

Stichwort

Kompetenzorientierung

SABINE SCHWARZ
PETER BRANDT



DR. SABINE SCHWARZ

ist Leiterin des Bereichs Grundbildung und
Alphabetisierung für Erwachsene bei der Lernenden
Region – Netzwerk Köln e. V.

sabine.schwarz@bildung.koeln.de



© DIE / Rothbrust

DR. PETER BRANDT

ist Leiter der Abteilung »Wissenstransfer«
des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

brandt@die-bonn.de

Der Begriff »Kompetenzorientierung« wird im Bildungsdiskurs – vermehrt ab 2006 – als Gegenbegriff zu alternativen, oft älteren Ansätzen verwendet. Geläufig ist zum Beispiel das Gegensatzpaar »Kompetenzorientierung« vs. »Qualifikationsorientierung«. Qualifikationen werden zu meist durch formale Zertifikate bekundet, die in Bildungssystemen erworben werden. Eine kompetenzorientierte Perspektive richtet sich auf das tatsächlich Gelernte und umfasst auch informell erworbene Kompetenzen. Häufiger taucht »Kompetenzorientierung« in der Literatur in einem anderen Kontext auf: als Beschreibung einer pädagogischen Praxis, die den Erwerb von Kompetenzen zum Ziel hat und damit mehr auf Output als auf Input setzt. Bildungsprozesse werden von den Potenzialen und Handlungsmöglichkeiten der Lernenden her gedacht statt von vorgegebenen Lerngegenständen. Gegenbegriffe sind dann Konzepte wie Lehrplan-, Stoff- oder Inhaltsorientierung.

Fundamental für das Verständnis des Begriffs »Kompetenzorientierung« ist naturgemäß der Kompetenzbegriff. Unter »Kompetenzen« werden bei Weinert (2001) »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.«

Auch wenn es zahlreiche andere Definitionen gibt, so werden Kompetenzen doch durchgängig als subjektbezogene Kategorien verstanden, als Dispositionen, die im Verlauf von Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen erlernt werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Dabei hat sich sowohl in der Wissenschaft als auch in der Bildungspraxis der Begriff »Handlungskompetenz« durchgesetzt. Zielsetzung ist die Entwicklung von handlungsfähigen Persönlichkeiten, die im Hinblick auf die Veränderungsanforderungen z. B. in einer pluralistischen Gesellschaft oder am Arbeitsplatz agieren können.

Da kompetentes Handeln in Situationen zum Ausdruck gebracht wird, bestimmen sich Kompetenzen grundsätzlich von zwei Seiten her: Die Anforderungsseite bestimmt den Kontext oder Rahmen, in dem kompetentes Handeln zum Einsatz gebracht werden soll. Die persönliche Seite

Y kompetenzorientierung

der individuellen Fähigkeiten und Ressourcen beeinflusst die spezifische Art und Weise, wie die Person die jeweiligen Situationen ausgestaltet. Kompetenz zeigt sich, wenn beim Zusammentreffen situativer Anforderungen und den individuell zur Verfügung stehenden Potenzialen angemessen gehandelt wird. Das heißt, dass Kompetenz nur indirekt in ihrem »performativen« Ausdruck nachgewiesen werden kann. Das zeigt sich in folgender Definition:

(...) Kompetenzen lassen sich nur aus der Realisierung der Disposition, aus dem aktuellen Handeln, aus der Performanz rückblickend erschließen – insbesondere bei der schöpferischen Bewältigung neuer, nicht routinemäßiger Anforderungen. Kompetenzen können Erfahrungen, Fähigkeiten, Wissenskomponenten, Wissen und Werte beinhalten – aber sie lassen sich nicht darauf reduzieren, sondern schließen sie in verfügungs- und handlungsrelevante Beziehungen ein. Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert (Erpenbeck 2007, S. 489).

Während die Abgrenzung des Kompetenz- zum Qualifikationsbegriff (s.o.) vergleichsweise einfach ist, ist die Grenzziehung zum Bildungsbegriff schwierig. Bildungstheoretiker verweisen darauf, dass die kompetente Bewältigung situativer Anforderungen durch eine Person kein ausreichendes Ziel von Bildung sei. Vielmehr sei die Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen und ihrer Veränderlichkeit konstituierendes Element von Bildungsprozessen (Vonken, 2005, S. 1–10). Nun ließe sich diese Reflexion ja wiederum als eine Handlung denken, wodurch sie kompetenztheoretisch beschreibbar würde. Je mehr reflexive Handlungsfähigkeit ein Kompetenzverständnis einschließt, desto ähnlicher wird es dem Bildungsverständnis.

Oft wird kompetenzorientiertes mikrodidaktisches Handeln mit einem Methodenset assoziiert, das zum situationsbezogenen selbsttätigen Lernen anregt und im Kontext konstruktivistischer Ansätze als »Ermöglichungsdidaktik« firmiert. Hier gewinnen u. a. Präsentationen, Projekttagbücher oder Lernportfolios an Bedeutung.

Damit in der Praxis wirksam kompetenzorientiert gelehrt und geprüft werden kann, bedarf es einer Reihe von Begleitarbeiten: Zunächst muss in einer »Kompetenzbe-

schreibung« definiert werden, welches Wissen oder welche Fähig- oder Fertigkeit zu der zu erwerbenden Kompetenz gehört. Dann können zugehörige Lernziele definiert werden, die sich mithilfe von geeigneten Stufenklassen (= »Taxonomien«) auf verschiedene Schwierigkeitsgrade (= »Niveaustufen«) beziehen. Zur Beschreibung der Lernziele wird ein Set an aktiven Verben verwendet, das z. B. das zugehörige Wissen (»kennt ...«) oder die entsprechende Fähigkeit oder Fertigkeit (»kann ...«) adressiert. Anhand von definierten »Indikatoren« kann nun abgelesen werden, ob die erreichten »Lernergebnisse« der Anforderungsseite entsprechen. Ist das Erreichen einer definierten Schwierigkeitsstufe in einem bestimmten Inhaltsbereich (= »Domäne«) formal vorgegeben (von Lehrplänen, von Auftraggebern einer Bildungsmaßnahme, ...), so spricht man von einem »Kompetenzstandard«.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass eine kompetenzorientierte Bildungspraxis nicht nach Inputvariablen wie aufgewendeter Zeit oder zu vermittelnden Inhalten fragt, sondern nach Lernergebnissen (»learning outcomes«). Diese beschreiben, was nach Abschluss des Lernens von dem Lernenden erwartet wird. Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und tun kann. Die Kompetenzen werden dabei dynamisch während des Lernprozesses durch den Lernenden entwickelt.



Erpenbeck, J. (2007). KODE – Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 489–503). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: v.s.

Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim u.a.: Beltz.