



Kompetenz als Leitkategorie für die Qualität beruflicher Bildung

► **Mittelpunkt und Gegenstand des Beitrags ist der ebenso aktuelle wie zentrale Leitbegriff der Berufsbildung „Kompetenz“. Es werden zunächst Ergebnisse der Berufsbildungsforschung in Bezug auf die Kompetenzentwicklung vorgestellt und Querverbindungen zur Qualitätsentwicklung gezogen. In diesem Zusammenhang steht der Begriff der Kompetenz zur Diskussion, und Schritte der Qualitätsentwicklung werden skizziert. Daran anschließend folgt die Beschäftigung mit Phasen und Stufen der Kompetenzentwicklung, um daraus das Prinzip des entwicklungslogischen Aufbaus beruflicher Bildung abzuleiten. Die Rückbindung dieser Ausführungen an das Thema Qualitätsentwicklung schließt sich diesen Betrachtungen an. Dabei werden erste Hinweise dazu formuliert, welchen Beitrag die Konzeption beruflicher Bildung als Kompetenzentwicklung für deren Qualität leisten kann.**



KARIN REIBER

*Prof. Dr., Professorin für Pflegepädagogik/
-didaktik an der Hochschule Weingarten*

Kompetenz- und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung

Nach einem längeren Theoriediskurs um „Bildung versus Qualifikation“ hat sich gegenwärtig der Kompetenzbegriff in der Berufsbildung durchgesetzt. Kompetenz integriert wichtige Aspekte der vorausgegangenen Leitbegriffe: Er beinhaltet einerseits die berufsrelevanten Anforderungen an Ausbildung, ohne andererseits Subjektbezug und Persönlichkeitsentwicklung zu vernachlässigen. Aus der Berufsbildungsforschung lassen sich begründete Annahmen ableiten, in welchen Schritten Kompetenz erworben und entwickelt wird. In diesem Ansatz liegt ein entscheidender Hinweis für die Qualität beruflicher Bildung: Bilden nämlich Curricula die „Logik“ der Kompetenzentwicklung ab, ist dies ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Berufsbildung.

Kompetenz beschreibt die Möglichkeit eines Individuums, sein Wissen sowie seine Fähigkeiten und Fertigkeiten, eigene Ziele und Interessen kontextangemessen zu verwirklichen. Unter Kompetenz werden die Strategien eines Subjektes verstanden, mit denen vor dem Hintergrund individueller Werte und Bedürfnisse die Herausforderungen des Lebens erfolgreich bewältigt werden können. Charakteristisch für Kompetenzen ist, dass sie nie abgeschlossen, sondern in stetiger Weiterentwicklung begriffen sind. Kompetenzen basieren auf bestimmten Voraussetzungen: Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Subsumierend lassen sich diese Voraussetzungen als Ressourcen fassen, die dem Individuum zur Verfügung stehen. Diesen in der Person begründeten Mitteln zur Problemlösung lassen sich die Ressourcen des Umfeldes hinzufügen, wie beispielsweise soziale Netzwerke, Zugang zu Information und Infrastruktur. Die kombinierte Anwendung dieser Ressourcen im Hinblick auf eine bestimmte Aufgabe mündet in spezifische Kompetenzen. Sichtbar und greifbar wird Kompetenz in der konkreten Ausführung und Ausgestaltung: der Performanz als die Anwendung einer Kompetenz in einer Handlungssituation. Die Performanz als konkrete Erscheinungsform bildet

Performanz bildet Nachweis der Kompetenz

gleichsam den Nachweis der Kompetenz (siehe FURRER 2003; VONKEN 2003). Dieses Kompetenz-Modell speist sich aus zwei Quellen. Es knüpft einerseits an die arbeitspsychologische Tätigkeitstheorie (HACKER, FREI)

an, die vom Anforderungsprofil einer Tätigkeit her auf die Gesamtheit der Voraussetzungen, d.h. von den Kompetenzen auf die Ressourcen, Rückschluss führen kann. Zum Zweiten findet sich die Systematik von Ressourcen – Kompetenz – Performanz in der Linguistik. NOAM CHOMSKY unterscheidet zwischen der Sprachkompetenz als der Kenntnis einer Sprache und der Sprachverwendung (engl. Performance) als aktueller Gebrauch einer Sprache in konkreten Situationen. Die Ressourcen bestehen in diesem Fall aus dem Wortschatz und den Grammatikregeln einer Sprache (siehe VONKEN 2005).

Dieses Modell von Kompetenz ist deshalb für die Erwachsenen- und Berufspädagogik besonders anschlussfähig, weil es über die Lernziele im bisherigen Sinne (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) hinausgeht und Handlungsmöglichkeiten beschreibt. Gerade im Kontext beruflicher Lehr- und Lernprozesse ist diese Kombination kognitiver, psychomotorischer und affektiver Lernziele sinnvoll, da zur Bewältigung beruflicher Entscheidungssituationen die Bündelung multipler personaler Ressourcen im Sinne von Handlungskompetenzen erforderlich ist. Das Konzept hat längst Eingang gefunden in die neu gestalteten Ausbildungsordnungen (Stichwort: Lernfeld); Lernziele beruflicher Bildung werden in Form von Kompetenzen formuliert.

Eine weitere, jedoch bisher weit weniger theoretisch fundierte Leitkategorie für berufliche Bildung ist „Qualität“. Es scheint ein „heimlicher Konsens“ darüber zu bestehen, dass Qualität eine „Überlebensperspektive“ darstellt, auch wenn bisher ein offener Diskurs hierzu erst in Ansätzen geführt wird (SPÖTTL 2006, S. 51). In einer prozessualen Perspektive auf Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung lässt sich diese nach EULER (2005) in folgende Dimensionen unterteilen:

- Ausgangs- und Bezugspunkt aller Qualitätssicherungsmaßnahmen sind präzise Ziele, über die an den beteiligten Lernorten Konsens besteht und deren Handlungsrelevanz argumentativ belegt ist;
- Diesen Zielen sind Methoden, Instrumente und Rahmenbedingungen zugeordnet, die nachweislich zur Zielerreichung beitragen;
- Der Status quo ist vor dem Hintergrund der Qualitätsziele zu bestimmen und aus diesem „Ist“ sind Maßnahmen (Methoden, Instrumente und Rahmenbedingungen) abzuleiten, die die Brücke zum „Soll“ schlagen.

Welche Anhaltspunkte lassen sich aus einer prozessualen Perspektive auf Kompetenz im Sinne von Kompetenzent-

wicklung für die Qualitätsentwicklung gewinnen? Es werden nachfolgend Ergebnisse der Berufsbildungsforschung zu den Phasen und Schritten der Kompetenzentwicklung zusammengefasst, um daraus erste Implikationen für die aktuelle Qualitätsdiskussion abzuleiten.

Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft – Stufen der Kompetenzentwicklung

Aus dem Prinzip einer auf Kompetenzerwerb und -entwicklung ausgerichteten Berufsbildung ergibt sich die Frage, wie dieser Prozess der Kompetenzentwicklung abläuft. Die fünf Stufen „From Novice to Expert“ gehen auf DREYFUS & DREYFUS (1987) zurück; sie wurden von Benner (1997) in einer wegweisenden Untersuchung am Beispiel der Kompetenzentwicklung in Pflegeberufen differenziert beschrieben. Sie werden in Anlehnung an RAUNER (2002) zusammenfassend dargestellt (vgl. Übersicht).

Für die Berufspädagogik stellt sich vor dem Hintergrund dieses Stufenmodells die Frage, wie Entwicklung, Auf- und Ausbau von berufsspezifischen Kompetenzen pädagogisch gefördert, unterstützt und evaluiert werden können. Aus der berufspädagogischen Forschung liegt ein entwicklungslogisches Curriculum vor, das auf dem Ansatz der Kompe-

Stufe 1: Anfänger

Der Neuling hat noch keine Erfahrung und handelt aufgrund erlernter Regeln; diese werden isoliert, d. h. ohne Berücksichtigung der Gesamtsituation, angewandt. Für den Anfänger gelten die Regeln seines Handelns vorerst äußerlich („Oberflächenwissen“), er hat sie noch nicht verinnerlicht.

Stufe 2: Fortgeschrittene Anfänger

Aus der Erfahrung lernt der fortgeschrittene Anfänger, welche Komponenten für die jeweilige Situation relevant sind. Er erkennt Wirkungszusammenhänge der Situation und interpretiert diese. Da hierdurch mehr Faktoren als zuvor in seinen Blick treten, erscheinen dem Lernenden die Aufgaben und Situationen komplexer.

Stufe 3: Kompetent Handelnde

Auf dieser Stufe erfolgt das Handeln auf der Basis von reflektiertem Verstehen und bewusster Entscheidung. Dafür werden die Regeln erweitert und differenziert, um situationspezifisch agieren zu können. Durch den Planungsprozess entwickelt der Handelnde eine emotionale Beteiligung an der Situation und fühlt sich für die Handlungsergebnisse verantwortlich.

Stufe 4: Erfahrung/Gewandtheit

Auf dieser Stufe kann der Handelnde Muster von Situationen intuitiv erkennen, ohne sie in einzelne Elemente zerlegen zu müssen. Er greift dabei intuitiv auf vorausgegangene Erfahrungen zurück. Für die Problemlösung werden Pläne aktiviert, die sich in der Vergangenheit bereits bewährt haben.

Stufe 5: Experten

Der Experte erkennt das Ziel und weiß, wie es erreicht werden kann. Die Wahrnehmung erfolgt nach dem Gestaltprinzip als Gesamtwahrnehmung von Elementen, Faktoren und Situation. Im „Regelbetrieb“ machen Experten einfach das, was funktioniert. Das Können ist Bestandteil ihrer Person geworden.

Experten reflektieren aber auch durch distanzierte und durchdachte Beobachtung des eigenen intuitiven, praktischen Verhaltens. In der Reflexion betrachten sie eine Situation aus verschiedenen Perspektiven. Experten können eine Situation ad hoc einschätzen und wissen, wann sich eine intuitive Reaktion verbietet.

Stufenmodell der Kompetenzentwicklung (nach Rauner 2002)

Entwicklungslogische Curricula für die Berufsbildung

1. Berufsorientierte Arbeitsaufgaben:
 - ▶ Orientierungs- und Überblickswissen
2. Systematische Arbeitsaufgaben:
 - ▶ Berufliches Zusammenhangswissen
3. Problembehaftete spezielle Arbeitsaufgaben:
 - ▶ Detail- und Funktionswissen
4. Unvorhersehbare komplexe Arbeitsaufgaben:
 - ▶ Erfahrungsgeleitetes und systematisches Vertiefungswissen

tenzentwicklung aufbaut. Ziel ist die Befähigung zur komplexen und vollständigen Arbeitshandlung durch eine entwicklungslogisch angelegte Berufsbildung (siehe RAUNER 1999 & 2002).

- *Berufsorientierte Arbeitsaufgaben: Orientierungs- und Überblickswissen*

Kein Berufsanfänger ist ein „unbeschriebenes Blatt“, vielmehr kann eine Grundkenntnis der Berufsanforderungen aufgrund der Berufsorientierung vorausgesetzt werden. Um nun einen gelingenden Übergang von der Berufswahl zum Berufseinstieg zu unterstützen, sind als Lerneinstieg berufsorientierende Aufgaben sinnvoll, die ein Überblicks- und Zusammenhangswissen vermitteln. Die berufsorientierenden Arbeitsaufgaben bilden eine vollständige berufliche Standardsituation ab – im Gegensatz zum Einüben abstrakter Grundfertigkeiten, wie es traditionellerweise bisher in der Berufsbildung üblich war. Diese Aufgaben absolvieren die Novizen mithilfe systematischer Regeln gemäß definierter Qualitätsanforderungen nach dem State of the Art. Der Anfänger erwirbt hier ein klares Berufsbild aus professioneller Perspektive.

- *Systematische Arbeitsaufgaben: berufliches Zusammenhangswissen*

Der fortgeschrittene Anfänger bearbeitet auf dieser Stufe klar definierte Aufgaben, die jedoch in den Systemkontext integriert sind. Eine einzelne Arbeitsaufgabe wird für sich gelöst, ist zugleich aber eingebettet in den Gesamtzusammenhang des Arbeitskontextes. Die Aufgabenbearbeitung erfolgt planmäßig: Systematisch wird das Problem in Teilaufgaben und -schritte zerlegt und in eine logische Abfolge gebracht, die insgesamt eine Art Arbeitsprogramm ergibt. Diese planmäßige Problemlösung geht über die reine Regelanwendung der ersten Stufe hinaus. Die Berufsvorstellung aus Phase eins geht allmählich über in eine reflektierte berufliche Identitätsfindung, die bereits die Wahrnehmung unterschiedlicher Anforderungen (Rollenkonflikte) beinhaltet.

- *Problembehaftete spezielle Arbeitsaufgaben: Detail- und Funktionswissen*

Auf dieser dritten curricularen Stufe werden Aufgaben bearbeitet, die sich deutlich von den Standardaufgaben unterscheiden. Die Regeln für Routineaufgaben treffen hier nicht zu, und das Problem nimmt nunmehr einen hohen Innovationsgrad für die Lernenden an. Zur Bearbeitung dieser Arbeitssituation müssen zunächst deren Spezifika und die Problemhaltigkeit identifiziert werden. Dieses Entwicklungsniveau beinhaltet die professionelle Verantwortung und intrinsische Motivation. Die berufliche Identität stabilisiert sich durch die wachsende Leistungsbereitschaft und Verantwortungsübernahme – sie reicht über die jeweilige Organisation hinaus und erstreckt sich auf die Profession an sich.

- *Nicht vorhersehbare komplexe Arbeitsaufgaben: erfahrungsgeleitetes und systematisches Vertiefungswissen*

Charakteristisch für nicht vorhersehbare komplexe Herausforderungen ist, dass diese nicht allein durch eine systematische Vorgehensweise zu bewältigen sind. Die Voraussetzungen und Folgen des Handelns können aufgrund des Entscheidungs- und Zeitdrucks nicht in aller Ausführlichkeit durchgespielt werden. Situatives, verantwortliches und professionelles Handeln resultiert auf dieser Stufe aus Erfahrung und Intuition. Theoretisches Wissen fließt in hohem Maße in die Problemlösung ein, ohne dass diese Fachkompetenz bewusst eingesetzt wird.

Von der Kompetenz- zur Qualitätsentwicklung

Was bedeuten nun diese Ergebnisse der Berufsbildungsforschung zur Kompetenzentwicklung im Hinblick auf die eingangs formulierten Aspekte der Qualitätsentwicklung?

- *Qualitätsziele:* Das Strukturmodell des Kompetenzaufbaus ist eine gute formale Vorlage, um daraus die spezifischen Ziele abzuleiten, die Ergebnis und Prozess beruflicher Bildung aufseiten der Lernenden sind. Nimmt man den Kompetenzbegriff und das Stufenmodell zum Ausgangspunkt der Beschreibung von Qualitätszielen, verbinden sich in dieser Perspektive zugleich Theorie und Praxis. Kompetenzen und ihre Niveaus lassen sich erst in der integrierenden Perspektive auf die beteiligten Lernorte sinnvoll beschreiben.

- *Rahmenbedingungen:* Aus dieser spezifischen Sicht auf berufliches Lernen lassen sich entsprechende Anhaltspunkte für die Struktur beruflicher Bildung ableiten. Das vorab vorgestellte entwicklungslogische Curriculum stellt insofern einen geeigneten Rahmen dar, weil begründet davon ausgegangen werden kann, dass inner-

halb dieser Strukturierung des Lernprozesses Kompetenzentwicklung gezielt und planmäßig gefördert wird.

- *Monitoring und Evaluation*: Die Analyse der Soll-Ist-Discrepanz ist einerseits eine wichtige Initialzündung für die Qualitätsentwicklung. Sie kann zugleich dem fortlaufenden Monitoring des Bildungsprozesses dienen, indem der „jeweilige(n) Status der angestrebten Zielgröße“ (EULER 2005, S. 14) bestimmt wird. Kompetenzorientierte und entwicklungslogisch strukturierte Berufsbildung bietet dafür eine hervorragende Voraussetzung.

Ergänzend zu diesen Qualitätsdimensionen sind grundlegende Prinzipien in Erinnerung zu rufen, die programmatischen Charakter haben. Nach Knoll (zitiert nach BOTHMER 2004, S. 29 ff.) sind folgende Maximen als Grundlage und Voraussetzung für Lernen und Bildung im Sinne von Kompetenzentwicklung zu nennen:

- *Zuwendung als zentrale Dimension*: Echtes Interesse und respektvolle Zuwendung Lernenden gegenüber, um diese zu reflexivem und informellem Lernen anzuregen.
- *Orientierung am Lernen*: Lehren ist in diesem Sinne die Unterstützung im Hinblick auf die individuellen Lernstrategien.
- *Orientierung an der aktuellen Situation*: Die Herausforderungen der aktuellen Situation werden als Lernanlass erschlossen.
- *Unterstützende Methoden*: Die Unterstützung des Lernens durch situationsadäquate Methoden; Methodenwahl und -einsatz richtet sich an den Adressaten/-innen und den Themen aus.
- *Umgang mit Lernwiderständen*: Lernwiderstände werden zur Kenntnis genommen und – wenn möglich – bewusstmacht und dadurch überwunden.
- *Organisationsentwicklung*: Die systemische Voraussetzung für individuelles Lernen ist eine Lernkultur der Organisation, die sich in interner und externer Vernetzung und Kooperation äußert.
- *Initiatoren von Lernprozessen*: Die Lehrenden haben als Initiatoren von Lernprozessen eine zentrale Bedeutung als Modell und Change Agents.

Diese Leitlinien gewinnen vor dem vorgestellten Hintergrund auch für die Qualität beruflicher Bildung besondere Bedeutung. Zwar sind sie bereits fester Bestandteil der Feiertagssemantik zur Berufsbildung; ihre konkrete und konsequente praktische Umsetzung im Berufsbildungsalltag stellt jedoch einen umfassenden Lernkulturwandel dar. Dieser kann durch Qualitätsmanagement insofern unterstützt und befördert werden, als die o. g. Maximen eine Grundorientierung umfassen, die dann in entsprechenden Verfahren der Qualitätssicherung überprüft und weiterentwickelt werden.

Fazit und Ausblick

Ausgehend von dem Modell, das die Entwicklung vom Novizen zum Experten beschreibt, wurde der entwicklungslogische Ansatz der Berufsbildung dargestellt, um daraus Querverweise zur Qualitätsentwicklung beruflicher Bildung zu ziehen. Dabei ließen sich erste Anschlussstellen und Schnittpunkte identifizieren.

Darüber hinaus lässt sich der beschriebene Zugang zu Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung als „kompetenzorientierte Lernkultur“ auffassen, die auf die „Gestaltung des Lernprozesses in der Weise (abzielt), dass umfassende Handlungskompetenzen für einen Beruf erworben und reflektiert werden“ (SPÖTTL/BECKER 2006, S. 57, Hervorhebung im Original). Daraus ergibt sich eine gestaltungsorientierte Perspektive auf die Qualität der Ausbildung, die auf die kompetenzorientierte Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse fokussiert.

Der Zugang zum Thema „Qualität“ über die Leitkategorie Kompetenz und ausgewählte Ergebnisse der Berufsbildungsforschung erweisen sich als Basis eines Verfahrens, das grundlegende Prinzipien der Berufsbildung aufgreift. Diese Herangehensweise von den „einheimischen Begriffen“ her ist deshalb von besonderer Bedeutung, um der allzu sorglosen Übernahme von „artfremden“ Konzepten und Instrumenten entgegenwirken zu können. ■

Literatur

- ARNOLD, R.; LERMEN, M.: *Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklungen in Erwachsenen- und Weiterbildung*. In: Wiesner, G.; Wolter, A. (Hrsg.): *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim/München 2005, S. 45–59
- BENNER, P.: *Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert*. Bern u. a., 1997
- BOTHMER, H. von: *Berufliche Kompetenzen. Einführung in Begriffe und Verfahren*. Heidelberg 2004 (*Weiterbildung* 20/17)
- DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. L.: *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg 1987
- EULER, D.: *Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Untersuchung im Auftrag der BLK*. Bonn 2005 (*Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, Heft 127)
- FURRER, H.: *Ressourcen – Kompetenzen – Performanz. Kompetenzmanagement für Fachleute der Erwachsenenbildung*. Luzern 2003
- RAUNER, F.: *Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft*. In: *ZBW*, 95 (1999) 3, S. 424–446
- RAUNER, F.: *Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten*. In: Dehnostel, P. et al.: *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin 2002, S. 111–132
- SPÖTTL, G.: *Editorial zum Schwerpunktthema Qualität in der beruflichen Bildung*. In: *Lernen & Lehren, Elektrotechnik-Informatik und Metalltechnik*, 21 (2006) 82, S. 51f.
- SPÖTTL, G.; BECKER, M.: *Qualität in der beruflichen Bildung – Perspektiven für einen Handlungsrahmen*. In: *Lernen & Lehren, Elektrotechnik-Informatik und Metalltechnik*, 21 (2006) 82, S. 52–60
- VONKEN, M.: *Berufspädagogik als Wissenschaft von der Kompetenzentwicklung*. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Berufs- und Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler 2003, S. 44–68
- VONKEN, M.: *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden 2005