscP_SQA.pdf

Framework of actions for the lifelong development of competences and qualifications: evaluation report 2006

[Aktionsrahmen für die lebenslange Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung: Evaluierungsbericht 2006]

Union der Industrie- und Arbeitgeberverbände Europas – UNICE; Europäischer Zentralverband der öffentlichen Wirtschaft – CEEP; Europäischer Gewerkschaftsbund – EGB; Europäische Union des Handwerks und der Klein- und Mittelbetriebe – UEAPME

Brüssel: UNICE, 2006, 128 S.

Die europäischen Sozialpartner haben einen Evaluierungsbericht über ihren Aktionsrahmen für die lebenslange Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung ausgearbeitet. Dieser stellt den Versuch dar, die Auswirkungen der Maßnahmen der Sozialpartner sowohl auf Betriebe als auch auf Arbeitnehmer zu bewerten, und schließt sich an drei Jahresberichte an, in denen die Maßnahmen dargelegt wurden, die jedes Jahr im Hinblick auf die im Arbeitsprogramm der Sozialpartner für den Zeitraum 2003-2005 abgesteckten Prioritäten durchgeführt wurden. Der Evaluierungsbericht enthält nationale Evaluierungsberichte, die gemeinsam von den Sozialpartnern in den einzelnen Mitgliedstaaten erstellt wurden. Diese werfen ein Schlaglicht auf die zentralen Aspekte der Arbeit der Sozialpartner zur Förderung ihrer vier Prioritäten in den Jahren 2003 bis 2005. Des Weiteren berichten die europäischen Sozialpartner auch gesondert über Maßnahmen auf europäischer Ebene. Überdies werden in einem Abschnitt mit dem Titel „*main trends*“ (Haupttrends) die vorliegenden Informationen zu den zwischen 2003 und 2005 ergriffenen Initiativen zusammengefasst und die Auswirkungen dieser Maßnahmen auf die Arbeitsmärkte in Europa bewertet. http://www.etuc.org/IMG/pdf/Fram_of_actions_LLL_evaluation_report_FINAL_2006.pdf

Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa /

Ute Clement [et al.]

Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2006, 197 S.

ISBN 3-7639-1075-1;

Diskutiert wird die Weiterentwicklung von Berufsbildungssystemen, ein Thema, das gegenwärtig innerhalb der Europäischen Union und darüber hinaus im Fokus steht. Angeboten werden Materialien und Informationen zu folgenden Fragestellungen: Was bedeutet Zertifizierung und Standardisierung? Welche konkreten berufsbildungspolitischen Maßnahmen sind geplant? Kann Qualität beruflicher Bildung über die Formulierung und Prüfung von Standards umfassend und hinreichend sichergestellt werden? Welche Folgen hat der europäische Prozess für das lebenslange Lernen? Zudem werden Konzepte und Modelle der Standardisierung und Zertifizierung vorgestellt und diskutiert, die in ausgewählten Staaten der EU (Spanien, Ungarn, Luxemburg) entwickelt und erprobt werden.

ICT skills certification in Europe / Peter Weiss [et al.]

[Zertifizierung von IKT-Kompetenzen in Europa]

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung – Cedefop

Luxemburg: EUR-OP, 2006, 120 S.

(Cedefop Dossier, 13)

ISBN 92-896-0434-4; ISSN 1608-9901

Europaweit existiert eine große Vielfalt von IKT-Zertifizierungsprogrammen und -systemen. Die Zertifizierung und Qualitätssicherung auf dem Gebiet der IKT-Bildung und -Ausbildung ist von überaus großer Bedeutung sowohl für die Beschäftigung in der IKT-Branche als auch als Grundlage für eine nachhaltige berufliche Laufbahn. CEPIS (*Council of European Professional Informatics Societies*), der Dachorganisation der europäischen Informatik-Fachverbände, hat im Auftrag des Cedefop bestehende Verfahren zur Zertifizierung von E-Kompetenzen in 21 europäischen Ländern untersucht und verglichen. Die Studie soll einen Beitrag zur aktuellen Debatte über die Förderung der E-Kompetenzen im Hinblick auf die Stärkung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit, die Schaffung besserer Arbeitsplätze und den gesellschaftlichen Zusammenhalt leisten. Ebenso unterstützt sie die aktuelle Diskussion über Qualifikationsrahmen, Qualitätsstandards und die zunehmende Attraktivität, die ein wesentliches Merkmal dieses Arbeitsmarktsegments bildet.

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_recurces/Bookshop/431/6013_en.pdf

Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype / Jonathan Winterton [et al.]

[Typologie der Erfahrungen, Fertigkeiten und Kompetenzen: Begriffsklärung und Prototyp]

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung – Cedefop

Luxemburg: EUR-OP, 2006, 131 S.

(Cedefop Reference, 64)

ISBN 92-896-0427-1; ISSN 1608-7089

Dieser Bericht ist Teil einer von der Europäischen Kommission und dem Cedefop begonnenen Publikationsreihe, die die Arbeit der im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses eingesetzten Facharbeitsgruppe zur Anrechnung von Ausbildungsleistungen unterstützen soll. Das Mandat der Facharbeitsgruppe ergibt sich unmittelbar aus der Erklärung von Kopenhagen über die verstärkte Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung und besteht darin, die Frage zu prüfen, wie Transparenz, Vergleichbarkeit, Übertragbarkeit und Anerkennung von Fähigkeiten und/oder Qualifikationen zwischen verschiedenen Ländern und auf unterschiedlichen Ebenen durch die Entwicklung von Bezugsebenen, gemeinsamen Zertifizierungsgrundsätzen und gemeinsamen Maßnahmen einschließlich eines Systems für die Anrechnung von Ausbildungsleistungen im Bereich der

beruflichen Bildung gefördert werden könnten. Dieser Bericht – der dritte, der vom Cedefop in Auftrag gegeben wurde – befasst sich vornehmlich mit der Typologie der Lernergebnisse in puncto Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen.

Re-theorising the recognition of prior learning / Per Andersson und Judy Harris

[Retheoretisierung der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse]

London: NIACE, 2006, 200 S.

ISBN 1 86201 265 2

Die Anerkennung früher erworbener Erfahrungen ist eine Antwort des Bildungswesens auf die Notwendigkeit, mehr Menschen zur Teilnahme an der allgemeinen und beruflichen Bildung zu bewegen, um ihr wirtschaftliches Vorankommen und ihre gesellschaftliche Eingliederung zu fördern. Die gesellschaftliche Bedeutung der Anerkennung früher erworbener Erfahrungen gestaltet sich je nach den historischen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Kräften an verschiedenen Orten unterschiedlich. Eine Konstante ist das allgemeine Vertrauen in die weit verbreiteten Bildungsphilosophien des Lernens durch Erfahrung: Konstruktivismus und Progressivismus. Dieses Buch stellt die Orthodoxie des Lernens durch Erfahrung und die von ihr favorisierten besonderen Auffassungen von Wissen, Pädagogik, Lernen, Identität und Macht in Frage. Dazu werden verschiedene theoretische Ressourcen für die Anerkennung früher erworbener Erfahrungen vorgestellt und Erfahrungen mit der Anerkennung früher erworbener Erfahrungen aus dem Vereinigten Königreich, Südafrika, Australien, Schweden, Kanada und den USA herangezogen. Das Buch unterbreitet eine Reihe von Rekonzeptualisierungen des relationalen Bereichs zwischen den Erfahrungen und Lernprozessen Erwachsener einerseits und spezialisiertem Fach- bzw. theoretischem Wissen andererseits.

Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice / Sjur Bergan und Andrejs Rauhvargers

[Anerkennung im Rahmen des Bologna-Prozesses: Politikentwicklung und der Weg zur bewährten Praxis]

Europarat

Straßburg: Europarat, 2006, 202 S.

(Higher education series, 4)

ISBN 92-871-6007-4

Der Bologna-Prozess zielt auf die Schaffung eines europäischen Hochschulraums bis zum Jahre 2010, eines geografischen Raums, in dem Studierenden, Studienabsolventen und Inhabern von Qualifikationen eine weitreichende Mobilität ermöglicht wird. Die Verwirklichung dieses Raums setzt

demnach Maßnahmen voraus, die den Prozess der Anerkennung von Qualifikationen – den Eckpfeiler dieses ehrgeizigen Projekts – erleichtern. Neben einer umfassenden Übersicht über die jüngsten Entwicklungen auf dem Gebiet der Anerkennung von Qualifikationen enthält diese Arbeit Artikel über Themen wie die Auswirkungen neuer Qualifikationsrahmen auf die Anerkennung von Qualifikationen, Qualifikationsanerkennung und Qualitätssicherung, Lernergebnisse, Anrechnung von Studien- und Ausbildungsleistungen, die Anerkennung und der Arbeitsmarkt, grenzüberschreitende Bildungsgänge und Fragen der Anerkennung außerhalb des europäischen Hochschulraums.

Australian qualifications framework lower-level qualifications: outcomes for people over 25 / John Stanwick

[Qualifikationen der niedrigeren Stufen im australischen Qualifikationsrahmen: Ergebnisse bei den über 25-Jährigen]

Adelaide, SA: NCVET, 2006, 31 S.

ISBN 1-921169-74-5

Diese Studie beleuchtet, wohin der Erwerb von australischen Qualifikationen der Stufen I und II Menschen über 25 Jahren führen kann. Diese Qualifikationen dienen in erster Linie der Vermittlung von beruflichen Erfahrungen, im Allgemeinen auf niedrigerer Qualifikationsstufe, als Wege zur Weiterbildung und/oder in berufliche Tätigkeiten, die unter Aufsicht ausgeübt werden. Wie die Studienergebnisse zeigen, waren diese Qualifikationen zwar bei der Suche nach einer Beschäftigung nicht sehr nützlich, doch boten sie geringfügige Vorteile im Hinblick auf den beruflichen Aufstieg. Es wurde vorausgesagt, dass nur wenige Menschen über 25 diese Kurse absolvieren dürften. Bemerkenswerterweise lieferten die Ergebnisse keine Belege, dass diese Kurse zum Übergang in die Weiterbildung führten.

<http://www.ncver.edu.au/research/core/cp0406b.pdf>

Europäische Union: Politik, Programme

Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus

Luxemburg: EUR-OP, 2006, 12 S.

(Dokumente KOM, (2006) 614 vom 23.10.2006)

In der vorliegenden Mitteilung wird dargelegt, wie die Erwachsenenbildung, die allen Bürgern den Erwerb von Schlüsselkompetenzen ermöglicht, zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und der Mobilität auf dem modernen Arbeitsmarkt sowie zur sozialen Eingliederung beitragen kann. Dabei werden Erfahrungen berücksichtigt, die durch den Dialog mit den Mitgliedstaaten im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine

und berufliche Bildung 2010“ sowie im Zuge der laufenden EU-Programme für die allgemeine und berufliche Bildung, insbesondere der Aktion „Grundtvig“ des Programms Sokrates, gewonnen wurden. Ferner wird der in der Mitteilung über Effizienz und Gerechtigkeit beschriebene Ansatz aufgegriffen, dem zufolge sich die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung durch Reformen zugleich effizienter und gerechter gestalten lassen. Es wird daran erinnert, dass die Strukturfonds, insbesondere der Europäische Sozialfonds (ESF), Möglichkeiten bieten, um die Entwicklung von Infrastrukturen und Strategien zu unterstützen. Außerdem werden einige spezifische Fragen herausgestellt: die Geschlechterdimension, insbesondere ihre Berücksichtigung bei der Erhebung von Daten, ungleicher Zugang zum lebenslangen Lernen und unterschiedliche Präferenzen bei den Lernformen. Die Mitteilung soll die strategische Grundlage für die Umsetzung des künftigen Programms „Grundtvig“ bilden, das Teil des Gesamtprogramms für lebenslanges Lernen 2007-2013 sein wird. Abschließend wird angeregt, mit den Mitgliedstaaten und relevanten Interessengruppen weitergehende Überlegungen zur Erwachsenenbildung anzustellen, die in die Aufstellung eines Aktionsplans im Jahr 2007 münden sollen.
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2006/com2006_0614de01.pdf

Schlussfolgerungen des Rates zu dem Europäischen Indikator für Sprachenkompetenz

Rat der Europäischen Union.

Amtsblatt der Europäischen Union, C 172 vom 25.7.2006, S. 1-3

Luxemburg: EUR-OP, 2006

Der Rat der Europäischen Union bekräftigt, dass Fremdsprachenerfahrungen nicht nur dazu beitragen, das gegenseitige Verständnis der Völker zu fördern, sondern auch eine Voraussetzung für mobile Arbeitskräfte darstellen und der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft der Europäischen Union zugute kommen; eine regelmäßige Überwachung des Leistungsniveaus mit Hilfe von Indikatoren und Benchmarks ein wesentlicher Bestandteil des Lissabonner Prozesses ist und ermöglicht, bewährte Verfahren zu ermitteln, um sowohl für die kurz- als auch für die langfristigen Maßnahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ strategische Leitlinien und Vorgaben anzubieten.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/c_172/c_17220060725de00010003.pdf

Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen

Luxemburg: EUR-OP, 2006, 21 S.

(Dokumente KOM, (2006) 479 vom 5.9.2006)

Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) ist eine Art gemeinsame Sprache, mit der sich die Qualifikationen der verschiedenen Aus- und Weiterbildungssysteme innerhalb der EU beschreiben lassen. Mit seiner Hilfe können Mitgliedstaaten, Arbeitgeber und Bürger unterschiedlichste Qualifikationen miteinander vergleichen. Die Annahme des Vorschlags erfolgt nach einer fast zweijährigen europaweiten Konsultation. Den Kern des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) bildet ein Satz von 8 Referenzniveaus, mit denen „Lernergebnisse“ beschrieben werden – d. h. was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun – unabhängig davon, in welchem System eine bestimmte Qualifikation erworben wurde. Die EQR-Referenzniveaus sind also eine Abkehr vom traditionellen Ansatz, bei dem der Lerninput im Vordergrund steht (Dauer einer Lernerfahrung, Art der Einrichtung). Der Schwerpunkt verlagert sich auf die Lernergebnisse. Der Entwurf der Empfehlung sieht vor, dass die Mitgliedstaaten ihre nationalen Qualifikationssysteme (bis 2009) an den EQR koppeln.

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf

Aus den Mitgliedstaaten

CZ **Migrace odborníků do zahraničí a potřeba kvalifikovaných pracovních sil / Jana Vavrečková [et al.].**

[Migration von Experten ins Ausland und der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften]

Prag: VUPSV, 2006, 87 S.

ISBN 80-87007-00-X

In dieser Publikation wird die Frage der internationalen Migration von Experten als spezielles Problem analysiert. Dabei werden Motivation und Anreize ermittelt, die die Auslandsmigration in dieser Bevölkerungsgruppe beeinflussen. Ferner beschreibt die Veröffentlichung die Schaffung von Angebotsprogrammen, die darauf abzielen, herausragende Fachleute im Land zu halten, sowie Maßnahmen, die in vielen hoch entwickelten Ländern ergriffen werden, um ausländische Fachkräfte anzulocken. Das Hauptgewicht der Publikation liegt auf der Ermittlung des Fachkräftemangels auf dem tschechischen und europäischen Arbeitsmarkt.

<http://www.vupsv.cz/Fulltext/MSVavpu.pdf>

DK Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet: rapport fra Trepartsudvalget: sammenfatning

[Lebenslange Qualifizierung und Weiterbildung für alle auf dem Arbeitsmarkt: Bericht des dreigliedrigen Ausschusses – Zusammenfassung]

Kopenhagen: Finansministeriet, 2006

ISBN 87-7856-771-8

Das dänische Berufsbildungssystem wird häufig analysiert und evaluiert. In diesem Bericht erfolgt eine Analyse und Evaluierung der bestehenden Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen im Hinblick auf die zukünftigen Herausforderungen auf einem globalen Arbeitsmarkt. Dabei werden Vorschläge unterbreitet, wie die Kompetenzen der Gesamterwerbsbevölkerung in Zusammenarbeit mit den Arbeitnehmern, den Arbeitgebern und dem öffentlichen Dienst weiterentwickelt werden können. Die Publikation ist eine Zusammenfassung des Berichts „*Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet*“ („Lebenslange Qualifizierung und Weiterbildung für alle auf dem Arbeitsmarkt“).

<http://www.fm.dk/db/filarkiv/14295/sammenfatning.pdf>

Realkompetencevurdering i EUD: Praktiske muligheder / Steffen R. Søndergaard, Marianne Kragh, Elsebeth Pedersen

[Realkompetenzbewertung in der Berufsausbildung: Praktische Möglichkeiten.]

Kopenhagen: UVM, 2006, 62 S.

ISBN 87-603-2566-6;

2003 wurde in Dänemark die Bewertung von Realkompetenzen per Gesetz mit der Ausarbeitung des persönlichen Ausbildungsplans verknüpft. Diese Publikation will Bildungseinrichtungen, die berufliche Bildungsgänge anbieten und veranstalten, eine Reihe von grundlegenden Qualifikationen für die Durchführung der Realkompetenzbewertung der Ausbildungsteilnehmer vermitteln. Es werden Ideen dafür unterbreitet, wie diese Bewertung mit der Ausarbeitung des persönlichen Ausbildungsplans zusammenwirken kann. Dazu wird eine Reihe von Fallbeispielen vorgestellt, die verschiedene Arten von Ausbildungsteilnehmern repräsentieren. Es wird auf die formalen Vorschriften zur Bewertung der Realkompetenzen der Ausbildungsteilnehmer eingegangen und auf einschlägige Literatur und Websites zum Thema verwiesen.

<http://pub.uvm.dk/2006/realkompetence/realkompetence.pdf>

DE Dialog in lernenden Organisationen: Dialog als Kernkompetenz zur Förderung kollektiver Intelligenz in organisationalen Lern- und Entwicklungsprojekten: Modellversuch / Doris Lau-Villinger

Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB

Frankfurt: Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft, 2006, 133 S.

Ziel des vom BIBB in Auftrag gegebenen Modellversuchs war es, gemeinsam mit Unternehmen, Beratern und Wissenschaftlern herauszuarbeiten, wie dialogorientierte Interaktion in Organisationen ausgebaut werden kann, wie Dialog und Wissensmanagement miteinander verbunden werden können und in welcher Form dialogorientierte Interaktion dazu beiträgt, Entscheidungen und Geschäftsprozesse zu optimieren. Die gewonnenen Erfahrungen und Erfahrungen werden im Einzelnen beschrieben.

Dynamische Zeiten – langsamer Wandel: betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft / Volker Baethge-Kinsky, Ruth Holm und Knut Tullius

Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen – SOFI

Göttingen: SOFI, 2006, 577 S.

Der Schlussbericht des unter Prof. Dr. Martin Baethge durchgeführten Forschungsvorhabens „Kompetenzentwicklung in deutschen Unternehmen. Formen, Voraussetzungen und Veränderungsdynamik“ FKZ: LK 600.03 ist u. a. in folgende Bereiche gegliedert: Perspektiven betrieblicher Kompetenzentwicklung in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft; Produktionsfacharbeit in unterschiedlichen Bereichen; Dienstleistungsarbeit, Kundenberatung, Unternehmensberatung, Softwareentwicklung und Projektmanagement, Produktentwicklung; externe Rekrutierung und Einarbeitung, Ausbildung und Praktika, Weiterbildung; Trends betrieblicher Kompetenzentwicklung.

<http://www.sofi-goettingen.de/index.php?id=584>

Handlungskompetenz für mittlere Führungskräfte / Claus Drewes [et al.]

Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB

Gütersloh: Bertelsmann Verlag, 2006, 147 S.

ISBN 3-7639-1060-3

Die seit einigen Jahren erneuerte Prüfung zum Industriemeister Metall basiert auf realen betrieblichen Aufgabenstellungen. Die-

se konnten in einbezogenen Betrieben identifiziert und als Lernaufgaben gestaltet werden. In der Kombination mehrerer betrieblicher Aufgaben lassen sich schlüssige Lernprozesse bilden, die zur Entwicklung einer angestrebten Kompetenz als Führungskraft erforderlich sind. Es werden Lösungswege und Lösungen vorgestellt, welche den Anspruch der neuen Prüfungen mit angemessenen didaktischen Konzepten verbinden.

Qualifikation als Standortfaktor: Ausbildung im erweiterten Europa

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung – KWB
Tagung der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter, Hamburg, 2005
Bonn: KWB, 2006, 64 S.

Die EU-Erweiterung und die Schaffung eines europäischen Bildungsraumes stellt eine große Herausforderung für die Mitgliedstaaten dar. Für das deutsche Berufsbildungssystem mit seiner engen Verzahnung von Bildung und Beschäftigung kommt es darauf an, seine Attraktivität bei Unternehmen und Bewerbern angesichts verstärkter Konkurrenz mit anderen Bildungssystemen und -wegen zu sichern. Auch die Einführung dreijähriger Bachelor-Studiengänge wird die Konkurrenz um die besten Bewerber erhöhen. In Hinblick auf die demografische Entwicklung ist in den nächsten Jahren eine weitere Wettbewerbsverschärfung zu erwarten. Die Attraktivität der dualen Ausbildung im europäischen Kontext wird entscheidend davon abhängen, welche Kompetenzen junge Erwachsene nach Ausbildungsabschluss in die Unternehmen mitbringen und welche Karriereperspektiven sie im dualen System sehen. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Formen des Kompetenzerwerbs. Ein konsequent durchlässig konzipiertes, gleichwertig strukturiertes deutsches Bildungs- und Berufsbildungssystem bietet auch deutlich bessere Perspektiven für die angemessene europäische und internationale Positionierung. „Qualifikation als Standortfaktor“ sowie „Ausbildung im erweitertem Europa“ stehen im Mittelpunkt der Praxisbeiträge aus den Ausbildungsleiter-Arbeitsgemeinschaften.

Schlüsselkompetenzen nach drei verschiedenen Ausbildungswegen im Vergleich: mit einer zusammenfassenden Einführung von Gisela Feller: Mitgebracht oder dazugelernt? / Kirstin Müller

Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB
Bonn: BIBB, 2006, 155 S.

(Wissenschaftliche Diskussionspapiere / BIBB, 80)
ISBN 3-88555-789-4

Schlüsselkompetenzen gelten sowohl im Bildungs- wie auch im Beschäftigungssystem als besonders relevant. Aus dem Forschungsprojekt „Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib“ an der TU Dresden wurden Daten bei Absolventen der drei Ausbildungsgänge Bürokaufmann/Bürokauffrau (dual), Wirtschaftsassistent/in, Fachrichtung Informationsverarbeitung (vollschulisch) sowie Physiotherapeut/-in (Gesundheitsfachberuf) speziell für das BIBB ausgewertet. Den Forschungsergebnissen kommt angesichts der aktuellen Ungleichgewichte auf dem Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt große Bedeutung zu. Bei Kenntnis beschäftigungsrelevanter Kompetenzen können durch gezielte Förderung derselben berufliche Verbleibchancen erhöht werden.

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_80_schluessselkompetenzen__im__vergleich.pdf

IE Draft policies and criteria for the inclusion in, or alignment with, the National Framework of Qualifications of the awards of certain awarding bodies

[Entwürfe für Grundsätze und Kriterien für die Aufnahme der Abschlüsse bestimmter Vergabeinstanzen in den nationalen Qualifikationsrahmen bzw. deren Abstimmung darauf]

National Qualifications Authority of Ireland – NQAI
Cork: NQAI, 2006, 23 S.

Dieses Dokument bezieht sich auf den abschließenden Bereich der Politikentwicklung für den nationalen Qualifikationsrahmen, bevor mit der vollständigen Umsetzung des Rahmens begonnen wird. Es befasst sich mit der Anerkennung der von bestimmten Vergabeinstanzen verliehenen Abschlüsse (bzw. der damit verbundenen Lernergebnisse), die noch nicht durch den nationalen Qualifikationsrahmen anerkannt werden, und legt diesbezügliche grundsätzliche Vorschläge dar. Einige dieser Abschlüsse werden von nichtstaatlichen Einrichtungen vergeben, die in Irland Abschlusszeugnisse ausstellen. Andere wiederum betreffen Einrichtungen in Irland, die von Gesetzes wegen Abschlüsse vergeben, sowie bestimmte irische Gremien, die für die Regulierung von Berufen zuständig sind, z. B. in den Bereichen Rechnungswesen und Justiz.
<http://www.nqai.ie/en/FrameworkDevelopment/File,1330,en.doc>

Towards the completion of Framework implementation in the Universities – a discussion paper

[Auf dem Weg zur Vollendung der Umsetzung des Rahmens an den Universitäten – ein Diskussionspapier]

National Qualifications Authority of Ireland – NQAI

Dublin: NQAI, 2006, 23 S.

Der „Rahmen“, auf den im Titel Bezug genommen wird, ist der nationale Qualifikationsrahmen, der im Jahre 2003 eingeführt wurde. Die Universitäten wenden seitdem die Hauptabschlusstypen (*major award types*) der Stufen 7 bis 10 dieses Qualifikationsrahmens an. Dieses Papier regt die Diskussion über eine Reihe von Fragen an, die zur Vollendung des Prozesses der Umsetzung des Qualifikationsrahmens im gesamten Hochschulwesen noch gelöst werden müssen. Anstehende Fragen, die es zu bewältigen gilt, sind u. a. die nicht zu den Hauptabschlüssen zählenden Abschlüsse (*non-major awards*), z. B. *certificates* und *diplomas*, die bislang noch nicht in den Qualifikationsrahmen aufgenommen wurden, die Notwendigkeit zur Klärung des Niveaus und der genauen Abschlusstypen der von den Universitäten verliehenen *major diplomas* der Stufen 8 und 9 und die Gewährleistung, dass diese im gesamten Hochschulwesen einheitlich bezeichnet werden, sowie die Notwendigkeit zur Behandlung der Frage, wo Abschlüsse, die vor der Einführung des Qualifikationsrahmens vergeben wurden, in den Rahmen einzuordnen sind.

<http://www.nqai.ie/en/Publications/File,1183,en.doc>

FR Décret no 2006-166 du 15 février 2006 relatif au comité de développement de la validation des acquis de l'expérience

[Dekret Nr. 2006-166 vom 15. Februar 2006 über den Ausschuss für die Entwicklung der Anerkennung früherer Lernerfahrungen]

Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale

Paris: Journal Officiel, 2006, 4 S.

Der Ausschuss ist für die Festlegung und Durchführung der Maßnahmen zur Förderung der Anerkennung früherer Lernerfahrungen zuständig und schlägt alle Schritte oder Maßnahmen vor, die zur Entwicklung der Anerkennung früherer Lernerfahrungen beitragen könnten.

<http://www.admi.net/jo/20060217/SOCF0610003D.html>

La VAE [validation des acquis de l'expérience], quand l'expérience vaut le diplôme / Sofia Adjas

[Anerkennung früherer Lernerfahrungen bei Gleichwertigkeit der erworbenen Erfahrungen mit einem Abschlusszeugnis]

Paris: Demos, 2006, 168 S.

ISBN 2-915647-12-7

Die Anerkennung früherer Lernerfahrungen stellt heute eine wichtige Innovation in der Arbeitswelt und im Bildungsbereich dar. Diese Möglichkeit, sich Erfahrungen bescheinigen zu lassen, kommt per se einer kulturellen Revolution gleich. Wie sieht die Gesetzeslage aus? Welche Verfahrensweisen sind zu befolgen? Wer übernimmt die Finanzierung? Wer ist für die Anerkennung zuständig? Wie wird das Verfahren in einem Unternehmen eingeführt? Und wie kann ein Unternehmen einem Antrag auf Anerkennung früherer Lernerfahrungen in effektiver Weise entsprechen?

IT Insegnare agli adulti: una professione in formazione

[Das Unterrichten Erwachsener: ein Beruf im Werden.]

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori – ISFOL

Rom: Isfol, 2006, 73 S.

(I libri del Fondo sociale europeo)

ISSN 1590-0002;

Dieser Band präsentiert Ergebnisse der ersten nationalen Untersuchung der sozioinstitutionellen Merkmale, Kompetenzen, Aus- und Weiterbildungsbedürfnisse und beruflichen Tätigkeiten von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung an den örtlichen Zentren für lebenslanges Lernen.

HU A kompetencia fogalma a szakképzésben és a foglalkoztatáspolitikában / Borbély Tibor Bors

[Der Kompetenzbegriff in der Berufsbildungs- und Beschäftigungspolitik]

Munkaügyi Szemle, Bd. 2006. Nr. 5. S. 22-26.

Budapest: Struktúra Munkaügyi Kiadói Kft., 2006

Diese Studie soll (als Teil eines umfassenderen Forschungsprojekts) in die verschiedenen Auffassungen von Kompetenz – etwa den Kompetenzbegriff in der Psychologie, in der öffentlichen Verwaltung und im Bildungswesen – einführen. Das Niveau und die Art der Kompetenz, die in bestimmten Berufen und Positionen gefordert sind, haben sich im Laufe der vergangenen Jahrzehnte er-

heblich gewandelt. Ausgereifte Technologien haben zur Entstehung von Spontanachfragemärkten geführt. Im Bereich des Humanressourcenmanagements hat sich ein kompetenzbasiertes System etabliert, und die Aus- und Weiterbildung Erwachsener stützt sich auf modulare Kurse. Abschließend werden Vorschläge für die Entwicklung eines kompetenzbasierten Arbeitsvermittlungsdienstes unterbreitet.

NL Matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs: instrument voor het ontwikkelen van beroepsonderwijs op basis van competenties / R. Wesselink [et al.]

[Matrix für die kompetenzbasierte Berufsbildung: ein Instrument zur Entwicklung der Berufsbildung auf der Grundlage von Kompetenzen]

Wageningen: Universiteit Wageningen, 2005, 76 S.
ISBN 90-6754-997-5;

Diese Veröffentlichung, die sich an einschlägige Berufsbildungsfachleute wendet, umreißt einen Rahmen für die Einführung einer kompetenzbasierten Berufsbildung. Es werden acht Grundsätze diskutiert, die für die Verwirklichung der kompetenzbasierten Berufsbildung von fundamentaler Bedeutung sind. Jeder dieser Grundsätze wird in vier Entwicklungsphasen untergliedert und ausführlich im Einzelnen erörtert. Schulen können dann anhand der daraus entstehenden Matrix für die kompetenzbasierte Berufsbildung bestimmen, in welchem Maße die von ihnen veranstalteten Bildungsgänge kompetenzbasiert sind und auf welche Aspekte sie in Zukunft den Schwerpunkt legen möchten. Um dies zu veranschaulichen, werden in der Broschüre drei Ausbildungsgänge im Bereich der Landwirtschaft analysiert.

Zuletzt erschienene deutsche Ausgaben

Nr. 37/2006

Forschungsbeiträge

- Das Angebot an IKT-Fachkräften im Vereinigten Königreich und in Deutschland: Wie Unternehmen auf Fachkräftemangel reagieren (Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman)
- Das Qualifikationskonzept und dessen gesellschaftliche Konstruktion (Mike Rigby, Enric Sanchis)

Analyse der Berufsbildungspolitiken

- Durch Erfahrung erworbenes berufsbezogenes Wissen und seine formale Anerkennung. Auf dem Weg zur Konvergenz der Sozialpolitiken in Europa (Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía, Esther Monterrubio Ariznabarreta)
- Zwei oder drei Berufsbildungsgänge? Bilanz und Beschreibung der aktuellen Situation des Berufsbildungssystems in Spanien (Rafael Merino)
- Partizipatives Lernen durch Arbeit Lehrlingsausbildung und Teilzeitstudium (Alison Fuller)
- Die Beobachtungsstellen für Beschäftigung und Berufsbildung im Maghreb: Instrumente zur Flankierung des Wandels der Arbeitsmärkte und der Berufsbildung? (Bernard Fourcade)

Thematischer Überblick

- Organisationslernen und *Organisational Citizenship* (Massimo Tomassini)

Nr. 38/2006

Thematischer Überblick

- Qualifiziert für die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft Über Trends, die den zukünftigen Aus- und Weiterbildungsbedarf bestimmen (Arthur Schneeberger)
- E-Learning verstehen: Eine Chance für Europa? (Gabi Reinmann)

Analyse der Berufsbildungspolitiken

- Praktika in der Berufsbildung in Katalonien – Gesetzgebung, Akteure, Markt (Josep F. Mària i Serrano)
- Förderung innovativer Projekte für junge Menschen mit niedrigem Bildungsstand (Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat, Ana María Calvo Sastre)

Fallstudien

- EUROPASS-Berufsbildung Plus: Practicert (Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne, Manfred Lukas, Detlef Pohl)
- Ermöglichen wir Chancengleichheit oder erkennen wir nur Produktivität? (Begoña de la Iglesia Mayol)
- Die Einführung eines Lehrlingsausbildungsprogramms in Syrien bereitet den Weg für Veränderungen (Rebecca Warden)

ReferNet – Das europäische Fachwissens- und Referenznetzwerk

Cedefop

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
A PO Box 22427,
GR-55102 Thessaloniki,
Griechenland
T (30) 2310 49 00 79
F (30) 2310 49 00 43
K Herr Marc Willem,
E Marc.Willem@cedefop.europa.eu
W www.cedefop.europa.eu
www.trainingvillage.gr

OEIBF

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
A Biberstrasse 5/6
Wien, Österreich
T (43-1) 310 33 34
F (43-1) 319 77 72
K Herr Peter Schlögl
E peter.schloegl@oeibf.at
W http://www.oeibf.at
http://www.abf-austria.at

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
A Kaizerlaan 11, Brüssel
Belgien
T (32-2) 5061 321
F (32-2) 5061 561
K Herr Reinald Van Weydevelde
E reinald.van.weydevelde@vdab.be
W http://www.vdab.be
http://www.refernet.be/

HRDA

Ανθρώπινης Ανθρώπινης Δυναμικού της Κύπρου/Human Resource Development Authority of Cyprus
A Anavissou 2, Strovolos,
P.O. Box 25431, Nikosia
Zypern
T (357-22) 39 03 67
F (357-22) 42 85 22
K Herr Yiannis Mourouzides
E y.mourouzides@hrdauth.org.cy
W http://www.hrdauth.org.cy
http://www.refernet.org.cy/

NUOV

Národní ústav odborného vzdělávání National Institute of Technical and Vocational Education
A Weilova 1271/6, Prag 10
Tschechische Republik
T (420-2) 74 02 23 41
F (420-2) 74 863 380
K Herr Pavel Petrovic
E pavel.petrovic@nuov.cz
W http://www.nuov.cz/
http://www.refernet.cz/

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
A Robert-Schumann-Platz 3
Bonn, Deutschland
T (49-228) 107 16 30
F (49-228) 107 29 71
K Frau Ute Hippach-Schneider
E hippach-schneider@bibb.de
W http://www.bibb.de
http://www.refernet.de/

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
A Fiolstræde 44, Kopenhagen K
Dänemark
T (45-33) 95 70 99
F (45-33) 95 70 01
K Herr Svend-Erik Povelsen
E sep@cirusmail.dk
W http://www.cirusonline.dk
http://www.refernet.dk/

INNOVE

Elukestva Öppe Arendamise Sihtasutus/Foundation for Lifelong Learning Development
A Liivalaia 2, Tallinn
Estland
T (372) 69 98 080
F (372) 69 98 081
K Frau Evelin Silla
E evelin.silla@innove.ee
W http://www.innove.ee
http://www.innove.ee/refernet/

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
A Condesa de Venadito 9
Madrid, Spanien
T (34-91) 585 98 34
F (34-91) 585 98 19
K Frau María Luz de la Cuevas
Torresano
E mluz.cuevas@inem.es
W http://www.inem.es
http://www.inem.es/otras/
refernet/entrada.html

OPH

Opetushallitus/Finnish National Board of Education
A Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380, Helsinki
Finnland
T (358-9) 77 47 71 24
F (358-9) 77 47 78 65 or 69
K Herr Matti Kyrö
E matti.kyro@oph.fi
W http://www.oph.fi
http://www.oph.fi

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
A 4, avenue du Stade de France
Saint Denis de la Plaine Cedex
Frankreich
T (33-1) 55.93.92.12
F (33-1) 55.93.17.25
K Herr Régis Roussel
E r.roussel@centre-inffo.fr
W http://www.centre-inffo.fr/
http://www.centre-inffo.fr/
Le-reseau-REFER-France.html

OEEK

Όργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης/Organisation for Vocational Education and Training
A Ethnikis Antistasis 41 and
Karamanoglou, Athen
Griechenland
T (30-210) 270 91 44
F (30-210) 277 18 29
K Frau Ermioni Barkaba
E tm.t-v@oEEK.gr
W http://www.oEEK.gr

OKM

Oktatásfejlesztési Observatory - Oktatási és Kulturális Minisztérium Támogatáskezelő Igazgatósága
Observatory of Educational Development - Supportmanagement Directorate of Ministry of Education and Culture
A Bihari János utca 5, Budapest
Ungarn
T (36-1) 30 46 62 391
F (36-1) 30 13 242
K Herr Tamás Köpeczi Bócz
E kopeczit@omai.hu
W http://www.omai.hu/
http://www.refernet.hu/

FÁS

Training and Employment Authority
A P.O. Box 456, 27-33 Upper
Baggot Street, Dublin 4, Irland
T (353-1) 607 05 36
F (353-1) 607 06 34
K Frau Margaret Carey
E margaretm.carey@fas.ie
W http://www.fas.ie
http://www.fas.ie/refernet/

MENNT

Samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla/MENNT/EDUCATE-Iceland
A Grensásvegur 16a
Reykjavík, Island
T (354) 599 14 40
F (354) 599 14 01
K Herr Arnbjörn Ólafsson
E arnbjorn@mennt.is
W http://www.mennt.is/
http://www.refernet.is/

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
A Via G. B. Morgagni 33
Rom, Italien
T (39-06) 44 59 06 36
F (39-06) 44 59 06 39
K Frau Isabella Pitoni
E i.pitoni@isfol.it
W http://www.isfol.it
http://www.isfol.it/BASIS/web
/prod/document/DDD/rnet_
hompag.htm

AIC

Akadēmiskās Informācijas Centrs Academic Information Centre
A Valnu iela 2, Riga, Lettland
T (371-7) 22 51 55
F (371-7) 22 10 06
K Frau Baiba Ramina
E baiba@aic.lv
W Internet:http://www.aic.lv
http://www.aic.lv/refernet/

PMMC

Profesinio mokymo metodikos centras/Methodological Centre for Vocational Education and Training
A Gieželinio Vilko g. 12
Vilnius, Litauen
T (370-5) 21 23 523
F (370-5) 24 98 183
K Frau Giedre Beleckiene
E giedre@pmmc.lt
W http://www.pmmc.lt
http://www.pmmc.lt/refernet/

MIN EDUC

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle Service de la Formation professionnelle
A 29, rue Aldringen
Luxemburg, Luxemburg
T (352) 47 85 241
F (352) 47 41 16
K Herr Jos Noesen
E jos.noesen@men.lu
W http://www.men.lu

MIN EDUC

Ministeru ta' l-Edukazzjoni, Zgħazgħ u Xogħol/Ministry of Education, Youth and Employment
A Great Siege Road, Floriana
Malta
T (356-21) 22 81 94
F (356-21) 23 98 42
K Frau Margaret M. Ellul
E margaret.m.ellul@gov.mt
W http://www.education.gov.mt

Associated organisations

CINOP

Expertisecentrum - Centrum voor
Innovatie van Opleidingen
A Pettelaarpark - Postbus 1585
BP 's-Hertogenbosch
Niederlande
T (31-73) 680 07 27
F (31-73) 612 34 25
K Herr Karel Visser
E kvisser@cinop.nl
W <http://www.cinop.nl>
<http://www.cinop.nl/projecten/refernet/>

TI

Teknologisk Institutt
A Akersveien 24C
Oslo, Norwegen
T (47-22) 86 50 00
F (47-22) 20 18 01
K Herr Rolf Kristiansen
E rolf.kristiansen@teknologisk.no
W <http://www.teknologisk.no>
<http://www.refernet.no/>

BKKK

Biuro Koordynacji Kształcenia Kadry
Co-operation Fund Foundation
A ul. Górnośląska 4A
Warschau, Polen
T (48-22) 62 53 937
F (48-22) 62 52 805
K Frau Kinga Motysia
E kingam@cofund.org.pl
W <http://www.cofund.org.pl>
<http://www.refernet.pl/>

DGERT

Direcção-Geral do Emprego e das
Relações de Trabalho/Directorate
General of Labour and Social Soli-
darity
A Praça de Londres, n.º 2, 5º andar
Lissabon, Portugal
T (351) 21 84 41 405
F (351) 21 84 41 466
K Frau Fernanda Ferreira
E fernanda.ferreira@dgert.mtss.
gov.pt
W <http://www.dgert.mtss.gov.pt>
<http://www.iqf.gov.pt/refernet/>

Skolverket

Sveriges nationella myndigatens
Skolverk/Swedish National Agency
for Education
A Kungsgatan 53
Stockholm, Schweden
T (46-8) 52 73 32 87
F (46-8) 24 44 20
K Herr Shawn Mendes
E shawn.mendes@skolverket.se
W <http://www.skolverket.se>

CP

Centra RS za poklicno izobraže-
vanje/ State Institute of Vocational
Education
A Ob Zeleznici 16
Ljubljana, Slowenien
T (386-1) 586 42 23
F (386-1) 54 22 045
K Frau Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W <http://www.cpi.si>
<http://www.refernet.si/>

ŠIOV

Štátny inštitút odborného vzdelá-
vania/ Staatliches Institut für Berufs-
bildung
A Bellova 54/a, SK-831 01,
Bratislava, Slowakei
T (421-2) 54 77 67 74 (Zentrale)
F (421-2) 54 77 67 74
K Herr Juraj Vantuch
E sno@siov.sk
W <http://www.cpi.si>
<http://www.siov.sk/refernet/>

QCA

Qualifications and Curriculum
Authority
A 83 Piccadilly
London, Vereinigtes Königreich
T (44-20) 75 09 55 55
F (44-20) 75 09 66 66
K Herr Tom Leney
E leneyt@qca.org.uk
W <http://www.qca.org.uk>
<http://www.refernet.org.uk/>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de
investigación y documentación
sobre formación profesional
A Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo,
Uruguay
T (598-2) 92 05 57
F (598-2) 92 13 05

DG EAC

European Commission
Directorate-General for
Education and Culture
A Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles, Belgien
T (32-2) 29 94 208
F (32-2) 29 57 830

EFVET

European Forum of Technical
and Vocational Education and
Training
A Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles, Belgien
T (32-2) 51 10 740
F (32-2) 51 10 756

ETF

European Training Foundation
A Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin, Italien
T (39-011) 630 22 22
F (39-011) 630 22 00
W www.etf.eu.int

European Schoolnet

A Rue de Trèves 61
B-1000 Brüssel, Belgien
T (32-2) 79 07 575
F (32-2) 79 07 585

EURYDICE

The Education Information
Network in Europe
A Avenue Louise 240
B-1050 Brüssel, Belgien
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W www.eurydice.org

EVTA / AEFP

EVTA – European Vocational
Training Association
A Rue de la Loi 93-97
B-1040 Brüssel, Belgien
T (32-2) 64 45 891
F (32-2) 64 07 139
W www.evta.net

ILO

International Labour Office
A 4 Route des Morillons
CH-1211 Genf, Schweiz
T (41-22) 79 96 959
F (41-22) 79 97 650
W www.ilo.org

KRIVET

The Korean Research Institut
for Vocational Education and
Training
A 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu,
Seoul, Korea
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W www.krivet.re.kr

NCVRVER

National Centre for Vocational
Education Research Ltd.
A P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade,
Australien
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W www.ncver.edu.au

OVTA

Overseas Vocational Training
Association
A 1-1 Hibino, 1 Chome,
Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japan
T (81-43) 87 60 211
F (81-43) 27 67 280
W www.ovta.or.jp

UNEVOC

International Centre for
Technical and Vocational
Education and Training
Unesco-Unevoc
A Görresstr. 15
D-53113 Bonn, Deutschland
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 24 33 777
W www.unevoc.unesco.org

Europäische Zeitschrift für Berufsbildung

Aufforderung zur
Einreichung
redaktioneller
Beiträge

Wenn Sie einen Artikel
einreichen möchten,
so wenden Sie sich bitte
telefonisch
(30) 23 10 49 01 11,
per Fax
(30) 23 10 49 01 17 oder
via e-mail
(eric.friesguggenheim@
cedefop.europa.eu)
an den Herausgeber Éric
Fries Guggenheim.

Die *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* veröffentlicht Artikel von Berufsbildungs- und Beschäftigungsforschern und -fachleuten. Interesse besteht vor allem an Beiträgen, die Ergebnisse hochkarätiger Forschungsarbeiten, insbesondere grenzübergreifender vergleichender Forschung, einem breiten, internationalen Publikum aus politischen Entscheidungsträgern, Forschern und praktisch Tätigen nahe bringen.

Die *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* ist eine unabhängige Veröffentlichung, deren Inhalt einer kritischen Bewertung unterzogen wird. Sie erscheint dreimal jährlich in spanischer, deutscher, englischer, französischer und portugiesischer Sprache und wird in ganz Europa, sowohl in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union als auch in einigen Nicht-Mitgliedstaaten, vertrieben.

Die Zeitschrift wird vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) herausgegeben und soll der Diskussion über die Entwicklung der beruflichen Bildung, insbesondere durch die Darstellung der europäischen Sichtweise, Impulse verleihen.

In der Zeitschrift sollen Beiträge veröffentlicht werden, die neues Gedankengut enthalten, Forschungsergebnisse verbreiten und über Vorhaben auf einzelstaatlicher und europäischer Ebene berichten. Ferner werden Positionspapiere zu berufsbildungsrelevanten Themen sowie Reaktionen auf diese veröffentlicht.

Eingereichte Artikel müssen wissenschaftlich exakt, gleichzeitig jedoch einem breiten und gemischten Leserkreis zugänglich sein. Sie müssen Lesern unterschiedlicher Herkunft und Kultur verständlich sein, die nicht unbedingt mit den Berufsbildungssystemen anderer Länder vertraut sind. Das heißt, die Leser sollten in der Lage sein, Kontext und Argumentation eines Beitrags vor dem Hintergrund ihrer eigenen Traditionen und Erfahrungen nachzuvollziehen.

Neben der Hardcopy-Fassung werden Auszüge aus der Zeitschrift in das Internet gestellt. Auszüge der letzten Ausgaben können eingesehen werden unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/

Die Autoren sollten ihre Beiträge entweder unter ihrem eigenen Namen oder als Vertreter einer Organisation verfassen. Die Beiträge sollten rund 15 000 bis 35 000 Zeichen (ohne Leerzeichen) umfassen und müssen in einer der offiziellen Sprachen der Europäischen Union, der Kandidatenländer oder der Länder des Europäischen Wirtschaftsraums abgefasst sein.

Die Artikel sollten beim Cedefop per E-Mail (als Textanlage im Word-Format) eingereicht werden; außerdem sollten eine Kurzbiografie des Autors mit knappen Angaben zu seiner derzeitigen Stellung, eine kurze Inhaltsangabe für das Inhaltsverzeichnis (maximal 45 Wörter), eine Zusammenfassung (zwischen 100 und 150 Wörtern) sowie 6 Schlagwörter auf Englisch und in der Originalsprache, die nicht im Titel des Artikels enthalten sind, beigefügt werden.

Alle eingereichten Artikel werden vom redaktionellen Beirat der Zeitschrift geprüft, der sich die Entscheidung, diese zu veröffentlichen, vorbehält. Die Verfasser werden über seine Entscheidungen unterrichtet. Die veröffentlichten Artikel müssen nicht unbedingt die Meinung des Cedefop widerspiegeln. Die Zeitschrift bietet vielmehr die Möglichkeit, unterschiedliche Analysen und verschiedene, ja sogar kontroverse Standpunkte darzustellen.

Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung

Martin Mulder

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Neuerungen in der Berufsbildung und Schwierigkeiten ihrer empirischen Fundierung

Reinhold Nickolaus, Bernd Knöll, Tobias Gschwendtner

Kompetenzbasierte Berufsbildung aus der Sicht der niederländischen Wissenschaftler

Renate Wesselink, Harm Biemans, Martin Mulder, Elke van den Elsen

Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz

Felix Rauner

Kompetenzen und berufsorientierte höhere Ausbildung: heute und morgen

Marcel van der Klink, Jo Boon, Kathleen Schlusmans

Bildung der sozioemotionalen Kompetenzen über Betriebspraktika

Juan Carlos Pérez-González, Elvira Repetto Talavera

Erwerb und Verlust individueller Kompetenzen – die Rolle der Berufserfahrung

Fátima Suleman, Jean-Jacques Paul

Für ein Rahmenmodell für die Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften

Erik Roelofs, Piet Sanders

VERGLEICHENDE ANALYSEN

Konkurrierende Konzepte für die Arbeitsprozessorientierung in der deutschen Curriculumentwicklung

Martin Fischer, Waldemar Bauer



Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Postanschrift: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20
E-Mail: info@cedefop.europa.eu
Homepage: www.cedefop.europa.eu
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr



Amt für Veröffentlichungen

Publications.europa.eu

Preis in Luxemburg (ohne MwSt.)

Einzelnummer	EUR 12
Jahresabonnement	EUR 25