

Kompetenzkonstrukte und ihre Messung in der Weiterbildung

Wem nützt die Kompetenzorientierung?

MATTHIAS VONKEN

Wie verhält sich Kompetenz zu Bildung und Qualifikation? Welches sind die Vor- und Nachteile einer Orientierung von Bildungsprozessen an Kompetenzen? Zur Beantwortung dieser Fragen richtet der Autor den Blick auf Steuerungsprozesse in der Bildungspolitik ebenso wie auf Nutzenpotenziale für die Lernenden.

»Kompetenz« hat sich mittlerweile begrifflich als feste Größe der Bildungspolitik und -forschung etabliert, trotz der nach wie vor ungelösten Definitionsprobleme mit diesem sozialen Konstrukt. Als solches stellt »Kompetenz« einen definierten – oder manchmal auch zu definierenden – Begriff dar, mit dem aus sehr unterschiedlichen Perspektiven – der des Bildungs- oder auch des Wirtschaftssystems, des Wissenschaftssystems etc. – versucht wird, gewisse, in den unterschiedlichen Kontexten als wünschenswert betrachtete menschliche Eigenschaften und Fähigkeiten zu beschreiben. »Kompetenz« ist keine Entität im Sinne eines Seienden, wie ein Baum oder ein Stein, sondern sie bekommt ihre Existenz nur in einer gesellschaftlich vereinbarten Zuschreibung von etwas Immateriellem, ebenso wie Bildung. So lange es jedoch vielfältige, divergierende (und eben nicht gesellschaftlich vereinbarte) Zuschreibungen des Konstrukts für verschiedene Phänomene gibt – bspw. die unterschiedlichen Definitionen von Sozialkompetenz (Vonken, 2017) –, sind seine empirische Erforschung und seine Testung kaum sinnvoll möglich. Worin liegt also der Wert für ein Konzept/einen Begriff, der noch weniger greifbar zu sein scheint als »Bildung« (und erst recht als »Qualifikation«) (Vonken, 2005; Lederer, 2014)?

Mit anderen Worten: Wem nützt der Schwenk von der Qualifizierung (berufliche Weiterbildung) resp. Bildung (allgemeine und politische Weiterbildung) hin zur Kompetenz? Denn dass es einen solchen gegeben hat, lässt sich umstandslos

an Ordnungsmitteln und Rahmenregelungen wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und der nationalen Übersetzung im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) nachvollziehen, in denen Bildung und Qualifikation selbst keine Rolle mehr zu spielen scheinen, sondern in denen Qualifikationen auf Kompetenzniveaustufen beschrieben werden, welche sich nicht am Output, sondern am Outcome von Bildungsprozessen orientieren.¹ Während »Output« das mehr oder minder direkte Ergebnis eines Prozesses meint (hier: eines Lernprozesses, wie bei Prüfungen), gemeinhin eine Qualifikation, bedeutet »Outcome« die Auswirkung des Outputs auf den Einzelnen (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 65) im Sinne von Fähigkeiten und oftmals Bereitschaft, beschrieben als »Kompetenz« und gemessen an der Performanz: »Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten« (→ www.dqr.de, Glossar). Es wird so aus in spezifischen Kontexten gezeigten Fähigkeiten/Fertigkeiten (Performanz) auf dahinterliegende übergreifende Persönlichkeitsaspekte (Kompetenz) geschlossen.

¹ Die begriffliche Unklarheit ist hier sehr gut zu erkennen. Während in den meisten Ansätzen zu Kompetenz Qualifikationen als einer ihrer Bestandteile aufgeführt werden, wird das hier umgedreht.

Kompetenzorientierung als Steuerungsmöglichkeit?

David McClelland hatte 1973 in seinem Aufsatz »Testing for competence rather than intelligence« dafür plädiert, die gängigen Intelligenztests durch den Test von Performanzkriterien zu ersetzen, um so zu besseren Vorhersagen für den Zugang zu weiterführender Bildung und zu Berufen sowie auch zur Messung von Lernerfolgen zu kommen: »It seems wiser to abandon the search for pure ability factors and to select tests instead that are valid in the sense that scores on them change as the person grows in experience, wisdom, and ability to perform effectively on various tasks that life presents to him« (McClelland, 1973, S. 8).² Sein Ansatz bezieht sich dabei eindeutig auf die Messung von Performanz, nicht auf daraus geschlossene Fähigkeiten (»ability«) und Bereitschaft, als die Kompetenz heute zumeist verstanden wird: »To use a crude example, a psychologist might assess individual differences in the capacity to drink beer, but if he used this measure to predict actual beer consumption over time, the chances are that the relationship would be very low. How much beer a person can drink is not related closely to how much he does drink« (ebd., S. 11). Mit anderen Worten: Ein Rückschluss aus gezeigter Performanz auf ggf. in der Person liegende Kompetenz ist empirisch mindestens schwierig. Genutzt wurde und wird »Kompetenzmessung« heute jedoch im Wesentlichen, um zu versuchen, den Outcome von Bildungsprozessen zu messen und daraus auf eine Fähigkeit (Kompetenz) zu schließen, verbunden mit der Annahme, dass sich diese Fähigkeit auch in anderen Kontexten zeigt. Hierbei besteht der Nutzen von »Kompetenz« vor allem darin, mittels Kontrolle des Outcomes Möglichkeiten zur Steuerung von Rahmenbedingungen in der Bildungspolitik zu schaffen und damit die Steuerung des Inputs und des Prozesses von Bildungsgängen zu verlassen (siehe bspw. Dehnbostel, 2011).

Bildungspolitisch erscheint es auch aus ökonomischer Sicht wünschenswert, eine Ressourcenvergabe daran zu orientieren, welche Auswirkungen Bildungsprozesse gezeigt haben, lässt sich doch anhand des Outcomes eine Ausgabe besser begründen – da die gezeigten Effekte ja schon vorhanden sind. Es bleibt dabei jedoch vage, wie diese Effekte entstanden sind, wenn Input und Prozess nicht kontrolliert werden. Im ungünstigsten Fall wird die Verantwortung für das Erreichen der Ergebnisse aus dem Bildungssystem heraus auf das Individuum verlagert (bspw. Voß & Pongratz, 1998). Das ist dann nicht unproblematisch: »Die Lernergebnis- und Outcomeorientierung als entscheidendes Kriterium für die Qualifikations- und

Kompetenzfeststellung ist als unzureichend und problematisch anzusehen. Die Ausblendung der Input- und Prozessorientierung stellt eine perspektivische Verengung dar, die die Vorzüge geordneter beruflicher Entwicklungswege, Sozialisationsprozesse und Lernförderung offensichtlich ebenso unterschätzt wie die Notwendigkeit, die normative Ebene der Bildungsdimension über verbindliche Ziel- und Inputorientierungen zu sichern« (Dehnbostel, 2011, S. 6).

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung erscheint eine Outcomesteuerung vornehmlich in der beruflichen Weiterbildung relevant, ist es doch in der allgemeinen oder in der politischen Erwachsenenbildung noch eher unüblich, Outcome zu testen. Deren Ziel war bisher eher die Bildung der Persönlichkeit des Menschen: »Gebildet ist nicht der Kopf, sondern der Mensch« (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960, S. 22). Während es in der beruflichen Weiterbildung primär um den Verwertungsaspekt des Gelernten geht, ging es in der Erwachsenenbildung bislang eher um die Weiterentwicklung des Menschen an sich und seine Eingebundenheit in die Gesellschaft. Das hat auch mit der Verfasstheit von Gesellschaften und mit der Rolle der Ökonomie in ihnen zu tun: Solange neben ökonomischen Belangen auch solche des gesellschaftlichen Zusammenhalts oder, im Sinne des Humanismus, der persönlichen Entwicklung jenseits der Ökonomie wichtig sind, scheinen Kompetenz und ihre Messung in letzteren nur randständig zu sein. Zwar gibt es auch hier Beispiele, in denen »Kompetenz« als Konzept (bspw. bei Spracheinstufungstests) oder als Begriff auftaucht. In letzterem Falle mutet das jedoch oftmals eher als modernistischer Sprachgebrauch an, bspw. beim Kurs »Flirten« der VHS Berlin, der der »Kompetenzerweiterung« dienen soll (Flirtkompetenz?).

Angesichts der Intentionen zur Messung von Kompetenz bspw. in der PIAAC-Studie³ (als das Pendant zu PISA in der Erwachsenenbildung) muss die Bildungsorientierung von Erwachsenenbildung jedoch in Frage gestellt werden. Es werden dort »zentrale Grundkompetenzen [Lesen, Mathematik, Technologie, M. V.] in der erwachsenen Bevölkerung [untersucht] (...), von denen angenommen wird, dass sie für die erfolgreiche Teilhabe an der heutigen Gesellschaft von zentraler Bedeutung sind. (...) Schließlich wird mittels PIAAC auch beleuchtet, welche Auswirkungen diese Kompetenzen auf die gesellschaftliche und insbesondere wirtschaftliche Teilhabe haben« (Rammstedt 2013, S. 12). Sehr deutlich ist hier zu erkennen, dass zumindest in diesem Kontext die ökonomische Verwertbarkeit im Vordergrund steht, nicht die Bildung des Menschen.

² Dabei warnte er allerdings schon damals davor, solche Tests zu kleinteilig zu machen, da man sich ansonsten in einer Vielzahl von Kriterien verlieren würde; eine Warnung, die leider – betrachtet man aktuelle Ansätze zur Kompetenzmessung – nicht beachtet wurde.

³ PIAAC steht für Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

Fraglicher individueller Nutzen der Kompetenzmessung



Wem nützen Kompetenzkonstrukte und ihre Messung in Bezug auf Weiter- und Erwachsenenbildung also? Prinzipiell könnte die Erwachsenenbildung davon profitieren, wenn das bspw. zu Anerkennungen von Abschlüssen führte. EQR und DQR bieten dafür zwar Ansatzpunkte, werden aber nicht als Anerkennungsinstrumente genutzt, und auch sonst ist nicht in Sicht, dass etwa gute Ergebnisse in PIAAC zu Schulabschlüssen oder Facharbeiterbriefen führten. Das hängt auch damit zusammen, dass bspw. bei den Qualifikationsrahmen der Fokus auf Vergleichbarkeit liegt, nicht auf Gleichheit. Und zwischen der Feststellung der Vergleichbarkeit und der Anerkennung der Gleichheit von Lernergebnissen besteht ein wesentlicher Unterschied. Auf den Seiten des DQR ist daher auch Folgendes zu finden: »Der DQR ist ein Transparenzinstrument. Sein Nutzen liegt darin, zu verdeutlichen, auf welchem Niveau die Kompetenzen angesiedelt sind, die mit einer Qualifikation erworben werden. Dadurch macht er auch deutlich, dass verschiedenartige Lernergebnisse aus verschiedenen Bildungsbereichen gleichwertig sein können. Dies bedeutet jedoch nicht, dass mit der Zuordnung einer Qualifikation zu einem DQR-Niveau neue Berechtigungen verbunden sind, die die Zulassung zu Bildungsgängen, die Anrechnung oder Anerkennung von Bildungsergebnissen im In- oder Ausland und tarif- oder laufbahnrechtliche Fragen betreffen« (→ www.dqr.de, FAQ). Auf der individuellen Ebene erscheint der Nutzen daher fraglich. Für Unternehmen kann es dagegen eine bessere Orientierung im Dschungel der (europäischen) Abschlüsse bedeuten.

Auch der internationale Vergleich ergäbe für die Einzelnen nur dann Sinn, wenn er genutzt würde, um bildungspolitische Umsteuerungsprozesse im Sinne einer Verbesserung der Rahmenbedingungen für Kompetenzentwicklung zu starten. Das war schon bei PISA nicht großflächig erkennbar der Fall, es steht auch bei PIAAC und Ähnlichem nicht zu erwarten, zumal im Bereich der Erwachsenenbildung die Einflussmöglichkeiten der Bildungspolitik ohnehin begrenzt sind. In der beruflichen Weiterbildung wäre im Sinne von McClelland durchaus Nutzungspotenzial vorhanden (bspw. für den passgenaueren Zugang zu Bildungsangeboten), aber auch das ist eher weniger zu beobachten. Dafür wären mehr Forschung in Bezug auf kompetenzorientierte Prüfungen oder eine Abkehr von der Zertifikatsorientierung im Bildungswesen nötig, um die Ergebnisse von Kompetenzmessungen tatsächlich im Rahmen von Anerkennungen zu nutzen. Voraussetzung für das alles wäre jedoch, zunächst einmal das eingangs beschriebene Problem der fehlenden Eindeutigkeit des Konstrukts »Kompetenz« zu beheben, um es wissenschaftlich fundiert überhaupt messbar zu machen.

Dehnbostel, P. (2011). Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie. *Magazin Erwachsenenbildung.at* (14). https://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_05_dehnbostel.pdf

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Ernst Klett.

Deutscher Bildungsrat (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Stuttgart: Ernst Klett.

Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Hamburg: tredition (zugl.: Habilitation, Universität Innsbruck, Thesis series).

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 1–14.

Rammstedt, B. (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.

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

Vonken, M. (2017). Kompetenz und kompetentes Handeln: Grundlagen der Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. *Lernen & Lehren*, 32 (126), 48–53.

Vofß, G. G. & Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50 (1), 131–158.



DR. MATTHIAS VONKEN

ist apl. Professor für Berufspädagogik und Weiterbildung an der Universität Erfurt.

matthias.vonken@uni-erfurt.de