

Berufliche Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen

Zur Klärung eines diffusen Begriffs

► **Berufliche Kompetenz kann einerseits als eine Kombination aus Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motiven, Emotiven und moralischer Urteilsfähigkeit (handeln wollen und können) betrachtet werden und andererseits als gesellschaftlich bestimmte Zuständigkeit für Aufgaben und/oder Sachgebiete (handeln dürfen). Ziel dieses Beitrags ist es, diese beiden Bestimmungen sprachlich-begrifflich voneinander abzugrenzen und sie in einer dritten Bestimmung zusammenzuführen. Berufliche Kompetenz erscheint dann als Produkt einer Wechselwirkung von individueller Auslegung von Zuständigkeiten und psychischer Entwicklung, Zuständigkeiten anforderungsgemäß zu bewältigen. Die begriffliche Klärung macht sichtbar, dass die Ordnungsmittel für die Ausbildung nur bedingt einlösbare Ziele vorgeben.**



GERALD A. STRAKA

Prof. Dr., Leiter der Abteilung Lernen, Lehren & Organisation (LLO) am Institut für Technik und Bildung (ITB) und der Forschungsgruppe Lernen, organisiert und selbstgesteuert (LOS) der Universität Bremen



GERD MACKE

Dr. phil., M. A., ehem. Leiter des Regionalverbundes Hochschuldidaktik der Universitäten Freiburg – Karlsruhe – Konstanz im Rahmen des Hochschuldidaktikzentrums der Universitäten des Landes Baden-Württemberg (HDZ)

Kompetenz als Ziel und Ergebnis beruflicher Bildung erfährt in Theorie und Praxis derzeit breite und positiv besetzte Aufmerksamkeit. Das hat jedoch auch dazu geführt, dass Kompetenz inzwischen zu einem schillernden Begriff geworden ist. Er bewegt sich zwischen Polen wie „Aufbau von Handlungskompetenz“ (vgl. KMK 1996–2007) und „Teilkompetenz Daten in ein Formular eingeben“, wie es im „Kompetenzraster“ einer berufsbildenden Schule heißt. „Daten in ein Formular eingeben“ wurde bisher schlicht als eine Fertigkeit und nicht als Teilkompetenz aufgefasst. Und „Aufbau von Handlungskompetenz“ als Zielvorgabe des Ausbildungssystems für Hunderttausende von Auszubildenden und Tausende von Lehrkräften erweist sich als ein Pleonasmus: „Kompetenz“ wird im allgemeinen Sprachgebrauch immer schon im Sinne von kompetent handeln verwendet, weshalb der Zusatz „Handlung“ keinerlei begriffliche Klärung erbringt (vgl. STRAKA/MACKE 2008). Die Beispiele fordern also geradezu dazu heraus, das „fuzzy concept competence“ (DELAMARE LE DEIST/WINTERTON 2005) begrifflich zu klären. An einem Beispiel aus dem Alltag eines Bauherrn skizzieren wir zunächst zwei gängige Bestimmungen beruflicher Kompetenz (vgl. Kasten).

Ein Begriff – zwei (Be-)Deutungen

In einer Einbauküche sollte die Wand mit einer Glasabdeckung gegen Verschmutzung geschützt werden. Ein Glaser brachte eine Glasplatte an, die in das Küchenfenster, in die Arbeitsplatte der Küche und in vorhandene Steckdosen in der abzudeckenden Wand angepasst war. Ein gelernter Tischler fügte das Fensterbrett ein und dichtete es ab; ein gelernter Elektriker veränderte die Tiefe der Steckdosen, um sie passgenau in die Glasplatte einzubinden. Die Arbeitsergebnisse der drei Gewerke wurden vom Bauleiter abgenommen, wodurch er deren Vertretern bescheinigt, über das erforderliche berufliche Wissen und Können zu verfügen, also beruflich kompetent gehandelt zu haben.

Die Frage des Bauherrn an die drei Handwerker, ob sie bei einer Montage einer solchen Glasabdeckung bei sich zu Hause auch Arbeiten an die jeweils anderen Gewerke vergeben würden, wurde durchgängig und mit Erstaunen verneint. Die Handwerker halten sich also für kompetent genug, im privaten Bereich die Arbeiten der jeweils anderen Gewerke auszuführen. In der bundesdeutschen Arbeitswelt dürfen sie das aber nicht, weil Berufe unter anderem dadurch definiert sind, dass nur sie von der Gesellschaft als zuständig erklärt werden, bestimmte Aufgaben erledigen zu dürfen.

Die am Beispiel sichtbar werdende Doppelbedeutung von Kompetenz – einerseits als Person sachgerecht handeln zu können und zu wollen (Kompetenz als Merkmal von Personen) und andererseits als Vertreter eines Berufs handeln zu dürfen, weil man zuständig ist (Kompetenz als gesellschaftliche zugeschriebene Kompetenz) – eröffnet zwei zunächst unabhängige Bestimmungen beruflicher Kompetenz, die wir jeweils präzisieren und dann zusammenführen.

Erste Bestimmung: Kompetenz als Merkmal von Personen

In der Literatur findet man einige Begriffe, die eine Rolle dabei spielen, ob Personen handeln können und handeln wollen: Kenntnisse, Wissen, Dispositionen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Motive, Emotionen, Normen und Werte (vgl. STRAKA/MACKE 2002; MACKE/HANKE/VIEHMANN 2008). Eine Bestimmung von Kompetenz im Sinne von handeln können und handeln wollen muss deshalb zwar auf diese Begriffe zurückgreifen, aber auch etwas zum Ausdruck bringen, was über die einzelnen Begriffe, die wir im Folgenden klären, hinausgeht.

DISPOSITIONEN UND WISSEN

Dispositionen sind dauerhafte psychische Personenmerkmale, die aktuelles Handeln ermöglichen, wobei Handlungsdispositionen und Orientierungsdispositionen unterscheidbar sind. *Handlungsdispositionen* ermöglichen motorisches (Bewegung, Mimik, Gestik) und kognitives Handeln (Analysieren, Verstehen, Anwenden). Sie sind in emotionales und motivationales Erleben eingebettet, das dem Handeln Richtung gibt, es aufrechterhält, seinen Abschluss sichert und dazu führt, dem Handeln und seinem Ergebnis Ursachen zuzuschreiben. Die der aktuellen Emotion und Motivation zugrundeliegenden Personenmerkmale bezeichnen wir als motivationale sowie emotionale *Orientierungsdispositionen*. Die *motivationalen Orientierungsdispositionen* umfassen Motive und Interessen einer Person. Die den Emotionen als aktuellem Zustand zugrundeliegenden *emotionalen Orientierungsdispositionen* kennzeichnen wir mit dem Kunstwort Emotiv. Beispiele sind Freude, die aktivierend, oder Langeweile, die nicht-aktivierend wirksam werden können.

Mit *Wissen* kennzeichnen wir die dauerhaft verfügbare Form aktueller Informationen über Sachen, andere Personen und über den Handelnden selbst, und unterscheiden es von Kenntnissen als die dauerhafte Form von Fakten im Sinn von nicht verstehbaren isolierten Sachverhalten, Zeichen und Symbolen (vgl. STRAKA/MACKE 2009).

FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN

Fähigkeiten interpretieren wir als Kombinationen aus Handlungsdispositionen (handeln können) und Wissen (wie zu handeln ist). Sie sind meist erworben und ermöglichen ein Handeln, das bewusst ist, über das berichtet werden kann und das auf neue Situationen anwendbar ist. Werden Fähigkeiten routinemäßig, mechanisch und eher unbewusst eingesetzt, werden sie zu *Fertigkeiten*, wie sie beispielsweise beim Fahren eines Autos wirksam werden oder wenn man mit Betreten des Arbeitsplatzes den Kalender auf das neue Datum umstellt. Die *moralische Urteilsfähigkeit* berücksichtigen wir, weil kompetent Handelnde begründen und entscheiden müssen, ob sie ihr Wissen und ihre Fähigkeiten überhaupt einsetzen wollen (vgl. BECK/PARCHEKAWIK 2004).

KOMPETENZ ALS KOMPLEXES PERSONENMERKMAL UND IHRE DIFFERENZIERUNG IN SACH-, SOZIAL- UND SELBSTKOMPETENZ

Wir schlagen nun vor, *Kompetenz* als komplexes Personenmerkmal im Sinne einer Kombination aus Dispositionen zum Handeln (H1, ...) und zum Orientieren (O1, ...), Wissen und/oder Kenntnissen (K/W1, ...) und auf Wertvorstellungen begründeter moralischer Urteilsfähigkeit zu verstehen (vgl. Abb., rechter Würfel). Die von ROTH (1971) in die erziehungswissenschaftliche Diskussion und durch BADER (1989) und REETZ (1999) in die berufliche Bildung eingebrachten Konzepte Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz lassen sich dann als spezifische Kombinationen der genannten Elemente mit den Bezugspunkten Sachverhalte, andere Personen bzw. der Handelnde selbst bestimmen:

- *Sachkompetenz* bezieht sich als spezifische Kombination der Elemente auf Sachverhalte außerhalb des Handelnden. Ein Beispiel: der Zinsertrag (Z) ist eine Funktion aus Kapital (K), Zinssatz (%) und dem Zeitraum (T), für den das Kapital bereitgestellt ist, also $Z = f(K, \%, T)$. In die Fähigkeit, „Zinsertrag berechnen können“ gehen also das Begriffswissen „Kapital“, „Zinssatz“ und „Zeitraum der Kapitalbereitstellung“ und die Handlungsdispositionen zum „Multiplizieren“ und „Dividieren“ ein, die hier mit „f“ symbolisiert sind. Diese Fähigkeit wird berufsspezifisch, wenn zusätzlich beachtet wird, dass bei der kaufmännischen Zinsformel das Jahr mit 360 Tagen und jeder Monat mit 30 Tagen berücksichtigt werden (= Kenntnisse). Von Sachkompetenz sprechen wir aber erst, wenn die bisher genannten Elemente (Begriffswissen, Fähigkeit, Fertigkeiten) mit entsprechenden Motiven (dem Leistungsmotiv), mit aktivierenden positiven Emotiven (Freude, Zinserträge zu erlangen) und mit Wertvorstellungen (Zins als Wert und als zulässig erachtete Grundlage ökonomischen Handelns) verbunden sind.

- *Sozialkompetenz* ist als spezifische Kombination der Elemente auf andere Personen und den Umgang mit ihnen ausgerichtet. Ein Beispiel: Eine Person ist kommunikativ veranlagt (= Handlungsdisposition), empfindet Freude beim Kommunizieren (= Emotiv) und möchte sich kommunikativ durchsetzen (= Leistungsmotiv). Um in einer öffentlichen Podiumsdiskussion die Beteiligten davon zu überzeugen, dass Handlungsorientierung für die Berufsbildung mit beruflichen Sachverhalten verbunden sein muss (differenzierter STRAKA/MACKE 2009), berücksichtigt sie, dass man mit einer abschließenden Pointe eine hohe Nachhaltigkeit des vertretenen Standpunkts erzielen kann (= soziales Sachwissen). Sie beschließt deshalb, ihren Beitrag mit der ihrer Einschätzung nach überzeichneten Aussage des Präsidenten des Deutschen Lehrerverbands Josef Kraus (= Faktenkenntnis), „... dass Handlungsorientierung ohne Bezug zu Inhalten zum „Dübeln statt Grübeln“ verkommt!“
- *Selbstkompetenz* verbindet die spezifische Kombination der Elemente mit der eigenen Person. Ein Beispiel: Einem Leser dieser Zeilen ist eine Klärung des Kompetenzbegriffs in der Berufsbildung wichtig (= Wert), weshalb er das hier dargestellte Kompetenzkonzept in sein bisheriges Wissen integrieren möchte (= Handlungsdisposition). Sein Wissen zu klären, ist ihm wichtig (= selbstbezügliches Interesse als Orientierungsdisposition) und bereitet ihm Freude (= Emotiv). Also aktiviert er sein Vorwissen, vergleicht es mit dem im Text Dargestellten und veranschaulicht sich die allgemeinen Ausführungen an einem Beispiel.

Die hier vorgestellten Kompetenzarten decken sich teilweise und abgesehen von begrifflichen Inkonsistenzen mit der Unterteilung der KMK (1996–2007); sie unterscheiden sich aber wesentlich dadurch, dass aus der Sicht der KMK nur bei der „Fachkompetenz“ „fachliches Wissen“ erforderlich ist (vgl. STRAKA/MACKE 2008), wohingegen bei den drei hier vorgestellten Kompetenzarten bereichsbezogenes Wissen (wie Wissen über die Berechnung von Zinsertrag, Kommunikationsregeln oder über sich selbst) immer konstitutiver Bestandteil ist.

Zweite Bestimmung: Kompetenz als gesellschaftlich zugeschriebene Zuständigkeit

Die zweite Bestimmung von Kompetenz entwickeln wir am Beispiel der Ordnungsmittel für angehende Bankkaufleute (Verordnung 1998, Rahmenlehrplan 1997). Dabei nehmen wir vornehmlich auf die Ausbildungsordnung für angehende Bankkaufleute Bezug, weil für die Rahmenlehrpläne seit 1996 „für die Berufsausübung bedeutsame Situationen didaktischer Bezugspunkt sind“ (KMK 2007, S. 12) und die schulischen „Lernfelder an beruflichen Aufgaben-

stellungen und Handlungsfeldern orientiert sind“ (KMK 1996/2007, S. 17).

Nach dem Ausbildungsberufsbild sind Bankkaufleute für folgenden Sachgebiete zuständig (vgl. Abb., linker Würfel, S1, ...): „Geld- und Vermögensanlage (wie Anlage auf Konten, in Wertpapiere und andere Finanzprodukte); Kreditgeschäft (wie Privatkredit, Baufinanzierung und Firmenkredit)“. Nach wirtschaftspädagogischen Ansätzen (vgl. z. B. BECK 1989; PREISS/TRAMM 1996) und Befunden aus Validierungen beruflicher Kompetenzmodelle (vgl. SEEBER 2008) können Sachgebiete unter gesamtwirtschaftlichen, betriebs- bzw. bankwirtschaftlichen oder rechtlichen Aspekten betrachtet werden (A1, ...). Die gesellschaftlich zugewiesenen Zuständigkeiten für Sachgebiete können mit Anforderungsmerkmalen verbunden sein (M1, ...), die beispielsweise mittels der „Strukturierungskriterien für Handlungssituationen“ wie Komplexität, Intransparenz, Vernetztheit und Dynamik des Kuratoriums der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB 2005) präzisiert werden können.

Die Ordnungsmittel für die betriebliche Ausbildung von angehenden Bankkaufleuten enthalten keinerlei normative Vorgaben. In den Kompetenzdefinitionen im Rahmenlehrplan für angehende Bankkaufleute sind immerhin Formulierungen wie „sozial verantwortlich“ oder „soziale Solidarität“ zu finden (vgl. KMK 1996–2007). Solche Beispiele sprechen dafür, Normen und Werte in ein Kompetenzkonzept einzubinden und sich an einem pädagogisch ausgerichteten Bildungsverständnis zu orientieren. Insofern gehören zu den gesellschaftlich zugewiesenen Zuständigkeiten für Sachgebiete, den Aspekten ihrer Behandlung und den Anforderungen der daraus erwachsenden Aufgabenstellungen diese übergreifend auch gesellschaftliche Werte und Normen (vgl. Abb., linker Würfel).

Dritte Bestimmung: Kompetenz als Wechselwirkungsprodukt

Unser Vorschlag läuft darauf hinaus, Kompetenz als Produkt einer Wechselwirkung von „handeln dürfen“ (zugewiesene Kompetenz haben) und „handeln können und wollen“ (als Person der zugewiesenen Kompetenz nachkommen können und wollen) zu interpretieren. Denn gesellschaftlich zugewiesene Zuständigkeiten allein sind – weil sie immer mit Anforderungen verbunden sind – nicht sinnvoll, wenn nicht sichergestellt ist, dass die zuständige Person auch entsprechend handeln kann. Umgekehrt werden die geforderten psychischen Personenmerkmale erst über gesellschaftliche Vorgaben in ihrer auszubildenden Ausprägung bestimmt. So ergeben sich aus den Sachgebieten und den Aspekten ihrer Behandlung die aufzubauenen Handlungsdispositionen sowie die Kenntnisse und Wissensbereiche (vgl. Abb.).

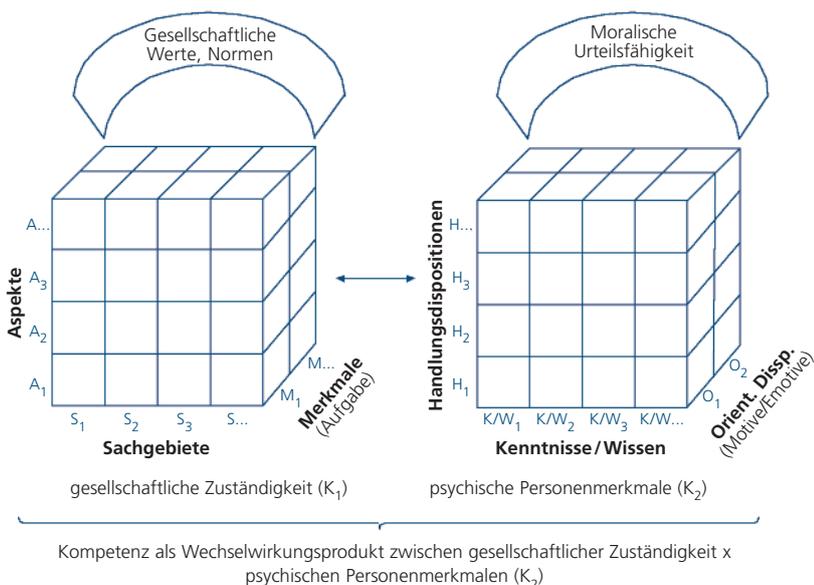
Folgerungen der begrifflichen Klärungen für die Berufsbildung

Die Analyse der Ordnungsmitteln für angehende Bankkaufleute mit Hilfe der vorgestellten Kompetenzkonzepte führt zu einer unerwarteten Einsicht: Sowohl die „Zielformulierungen“ der Lernfelder des Rahmenlehrplans als auch die Aufgabenstellungen im Ausbildungsrahmenplan sind im Sinne von Zuständigkeiten aus der Sicht Außenstehender beschrieben. Ein Beispiel: „Kunden bei der Wahl der Kontoart beraten“ (Ausbildungsrahmenplan) und „Sie beraten Kunden bei der Auswahl geeigneter Zahlungsformen“ (Zielformulierung im Rahmenlehrplan).

In den Ausbildungsrahmenplänen sind Aufgabenstellungen der nicht weiter spezifizierten Rubrik „zu vermittelnde Fertigkeiten und Kenntnisse“ zugeordnet. Die Rahmenlehrpläne ergänzen die „Zielformulierungen“ durch „Inhaltsangaben“ (Beispiel: „(...) Überweisungen, Schecks (...) im Überblick“), wie das in den alten Lehrplänen vor der „Lernzielwelle“ der frühen 1960er Jahre üblich war und damals als revisionsbedürftig erachtet wurde. Zu fragen ist, ob sich die beiden Ausbildungsorte nicht übernehmen: Der Betrieb soll zum Aufbau nicht spezifizierter Fertigkeiten und Kenntnisse beitragen und die Schule zur Beherrschung von Arbeitsprozessen jenseits der Arbeitswelt.

Vor dem Hintergrund der vorgestellten drei Bestimmungen beruflicher Kompetenz bietet sich folgendes Vorgehen an: Die Betriebe fokussieren auf die Bestimmung der Sachgebiete und die Schulen auf die Aspekte ihrer Behandlung. Darauf aufbauend werden in einem weiteren Schritt gemeinsam die einen Beruf kennzeichnenden Arbeitsaufgaben sowie damit verbundene gesellschaftlichen Werte und Normen ermittelt. Auf dieser Grundlage lassen sich die aufzubauenden Kenntnisse, Wissensbereiche und Handlungsdispositionen spezifizieren, auf die sich Motive, Emotive und moralische Urteilsfähigkeit beziehen. Der von Betrieb und Schule zu realisierende Bildungsauftrag lautet dann, Kompetenzen als nachhaltige psychische Personenmerkmale aufzubauen, damit die Auszubildenden ihren gesellschaftlich zugewiesenen Zuständigkeiten gerecht werden können. Zusammengefasst: Jemand sollte dann und nur dann als kompetent handelnd angesehen werden, wenn sie/er sich vor ihrem/seinem Handeln fragt: Kann ich das? Darf ich das? Will ich es? – und nur handelt, wenn sie/er die drei Fragen bejahen kann. Wären die Zuständigen entsprechend verfahren, wäre möglicherweise das weltweite Finanzsystem nicht zusammengebrochen. ■

Abbildung Die drei Bestimmungen beruflicher Kompetenz



Literatur

- BADER, R.: Berufliche Handlungskompetenz. In: *Die Berufsbildende Schule* 41 (1989) 2, S. 73–77
- BECK, K.: „Ökonomische Bildung“ – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. In: *ZBW* 85 (1989) 7, S. 579–596
- BECK, K.; PARCHE-KAWIK, K.: Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens. In: *ZfPäd* 2, S. 244–265
- DELAMARE LE DEIST, F.; WINTERTON, J.: What Is Competence? In: *Human Resource Development International* 8 (2005) 1, S. 27–46
- KMK (Hrsg.): *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn 2007. – URL: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/handreich.pdf (Stand: 6. 4. 2009)
- KWB: *Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET)*. Bonn 2005. – URL: www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf (Stand: 6. 4. 2009)
- MACKE, G.; HANKE, U.; VIEHMANN, P.: *Hochschuldidaktik*. Weinheim 2008
- PREIß, P.; TRAMM, T.: *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken: didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung*. Wiesbaden 1996
- Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau*. Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 17. Oktober 1997
- REETZ, L.: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T. u. a. (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung*. Frankfurt 1999, S. 32–51
- ROTH, H.: *Pädagogische Anthropologie*. Bd. 2. Hannover 1971
- SEEBER, S.: Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen; In: *ZBW* 104 (2008) 1, S. 74–97
- STRAKA, G. A.; MACKE, G.: *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik*. Münster 2002
- STRAKA, G. A.; MACKE, G.: Handlungskompetenz – und wo bleibt die Sachstruktur? In: *ZBW* 104 (2008) 4, S. 590–600
- STRAKA, G. A.; MACKE, G.: *Neue Einsichten in Lernen, Lehren und Kompetenz*. ITB-Forschungsbericht 40. Bremen 2009 – URL: www.itb.uni-bremen.de/itb-forschungsberichte.html (Stand: 6. 4. 2009)
- Verordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau* v. 30.12.1997. In: *BGBI I* v. 13.1.1998, S. 51