

“Competencias Claves y Capacidades Profesionales Básicas”.

Ausgewählte Aspekte und Grundlagen.

Lindemann, Hans-Juergen (Buenos Aires)/
Tippelt, Rudolf (München)
1999

Gliederung:

- 1. Zur Bedeutung der Konzepte ‚Schlüsselqualifikationen‘ und ‚Kompetenzen‘**
- 2. Kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung und Anforderungen der Arbeitswelt**
- 3. Exemplarisches Beispiel: Kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung der Firma Siemens**
- 4. Methodisch-didaktische Innovationen und kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung**
- 5. Vertikale Koordination: Vermittlung von Kompetenzen in der Schule, in der beruflichen Bildung und in der beruflichen Weiterbildung**
- 6. Bewertung und Zertifizierung von Kompetenzen**
- 7. Kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung und Wandel der Lernkultur**

1. Zur Bedeutung der Konzepte “Schlüsselqualifikationen” und “Kompetenzen”

Mit den folgenden Beiträgen und Übersichten wollen wir zeigen, daß es verschiedene kompetenzorientierte Konzepte gibt, die allerdings in den letzten Jahren zunehmend konvergieren: In diesem Sinne gilt es zu berücksichtigen,

- daß kompetenzbasierte Ausbildung auf der Makroebene curriculare und strukturelle Rahmenbedingungen berücksichtigen muß, auf der Mikro-ebene aber auch methodisch-didaktische Innovationen thematisieren und gestalten muß,
- daß eine kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung eine intensive Aus- bildung, Lehrer- und Dozentenfortbildung voraussetzt,
- daß Kompetenzvermittlung nicht nur in der beruflichen Bildung, sondern auch in anderen Bereichen des Bildungssystems und auch in selbstorganisierten Lernbereichen stattfinden kann.

Wenn die Vermittlung von Kompetenzen konsequent zu Ende gedacht wird, durchzieht sie alle Bereiche der Allgemein- und Berufsbildung. Die bisherige Trennung altersbezogener Lernstufen ist bei einer erwünschten Neugestaltung kompetenzbasierter Ausbildung zwar nicht obsolet, aber eine verstärkte vertikale Kooperation im Bildungssystem zwischen allgemeinbildenden Schulen und berufsbildenden Einrichtungen, zwischen Berufsbildung und Weiterbildung ist notwendig. Es ist noch genauer zu analysieren, welche Kompetenzfelder oder –bereiche in welchen Bildungsstufen ausgebildet werden sollen. Folgt man diesem Ansatz, so wird das Verhältnis von allgemeiner Bildung und beruflicher Bildung einer grundlegenden Neustrukturierung zu unterziehen sein. Bisherige Trennungslinien und fachliche Zuordnungen bestimmter Bildungsinhalte zu bestimmten Unterrichtsfächern sind daraufhin zu untersuchen, ob sie unter Beachtung kompetenzbasierter Ausbildungsziele zu neuen Unterrichtseinheiten oder besser: Kompetenzeinheiten (Unidades de competencia) gebündelt werden müssen.

Die Debatte um Kompetenzen und eine entsprechende Bildung ist in Deutschland nicht neu, denn bereits im 19. Jahrhundert wurden formale und materiale Bildungsansätze unterschieden. In der beruflichen Bildung werden seit der Reformpädagogik die Konzepte von Kerschensteiner und Gaudig diskutiert, die mit ihren Arbeitsschulkonzepten auch allgemeine Persönlichkeitsmerkmale bilden und formen wollten und die die Förderung übergreifender Arbeitstugenden anstrebten.

Neu ist in der aktuellen Debatte allerdings, daß Betriebe an kompetenzbasierter Aus- und Weiterbildung seit den 90er Jahren verstärkt großes Interesse entwickeln, indem sie beispielsweise neben der Fachkompetenz auch die Methoden-, die Human- und Sozialkompetenz sowie die praktische Handlungskompetenz durch Aus- und Weiterbildung fördern wollen. Mittlerweile kommt kompetenzbasierter Ausbildung in allen Bildungssektoren, also auch im Schul- und Hochschulbereich eine sehr große Bedeutung zu.

Eingangs muß auch darauf hingewiesen werden, daß die Begriffe Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen in der deutschen und europäischen Fachdiskussion häufig synonym verwendet werden. Es lassen sich aber doch Unterschiede be-

nennen: Schlüsselqualifikationen leiten sich aus den Anforderungen des Arbeitsmarktes und des Beschäftigungssystems ab und sind daher arbeitsbezogen, während Kompetenzen vor allem Persönlichkeitsdimensionen thematisieren, die im Berufsleben und auch im Alltag notwendig sind. Sie sind daher personenbezogen.

Schlüsselqualifikationen beschreiben eher berufsbezogene und fachübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kompetenzen dagegen umfassen Persönlichkeitsmerkmale, die in lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozessen aufgebaut werden.

Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen lassen sich auf die Bereiche Arbeit, Denken und Verhalten beziehen. Der Bezug zur Arbeit umfasst berufliche und grundlegende fachliche Handlungskompetenzen, der Bezug zum Denken hebt methodologische Kompetenzen hervor, während der Bezug zum Verhalten vor allem Sozial- und Mitwirkungskompetenzen thematisiert.

Die kompetenztheoretische Debatte hat eine lange bildungstheoretische Tradition, die in der beruflichen Bildung auf die Überlegungen zur formalen Bildung zurückgehen. Die pädagogisch wichtigen Konzeptionen zur Arbeitsschule von Kerstensteiner und Gaudig, die hierbei eine Rolle spielten, wurden allerdings in der weiteren Entwicklung beruflicher Ausbildung nicht mehr fokussiert. In den Ausbildungsplänen dominierten materiale Aspekte einer Didaktik im engeren Sinne, einer Didaktik, die solche Inhalte des Lernens betonte, die aus den jeweiligen Fachwissenschaften vor allem im theoretischen Teil der Berufsausbildung abgeleitet werden konnten. Materiale Fachkenntnisse galten daher lange als dominierender Bestandteil der beruflichen Fachkompetenz. Konkreter wurden die Debatten zur Konzipierung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen erst seit den siebziger Jahren als die Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung auf Grund des schnellen und kaum prognostizierbaren Wandels von Technik und Arbeitsorganisation keine präzisen und validen Aussagen über die künftigen Qualifikationsanforderungen mehr zuließ.

Die konkreten Qualifikationsanforderungen schon für die nächsten fünf bis zehn Jahre nach Abschluß einer beruflichen Ausbildung vorherzusagen, war kaum mehr möglich. Die Berufspädagogik bemühte sich daher, Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen zu konstruieren, die es den einzelnen Personen gestatten sollten, sich auf die wandelnde Arbeitswelt auch individuell immer wieder neu einzustellen. Die ersten klar dimensionierten Kompetenzkonzepte unterschieden bereits Ende der achtziger Jahre Personal- und Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz. Aber um für den Lehr- und Lernprozeß genauere Anhaltspunkte zu schaffen, wurden längere Indikatorenlisten für die verschiedenen Kompetenzbereiche auf der Basis empirische Arbeitanalysen entwickelt.

2. Kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung und Anforderungen der Arbeitswelt

Bis in die 50er und 60er Jahre dominierte die monoberufliche Ausbildung für eine stark spezialisierte, manchmal auch repetitive und fremdorganisierte Arbeit. Ende

der 60er und Anfang der 70er Jahre veränderte sich der Charakter beruflicher Anforderungen hin zu breiterer Qualifizierung und damit auch zu Konzepten einer beruflichen Grundbildung mit anschließender Spezialisierung. Es wurde individuelle Flexibilität angestrebt, die es möglich machte, ungebundene und zum Teil selbständig auszuführende Teilprozesse bewältigen zu können. Seit den 80er und verstärkt in den 90er Jahren wurden zunehmend teilautonome und selbstorganisierte betriebliche Arbeitsprozesse eingeführt, und es wurden entsprechend für die Aus- und Weiterbildung Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen definiert, die die gesamte Arbeitsorganisation stärker berücksichtigten und die nicht mehr auf Monoberufe sondern auf umfassendere Berufsfelder bezogen waren. Die Ausbildung zielt seither darauf ab, auf der Basis breiter Grundbildung gestaltbare und dispositive Arbeit durchführen zu können.

Man kann feststellen, daß dieser Wandel von “beruflichem Können” mit hohen Anteilen spezialisierter beruflicher Fachkompetenz über Konzepte der breiteren beruflichen Qualifizierung hin zum Erwerb flexibler beruflicher Handlungskompetenz führte. Parallel zu dieser Veränderung entwickelte sich die Strukturierung der beruflichen Ausbildung von Monoberufen hin zur Ausbildung in beruflichen Gruppen (familias profesionales) innerhalb weitgefaßter Berufsfelder. Das Konzept der eng gefaßten Beruflichkeit erfuhr also eine Erweiterung: Nach einer breiten und Flexibilität vermittelnden beruflichen Grundbildung erfolgt in den neuen strukturierenden Berufsbildungskonzepten die Spezialisierung erst am Ende der Ausbildung. In solchen Konzepten wird auch eine Modularisierung beruflicher Bildung angestrebt.

Waren kompetenzorientierte Entwürfe für die Ausbildung und Weiterbildung in früheren Jahren pädagogisch normativ begründet, so zeigt die jüngere Entwicklung, daß heute die tatsächlichen und empirisch zu ermittelnden beruflichen Aufgaben der Fachkräfte kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung erfordern.

Die realen Qualifizierungsanforderungen an vielen Arbeitsplätzen im Dienstleistungssektor wie im gewerblichen Produktionssektor sind durch verstärkte selbständige Planung und Teamarbeit, durch eigenständige Problemanalyse und Problemlösung, durch verantwortliche Qualitätssicherung und verstärkte Kundenorientierung, durch erhöhte Planungsfähigkeit und Selbstkontrolle geprägt. Diese Erhöhung des Anforderungsniveaus in vielen Berufsbereichen fördern die kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung in besonderem Maße.

3. Exemplarisches Beispiel: Kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung der Firma Siemens

Bereits Anfang der 90er Jahre hat die Firma Siemens ein kompetenzbasiertes Aus- und Weiterbildungskonzept entwickelt, in der Praxis umgesetzt und evaluiert. Inzwischen liegt mit dem Entwurf des neuen Konzeptes PETRA^{plus} das Ergebnis jahrelanger Erfahrung kompetenzbasierter Aus- und Weiterbildung vor. Die folgenden Abbildungen zeigen das theoretische Konzept und bilden selektiv die Operationalisierung einzelner Kompetenzbereiche ab. Hervorzuheben ist in diesem Konzept auch die große Bedeutung von Fachkompetenzen, die kognitive, sensomotorische und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten einschließt, und die zumeist im Kontext eines Berufsfeldes erworben werden müssen. Mit dem Konzept “Petra” ist es der Firma SIEMENS gelungen, den jeweiligen Schlüsselqualifikationen und Kompetenzbereichen auch Möglichkeiten der Aneignung zuzuordnen.

Es wird deutlich, daß einerseits die curriculare Verankerung von Kompetenzen für eine kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung in konzeptioneller Hinsicht notwendig ist, andererseits aber auch geeignete Methoden gefunden werden müssen, um die in den Kompetenzkonzepten ausgedrückten Ziele praxisnah umsetzen zu können. Im Rahmen des Projektes “Petra” erwies sich projektorientiertes Lernen als eine hervorragende Methode der Kompetenzaneignung: Information, Planung, Entscheidung, Durchführung, Beurteilung und Schlußevaluation bilden die entscheidenden Phasen, an denen die Lernenden beteiligt sind. Der Lernprozess umfasst also einen vollständigen Handlungsablauf, so dass sich die Lernenden einen Einblick in alle einzelnen Handlungsschritte aneignen können. Der Ausbildung insgesamt wird projektorientiertes Lernen als grundlegende Methode unterlegt.

Die Rollen der Lehrenden, der Ausbilder oder Dozenten verändern sich: Beispielsweise bestimmt das pädagogische Personal in der Informationsphase bei der Themen- und Problemfindung nicht allein die Lernaufgabe sondern berät die Lerngruppen bei ihren Entscheidungsprozessen. Auch wird die Schlußberatung und -beurteilung so gestaltet, daß die Lernenden zunächst ihr eigenes Lernverhalten selbst evaluieren und erst danach das pädagogische Personal die Lernwege und Lernergebnisse nach ihren professionellen Standards einschätzen. Allerdings sind die fortwährenden Rückmeldungen der Pädagogen für die Lernenden von großer Bedeutung. Betrachtet man die Rollen der Ausbilder über den ganzen Lernprozeß eines Projektes mit all den verschiedenen Lernphasen hinweg, so ist festzustellen, daß nicht mehr die Unterweisungs- und strikten Lehraufgaben im Vordergrund stehen, sondern daß Formen der Moderation und Beratung von Lernprozessen deutlich wichtiger geworden sind.

Berufliche Bildung hat - anders als andere Bereiche des Bildungssystems - im wesentlichen die technische und berufsfeldbezogene Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu leisten. Die Entfaltung von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen ist daher keinesfalls losgelöst vom technischen- bzw. beruflichen Anwendungsbereich zu analysieren und noch weniger zu lehren bzw. zu trainieren.

Wie bei der curricularen Entwicklung insgesamt, müssen auch bei der kompetenzbasierten Aus- und Weiterbildung Schwierigkeitsgrade unterschieden werden. Insofern stellt sich auch bei kompetenzbasierter Aus- und Weiterbildung das Problem vertikaler Sequenzierung von Lernphasen.

Als weiteres Beispiel für die Konzeption von Schlüsselqualifikationen kann auf die Konzeption von Festo hingewiesen werden. In dieser Konzeption wird zwischen allgemeinen Schlüsselqualifikationen, die teilweise in der allgemeinen Bildung oder in der beruflichen Grundbildung vermittelt werden können und berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen, die in der beruflichen Aus- und Weiterbildung angeeignet werden, unterschieden. Die Grundüberlegung hierbei ist, daß sich Kompetenzen wie beispielsweise Kontaktfähigkeit, vernetztes Denken, Konzentrationsfähigkeit, räumliches Vorstellungsvermögen und schriftliches Ausdrucksvermögen jeweils in spezifischen Berufsfeldern realisieren. Insofern wird bei Festo eine berufsspezifische Entfaltung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen angestrebt.

Als drittes Beispiel aus dem Bereich der Weiterbildung in kaufmännischen Berufen sollen die Ergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung erwähnt werden. Hier werden technische, methodische, soziale und personale Kompetenzen unterschieden und gleichzeitig interkulturelle und europabezogene Kompetenzen hervorgehoben.

Gemeinsam ist diesen verschiedenen Kompetenzkonzepten, daß sie von einer erweiterten und breiten beruflichen und technischen Kompetenz ausgehen, die durch methodische, soziale und personale Kompetenzen ergänzt werden. Kompetenzen sollen in äußerst verschiedenen Anforderungssituationen zur Wirkung gebracht werden können.

Die besondere Bedeutung, die bei der Vermittlung - insbesondere in betrieblichen Zusammenhängen - dem Projektunterricht zugesprochen wird, basiert auf einigen lerntheoretischen Prinzipien: Situationsbezug, Praxisrelevanz, Teilnehmerorientierung, Prozess- und Produktorientierung, Handlungsorientierung, Orientierung am ganzheitlichen Lernen, Selbstorganisation, Teamorientierung und Interdisziplinarität. Diese Prinzipien werden dem projektorientierten Lernen zugeschrieben und diese Prinzipien gelten in besonderer Weise als geeignet, kompetenzorientiertes Lernen zu unterstützen.

4. Methodisch-didaktische Innovationen und kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung

In einer lernenden Organisation wird Lernen vor dem Hintergrund einer kontinuierlichen Veränderung der Arbeitsorganisation gesehen und als Handlungs- und Problemlösungsprozess konzipiert. Notwendig sind insbesondere lernförderliche Arbeitsplätze, die die Arbeitsabläufe und -prozesse in ihrer Vielfalt transparent machen. Notwendig sind aus didaktischer und pädagogisch-psychologischer Sicht aber auch einige unbedingt einzuhaltende Lernprinzipien:

Aktiv-sinnstiftendes Lernen: Entscheidend für die Qualität des Wissensaufbaus

und den Erwerb von Kompetenzen ist die stets sinnstiftende und konstruktive Aktivität der Lernenden. Dies bedeutet gleichzeitig eine Absage an alle Formen des passiv-mechanischen Lernens.

Nutzungsbezogenes und erkenntnisorientiertes Lernen: Sowohl die mentale Symbolik als auch die kontextbezogene Pragmatik des Wissens sind für den Kompetenzerwerb wichtig.

Abstrahierendes und automatisierendes Lernen: Abstraktion erhöht die flexible Nutzung von Kenntnissen, aber auch der Erwerb von Routinen und automatischem Lernen entlastet die Aufmerksamkeit und macht frei für die Konzentration auf schwierige Prozesse der Problemlösung.

Selbständiges und angeleitetes Lernen: Angeleitetes Lernen ist auf vielen Alterstufen die Voraussetzung von selbständigem und autonomen Lernen. Selbständigkeit des Lernens ist nur zu verantworten, wenn es immer wieder der Kontrolle von korrektem Expertenwissen unterworfen wird. Kompetenzerwerb ist also auf beide Formen des Lernens angewiesen.

Kooperatives und individuelles Lernen: Teamorientiertes Lernen ist in hohem Maße auf die individuellen Lernfähigkeiten jedes einzelnen angewiesen. Kooperatives Lernen fördert die Lernmotivation, ist transferierbar etc. und dennoch ist kooperatives teamorientiertes Lernen nur so gut wie die individuellen Lernleistungen jedes einzelnen in einer Lerngruppe genauso wie in einer Arbeitsgruppe.

Inhaltliches und methodisches Lernen: Lernen geschieht immer im Kontext eines inhaltlichen Schwerpunktes und dennoch ist es so, daß Kompetenzen nur dann gefördert werden können, wenn sich Lernen von der “Produktorientierung zur Prozessorientierung” erweitert. Methodenkompetenz, also Wissen über das Lernen des Lernens ist auch eine metakognitive Kompetenz, die in die Lage versetzt, das eigene Lernen, die Informationsbeschaffung und -verarbeitung, sozusagen meta-kognitiv zu reflektieren.

Wenn man lediglich die Systematisierung, Kategorisierung und Sequenzierung von Kompetenzen in Curricula festschreibt, kann man nicht die erwünschten Resultate erreichen. Sehr wichtig ist es, daß das pädagogische Personal die genannten Lernprinzipien beherrscht und darüber hinaus einschlägige Lehr- und Lernmethoden einsetzen kann, die zur Förderung der jeweiligen Kompetenzbereiche geeignet sind.

In der folgenden Übersicht sind geeignete Methoden genannt, die den unterschiedenen Kompetenzen zugeordnet werden können.

Auch die traditionellen Sozialformen des Lehren und Lernens von der Exposition über das Rollenspiel, die Debatte und die Paar- und Gruppenarbeit, sind bei kompetenzbasierter Ausbildung unbedingt zu aktivieren. Dabei kommt nicht einer Methode eine Vorrangstellung zu, sondern die Pluralität und sinnvolle Mischung ist geeignet, die verschiedenen zu fördernden Kompetenzen zu entwickeln.

Der Hinweis auf die neuen und innovativen Lehr- und Lernmethoden bedeutet für die Curriculumentwicklung, daß bei der Implementierung von Curricula den Dozenten, Ausbildern und Lehrern hinreichend Freiheit eingeräumt werden sollte, diese Lehr- und Lernmethoden problembezogen und in individueller Verantwortung einzuplanen.

Eine Reform der beruflichen Curricula ist wenig wirksam, wenn nicht gleichzeitig ein intensive und hohe Qualitätsstandards realisierende Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals in der beruflichen Bildung angeboten wird. Das pädagogische Personal muß auf die Moderatoren- und Lernberaterrolle vorbereitet werden, muß selbst Vorbild beim lebenslangen Lernen sein und sich in “lernenden Organisationen” (wie Schulen oder betrieblichen Lernzentren) zurechtfinden.

Es geht besonders darum, auch die Kompetenzen der Lehrenden und Auszubildenden zu verbessern, d.h. die Fachkompetenz auf den Umgang mit den neuesten technologischen Entwicklungen zu erweitern, die Methodenkompetenz so zu schulen, daß angemessene Lehr- und Lernformen verfügbar sind, die Sozialkompetenz durch einen kooperativen situationsorientierten Führungsstil und Formen der Lernberatung zu stärken und die individuelle Kompetenz zu sensibilisieren, beispielsweise durch die Fähigkeit zur Metareflexion des eigenen pädagogischen Handelns unter Berücksichtigung übergeordneter Bildungs- und Erziehungsziele. Allerdings muß darauf hingewiesen werden, daß Kompetenzen nur bis zu einem bestimmten Grad durch formale institutionengestützte Lehr- und Lernprozesse vermittelt werden können, ein anderer Teil der Kompetenzentwicklung geschieht über das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen, das vor allem durch die neuen Medien gestützt und vertieft werden kann.

5. Vertikale Koordination: Vermittlung von Kompetenzen in der Schule, in der beruflichen Bildung und in der beruflichen Weiterbildung

Kompetenzen werden heute sicher nicht nur in einer Bildungseinrichtung oder nur auf einer Bildungsebene vermittelt. Schulen, berufliche Grundbildung, aufbauende berufliche Ausbildung, Berufserfahrung und Weiterbildung sind in die Entwicklung beruflicher Kompetenzen integriert. Dabei kommt den verschiedenen Ebenen der Ausbildung und den verschiedenen Bildungsinstitutionen bei der Aneignung von Kompetenzen ein je besonderer Stellenwert zu.

Die schulische Allgemeinbildung ist durchaus die Basis beruflicher Kompetenzentwicklung und kann ihrerseits in viele Felder unterschieden werden: Es geht um die Entwicklung sozialer Kompetenz, personaler Kompetenz, kultureller und interkultureller Kompetenz sowie der Kompetenz im selbständigen Umgang mit Lern- und Arbeitsmethoden. Das Bewußtsein, daß lebenslange Lern- und Bildungsprozesse heute notwendig sind und die Fähigkeit selbstorganisiert zu lernen wird bereits in der schulischen Allgemeinbildung verankert.

Wie die nachfolgenden Übersichten zeigen, werden muttersprachliche Fähigkeiten, grundlegende Kulturtechniken, Grundwissen in naturwissenschaftlich- technischen Bereichen, historisch- philosophische Kenntnisse, Wertvorstellungen, kulturelle Verankerungen sowie Fremdsprachen und die Grundlagen des Lernens in der Schule aus kompetenztheoretischer Sicht vermittelt. Ohne Zweifel hat die schulische Allgemeinbildung nicht in erster Linie eine qualifizierende, auf den Beruf hin auszureichende Aufgabe, sondern dient wesentlich auch der kulturellen Entfaltung der Persönlichkeit, der Förderung mündiger Staatsbürger und der sozialen Integra-

tion der Menschen in ihre Lebensgemeinschaften.

Die einzelnen Stufen lassen sich grob wie folgt charakterisieren: Bei der beruflichen Basisqualifikation werden berufliche Kompetenzen zur Erfüllung grundlegender beruflicher Aufgaben ausgebildet und berufliches Handeln vorbereitet. Es beginnt bereits zu diesem Zeitpunkt auch die Entfaltung selbstorganisierter beruflicher Lernprozesse. Dennoch steht die Schule oder das Ausbildungszentrum hier unter der besonderen Verantwortung fachliche Kompetenz in Zusammenhang mit beruflichem Grundwissen und praktischen Berufskennnissen aufzubauen. Es geht darum, allgemeinbildende Vorkenntnisse und berufliche Grundkenntnisse zum Zweck einer gegenseitigen Erweiterung zu verknüpfen.

Anschließend werden zwar allgemeinbildende Kenntnisse erweitert, aber berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Aneignung grundlegender arbeitsmethodischer Verfahren gewinnen nun eine grössere Bedeutung. Im Kontext der Sozialkompetenz werden die Bereitschaft zur Weiterbildung, zum lebenslangen Lernen und zur Teamarbeit ausgebildet. Die Kommunikationsfähigkeit und die Entscheidungsfähigkeit des einzelnen nehmen zu, wenn entsprechende methodische Arrangements sinnvoll in die Ausbildung eingebunden sind. Auch die Stress- und die Belastungsfähigkeit werden durch die in der Ausbildung bereits gegebenen praxisnahen Konditionen innerhalb realer Arbeitsprozesse für die jungen Menschen transparent.

In der beruflichen Ausbildung wird durch die Arbeitstätigkeit dann komplexeres vernetztes berufliches Denken und Handeln, also das Erkennen und Herstellen von Zusammenhängen gefördert. Dadurch erhöht sich die Flexibilität und Mobilität des lernenden Arbeitnehmers. Die berufliche Ausbildung ist in besondere Weise darauf angewiesen, daß das pädagogische Personal kreative Methoden und Verfahren, interessante Arbeits- und Lernarrangements pädagogisch umsetzt. Problemlösungsfähigkeiten und strategisches Denken und Handeln werden besonders dann gefördert, wenn Auszubildende durch projektorientiertes Lernen eigene Verantwortung übernehmen müssen. Entscheidungsfähigkeit und Beurteilungsvermögen können junge Arbeitnehmer bereits in der Ausbildung verbessern, wenn die eigene Initiative und die teamorientierten komplexen Lösungsprozesse von konkreten Arbeitsaufgaben im Vordergrund stehen.

Am Ende der beruflichen Erstausbildung und dann in Phasen der beruflichen Einarbeitung werden auch schon kontinuierliche Eigeninitiative und ganzheitlich selbstorganisierte Lernprozesse angestrebt. Es geht darum, berufliche Nachbardisziplinen und Branchen kennen zu lernen, die kooperative Nutzung von national und international verfügbaren Know-how zu vertiefen, gegebenenfalls in dem ständigen Bestreben um die Verbesserung betrieblicher Arbeits- und Geschäftsprozesse Vorschläge einzubringen, kleine Projekte individuell und im Team zu managen. Wir wollen allerdings auch darauf hinweisen daß auf dieser Stufe der Entwicklung von innovativem Know-how sich große individuelle Unterschiede zeigen.

Es bleibt dann in erster Linie der betrieblichen Weiterbildung vorbehalten, den Gedanken lebenslangen individuellen Lernens aufzugreifen und zu vertiefen sowie junge Menschen auf diese Weise zu Trägern lernender Organisationen zu machen und sie zum effizienten Selbstlernen zu befähigen.

Nur solche Arbeitnehmer/-innen, die verstärkt in individuellen Lernprozessen ihre

Fähigkeit zur Selbstorganisation und ihre Kompetenzen allgemein erweitern und vertiefen, werden zur Innovation in Betrieben in der Lage sein und ihren Beitrag zur besseren Gestaltung von Arbeitsabläufen leisten können.

Die verschiedenen beruflichen Kompetenzniveaus lassen sich mit den Wettbewerbschancen auf dem Arbeitsmarkt im Verbindung bringen. Ist die Allgemeinbildung in der Schule erworben, so ist damit auch die Voraussetzung für die berufliche Ausbildung gegeben. Die Basisqualifikationen sollten von allen Arbeitnehmern beherrscht werden, die Schlüsselqualifikationen sind Voraussetzung für individuelle Mobilität und Flexibilität und erst auf dieser Grundlage, auf einem angemessenen Niveau der Beherrschung von Schlüsselqualifikationen, ist die Entwicklung innovativen Know-hows und damit eine aktive Gestaltung des eigenen Arbeitsplatzes möglich. In Analogie zu den bekannten kognitiven, sozioemotionalen und sensorischen Taxonomien wäre es utopisch davon auszugehen, daß alle Arbeitnehmer/-innen in allen Kompetenzbereichen diese höchste Ebene der Innovationsfähigkeit erreichen.

Die Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen helfen den Arbeitnehmern in einer sich technologisch und arbeitsorganisatorisch ständig verändernden Arbeitswelt grössere Chancen bei der Auswahl einzelner Arbeitsplätze zu haben und sich bei wandelnden betrieblichen Erfordernissen ihre Arbeitsfähigkeit zu erhalten und somit ihre berufliche Existenz für die nähere Zukunft zu sichern.

Wichtig ist es noch einmal hervorzuheben, daß in der schulischen Allgemeinbildung, in der beruflichen Ausbildung, in der akademischen Ausbildung, aber auch in der Weiterbildung Kompetenzen vermittelt werden, allerdings auf jeweils unterschiedlichem Niveau. Kompetenzbasiertes Lernen ist also nicht nur auf die berufliche Ausbildung anzuwenden.

In einer Expertenbefragung in Deutschland wurden ca. 600 Bildungsexperten aus Wissenschaft, Praxis, Verwaltung und Politik danach gefragt, welche Bedeutung verschiedene Kompetenzen im Jahre 2020 in unserem Bildungssystem haben werden. Überraschend an den Ergebnissen war, daß in der beruflichen Ausbildung und in der Hochschulbildung, die spezifischen Fachkompetenzen den ersten Platz einnehmen. Von der schulischen Bildung bzw. Allgemeinbildung wird dagegen in erster Linie eine Vermittlung und Verbesserung lernmethodischer Kompetenz erwartet. Soziale Kompetenz nimmt in allen Bildungsbereichen einen sehr hohen Stellenwert ein und wird in diesem auf die Zukunft bezogenen Rankingverfahren von den Experten in allen Bildungseinrichtungen auf den zweiten Platz gesetzt. Von der Schule wird augenscheinlich die Vermittlung spezifischer Fachkompetenz kaum erwartet. Medienkompetenz und interkulturelle Kompetenz wie auch Fremdsprachenkompetenz spielen eine Rolle, aber werden in allen Bildungsbereichen nicht vorrangig eingestuft. Grundsätzlich lässt sich aus der erwähnten Delphi-Studie aus dem Jahre 1997-98 ablesen, daß der kompetenzbasierten Aus- und Weiterbildung von den befragten Experten künftig ein sehr hoher Stellenwert zugesprochen wird.

6. Bewertung und Zertifizierung von Kompetenzen

In diesem Teil wollen wir darauf hinweisen, daß Kompetenzen nicht nur gefordert und vermittelt werden, sondern daß es mittlerweile auch Grundlagen zur Bewertung von Kompetenzen gibt.

Die Bewertung und Zertifizierung von Kompetenzen kann sehr unterschiedlichen Zwecken dienen. Bewertungsverfahren zielen darauf ab, die Ergebnisse von Lernprozessen in Bezug auf fachliche, methodische, soziale oder reflexive Kompetenz festzustellen. Andere Bewertungs- und Evaluationsverfahren versuchen zu ermitteln, inwieweit die von Lernenden erworbenen Kompetenzen in die berufliche und betriebliche Praxis übertragen werden. Verändert sich das Arbeitsverhalten, lassen sich zum Beispiel Fehlzeiten reduzieren. Erhöht sich die Arbeitsmotivation, verringert sich die Ausschußproduktion, erhöht sich die Anzahl der betrieblichen und beruflichen Innovationen, werden Termine besser eingehalten, verbessern sich die Durchlaufzeiten der Produktion, kommt es zu Kosteneinsparungen, und schließlich sind die Kunden einer Arbeitsleistung zufriedener.

In den 90er Jahren wurde in der beruflichen Aus- und Weiterbildung verstärkt die Qualität evaluiert. Dabei steht die Evaluation der Durchführung von Lehr- und Lernprozessen, die Erreichung von Ergebnissen und der Transfer bzw. die Übertragung von Lernergebnissen in die betriebliche Praxis in Vordergrund. Je nach der Zielstellung der entsprechenden Bewertungen und Evaluationen kommen verschiedene Instrumente (Befragungen, Beobachtungen, Fragebögen, Interaktionsanalysen, Rollenspiele, Tests, Fallstudien) zum Einsatz. Transferstudien sind immer auf Nachbefragungen, Transferfragebögen, auf Berichte und Interviews von Praxiseinrichtungen sowie auf Follow-Up-Studien angewiesen.

Die Ergebnisse kompetenzorientierter Ausbildung lassen sich dann evaluieren und auch mit Hilfe standardisierter Tests beurteilen, wenn sehr präzise Kriterien der Kompetenz festgelegt werden. Der Erfolg der Evaluation wird davon abhängen, wie die Indikatoren für die verschiedenen Kompetenzbereiche definiert werden. Die folgende Auflistung von Indikatoren ist lediglich als ein Beispiel zu verstehen.

Zum breiten Einsatz der Evaluation und Beurteilung von Kompetenzen kommt es insbesondere in der beruflichen Weiterbildung und in der Personalentwicklung. Auch hier werden Kriterien festgelegt, Indikatoren zur Messung dieser Kriterien definiert und entsprechende Skalen zur Bewertung der gewählten Indikatoren berücksichtigt. Vor allen Dingen bei Entscheidungsprozessen über den beruflichen Aufstieg kommen entsprechende Bewertungen von Kompetenzbereichen oder einzelnen Kompetenzen zur Anwendung. Es lassen sich Kompetenzprofile für einzelne Mitarbeiter herstellen, es lassen sich entsprechende Kompetenzprofile aber auch vergleichend im Personalmanagement verwenden.

Selbstverständlich liessen sich auch durch Veränderungsmessungen vor einer Lernmaßnahme und nach einer Lernmaßnahme Rückschlüsse auf den Erfolg bestimmter Lernmethoden erzielen. Obwohl die Bewertung von Kompetenzen, wie von Leistungen insgesamt, subjektive Aspekte nicht ausschließen kann, können

entsprechende Indikatoren und Skalen eine gewisse Standardisierung und damit Vergleichbarkeit der Kompetenzmessung sichern. In der Fachdiskussion gibt es allerdings auch Positionen, die den Nutzen einer standardisierten Kompetenzbeurteilung und möglicherweise auch Zertifizierung in Frage stellen. Häufig hat es sich bewährt, die Beurteilung von Kompetenzen nicht numerisch, sondern durch eine Deskription des Verhaltens und der Einstellungen von Lernenden aufzuzeigen.

In der deutschen beruflichen Erstausbildung werden beispielsweise im Gesellenbrief Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bescheinigt. Obwohl die Abschlußprüfungen nach 3 Jahren Ausbildungszeit kompetenzorientiert angelegt sind und im weitgefaßten Sinne dann auch die berufliche Handlungskompetenz in allgemeiner Weise bescheinigen, weist der Titel keine spezifische Bewertung der Schlüsselqualifikationen aus. Damit trägt die deutsche Berufsbildung der Tatsache Rechnung, daß Schlüsselqualifikationen am Ende einer beruflichen Erstausbildung immer im Rahmen dieser Ausbildung kontext- und fachbezogen sind und eine Aussage über die Transferfähigkeit dieser Qualifikationen im Sinne standardisierter Skalen nur sehr eingeschränkt möglich ist. Auch das Schulzeugnis weist in diesem Verständnis nur einen Kenntnisstand und im Sinne eines Kompetenzverständnisses die dahinterstehende Wissensstruktur mit einem Notenspektrum von 1 (sehr gut / muy bien) bis 5 und 6 (insuficiente) aus. Einen Rückschluß auf die für das Arbeitsleben so wichtige Transferfähigkeit von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten läßt das Arbeitszeugnis zu, das die ausbildende Firma dem Jugendlichen am Ende seiner beruflichen Erstausbildung ausstellt. Das Arbeitszeugnis ist die Deskription eines gezeigten Verhaltens im Arbeitsprozeß und daher im weiteren Sinne als Beschreibung beruflicher Handlungskompetenz mit den Teilkompetenzen Sozialkompetenz, Individualkompetenz und Methodenkompetenz zu verstehen. Dieser Beurteilung liegen vor allem in den mittleren und grösseren Firmen systematisierte Beobachtungen in der Anwendung des Gelernten (Transferfähigkeit) im Arbeits- und Geschäftsprozeß sowie der Einstellungen zur Arbeit zu Grunde. Wenn es auch für das Erstellen von Arbeitszeugnissen so etwas wie einen ungeschriebenen Code gibt, ist das Abfassen des Zeugnisses am Ende der beruflichen Erstausbildung nicht systematisiert.

Zusammenfassend können wir für die deutsche berufliche Erstausbildung für den betrieblichen Teil der Ausbildung festhalten: Das Arbeitszeugnis gibt mit seiner Beschreibung der beruflichen Handlungsfähigkeit Auskunft über Schlüsselqualifikationen und insbesondere die Transferfähigkeit von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es ist allerdings nicht Teil der gesetzlich festgelegten Evaluierung am Ende der Erstausbildung. In diesem Sinne ist das Arbeitszeugnis eine nicht standardisierte und im Gesamtkontext der Betriebe eine nicht systematisierte deskriptive Aussage.

7. Kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung und Wandel der Lernkultur.

Kompetenzbasiertes Lernen verändert das Klima in Lehrinstitutionen und trägt zum

Wandel der Lernkultur in einer Gesellschaft bei: Auf Problemlösungen wird größerer Wert gelegt als auf die routinemässige Aneignung von Fakten, lebenslanges Lernen wird zu einer Selbstverständlichkeit, rein bürokratische Strukturen und Denkweisen werden zunehmend obsolet, der Umgang auch mit scheinbar chaotischen Ausgangsbedingungen wird als Lerngelegenheit zur Erzeugung von Flexibilität und Kreativität genutzt, Fehler werden zugelassen und als Chance begriffen, weil sie prinzipiell lösbar und analysierbar sind. Streitkultur wird als eine positive Herausforderung für Veränderungen begriffen. Die Partizipation der Lernenden nimmt zu, die Verantwortung des einzelnen für seine eigenen Lernleistungen werden sichtbar und die Ermutigung zur Mitwirkung an der Institution in der man arbeitet, fördert ein innovatives, unternehmensbezogenes Denken.

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß die traditionelle didaktische Grundkonzeption der Festlegung und Sequenzierung von Zielen und Inhalten in den Curricula und der innovative Umgang mit neuen Lehr- und Lernmethoden sowie auch das komplexe Zusammenspiel von formalem und informellem selbstorganisiertem Lernen in der Aus- und Weiterbildung in kompetenzorientierten Aus- und Weiterbildungsprozessen große Bedeutung haben.

In Deutschland steht die Evaluierung und Zertifizierung von Kompetenzen nicht im Mittelpunkt schulischer und beruflicher Ausbildungsprozesse, sondern hier werden nach wie vor eher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen getestet, während heute in der Weiterbildung, insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung und der Personalentwicklung, die Evaluierung, Bewertung sowie die Zertifizierung von Kompetenzen eine wichtige Funktion haben.

Literatur:

- Albrecht, G. (1997). Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung von beruflicher Kompetenz. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen (S. 85-140). Münster et al.: Waxmann.
- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). (1997). Kompetenzentwicklung '97. Berlin: Waxmann.
- Arnold, R. (1997). Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.), Kompetenzentwicklung'97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen (S. 253-307). Münster et al.: Waxmann.
- Beitz, L.-E.(1996). Schlüsselqualifikation Kreativität: Begriffs-, Erfassungs- und Entwicklungsproblematik. Hamburg: S+W Steuer- und Wirtschaftsverlag.
- bmb+f (1998a). Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlußbericht. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- bmb+f (1998b). Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Abschlußbericht zum "Bildungs-Delphi". Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Breyde, C. (1995). Entwicklung und Gestaltung von Lernumwelten vor dem Hintergrund des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen: dargelegt an einem Beispiel kaufmännischer Berufsausbildung. Frankfurt a. M. [u.a.]: Lang.
- CEDEFOP Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Hrsg.). (2/1994; 95/97). Berufsbildung und Arbeitsmarkt. Berufsbildung – Europäische Zeitschrift.
- Dikau, J. & Hartmann, G. (Hrsg.). (1991). Schlüsselqualifikationen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung: kaufmännische Ausbildung in der Kontroverse: Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung, 90. Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm.
- Döring, R. (1994). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen: Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. St. Gallen: Hochsch. Für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwiss.
- Dubs, R. (1996). Schlüsselqualifikationen – werden wir erneut um eine Illusion ärmer? In: P. Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers: Eine Bilanz aus kontroverser Sicht (S. 49-57). Aarau: Sauerländer.
- EURYDICE; CEDEFOP: 8)))%9: Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der europäischen Union. Brüssel/Luxemburg.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1996). Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenz-

- entwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung (S. 15-124). Münster et al.: Waxmann.
- Faulstich, P. (1997). Kompetenz – Zertifikate- Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen (S. 141-194). Münster et al.: Waxmann.
- Gonon, P. (1996). Schlüsselqualifikationen aus kontroverser Sicht: Eine Einleitung. In: P. Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers: Eine Bilanz aus kontroverser Sicht (S. 9-13). Aarau: Sauerländer.
- Kersten, S. (1995). Berufsübergreifende Qualifikationen für die Urteilsbildung und das Entscheidungsverhalten von Facharbeitern und Kompetenzen für ihre Entwicklung in der Berufsausbildung. Frankfurt: Lang.
- Laur-Ernst, U. (1990). Schlüsselqualifikationen – innovative Ansätze in den neugeordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen. In: L. Reetz & T. Reitmann (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? (S. 36-52). Dokumentation des Symposiums in Hamburg. Hamburg: Feldhaus.
- Laur-Ernst, U. (1996). Schlüsselqualifikationen in Deutschland – ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung. In: P. Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers: Eine Bilanz aus kontroverser Sicht (S. 17-23). Aarau: Sauerländer.
- Lehmkuhl, K. (1994). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm.
- Meisel, K. (1989). Schlüsselqualifikationen in der Diskussion. Frankfurt a.M.: Päd. Arbeitsstelle, Dt. Volkshochschulverba.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, 36-43.
- Perkins, D.N. & Salomon, G. (1989). Are Cognitive Skills Context-Bound? *Educational Researcher*, 18 (1), 16-25.
- Rasche, C. (1994). Wettbewerbsvorteile durch Kernkompetenzen: ein ressourcenorientierter Ansatz. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verlag.
- Reetz, L. (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: L. Reetz & T. Reitmann (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? (S. 16-35). Dokumentation des Symposiums in Hamburg. Hamburg: Feldhaus.
- Richter, C. (1995). Schlüsselqualifikationen. Alling: Sandmann.
- Rummler, H.-M. (1991). Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für die Weiterbildung von Führungskräften. Frankfurt a.M.: Lang.

- Schlatter, C. (1998). Die Ermittlung des Bedarfs an sozial-kommunikativen Qualifikationen bei Führungspositionen der Dienstleistungsbereiche. München.
- Stangel-Meseke, M. (1994): Schlüsselqualifikation in der betrieblichen Praxis: ein Ansatz in der Psychologie. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verlag.
- Strasmann, J. (Hrsg.). (1996). Kernkompetenzen: was ein Unternehmen wirklich erfolgreich macht. Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Stroex, G. (1996). Handlungsorientierung, Schlüsselqualifikation, Gestaltungsfähigkeit: zur Kritik neuerer berufspädagogischer Konzepte und Methoden in der Praxis beruflicher Bildung. Bremen: Diss. 1996.
- Tippelt, R. & van Cleve, B. (1995). Verfehlte Bildung? Bildungsexpansion und Qualifikationsbedarf. Darmstadt: Reinbeck.
- Weinbrenner, P. (1994). Allgemeinbildende Inhalte in der beruflichen Bildung: Problemlösungskompetenz als übergreifende Schlüsselqualifikation der beruflichen Bildung. Bielefeld: Univ., Fak. Für Wirtschaftswiss.
- Weinert, F.E. (1998). Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: S. Matalik & D. Schade (Hrsg.), Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte (S. 23-43). Baden Baden: Nomos.
- Zabek, J. (1991). Schlüsselqualifikationen. Ein Schlüssel für eine antizipative Berufsbildung? In: M. Twardy (Hrsg.), Duales System zwischen Tradition und Innovation (S. 48-64). Köln: Müller Botermann.