

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 ακολασίας*“ (*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 (*hogere beroepsopleiding*). 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.