

# Spannungsverhältnis von berufsspezifischen und berufsübergreifenden Kompetenzen

## Diskurse in der Berufsbildung und offene Fragen



**AGNES DIETZEN**  
Dr., Arbeitsbereichsleiterin  
im BIBB  
dietzen@bibb.de

**Berufsübergreifende Kompetenzen werden seit Langem als Möglichkeiten gesehen, die berufliche Bildung breiter und zukunftsorientierter aufzustellen. Allgemein gilt das von MERTENS 1974 veröffentlichte Plädoyer für ein Konzept von Schlüsselqualifikationen als Startpunkt der Bildungsdiskussion, in der vor allem das Spannungsverhältnis zwischen berufsspezifischen und berufsübergreifenden Kompetenzen im Fokus steht. Dieses Spannungsverhältnis wird im Beitrag anhand folgender Fragen beleuchtet: Wie sind berufsübergreifende von berufsspezifischen Kompetenzen abzugrenzen? Können berufsspezifische Kompetenzen über ihren unmittelbaren Handlungskontext hinaus transferiert werden und wie können sie in der Aus- und Weiterbildung vermittelt bzw. im Betrieb erworben werden? Der Beitrag benennt einige Kernpunkte der Diskurse und verweist abschließend auf die Notwendigkeit der Förderung von berufsübergreifenden Kompetenzen an den verschiedenen Lernorten der Berufsbildung.**

### Gegenstandsbereich und Systematisierungsvorschläge zu übergreifenden Qualifikationen

Angesichts der Umbrüche in Arbeit und Beschäftigung der 1970er Jahre thematisierte DIETER MERTENS das schnelle Veralten spezialisierter fachlicher Qualifikationen und ihre geringe Verwertbarkeit für Betriebe und für Beschäftigte. Er sprach sich dafür aus, die Befähigung zur Problembewältigung zu fördern, anstatt spezialisierte Fertigkeiten zu vermitteln (vgl. MERTENS 1974, S. 39 f.). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen hat von Anfang an eine breite Rezeption in der Forschung und in der Bildungspolitik erfahren. Eine schlüssige Begründung und Herleitung von Schlüsselqualifikationen in Abgrenzung zu den fachspezifischen Qualifikationen war früh ein Schwerpunkt der Diskussion. MERTENS verstand Schlüsselqualifikationen als übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente, die als »gemeinsame Dritte« zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen führen sollten (vgl. MERTENS 1974, S. 36). Die daran anschließende Bildungsdiskussion bemängelte die stark einseitig arbeitsmarktbezogene Verwertungsabsicht hinter dem Konzept der fachunspezifischen Qualifikationen sowie die zu gering eingeschätzten Bildungsabsichten. Ebenso wurde die Abstraktheit der Schlüsselqualifikationen und ihr mangelnder

Bezug zu komplexeren Arbeitsaufgaben und Arbeitsprozessen als grundlegendes Problem für ihre beabsichtigte Vermittlung eingeschätzt.

*»Selbstständigkeit ist eben nicht gleich Selbstständigkeit, Problemlösungsfähigkeit kann vieles heißen. Kooperation lässt sich vielfältig auslegen. Abstraktes Denken kann auf unterschiedlichem Niveau und in Bezug auf verschiedenste Inhalte gelernt werden«... Im Hinblick worauf soll der Jugendliche eigentlich selbstständig, sozialkompetent oder flexibel werden? Mit welchem Ziel soll er abstrakt denken oder Wechselwirkungen und Zusammenhänge erkennen?» (LAUR-ERNST 1983, S. 188).*

Eine Präzisierung dieser allgemeinberuflichen Qualifikationen sei daher notwendig, um als Bildungsziele für Lehrkräfte und Ausbilder/-innen auch handlungsleitend zu sein (vgl. ebd.). Insbesondere zwei Systematisierungsvorschläge bzw. Vorgehen bei der Bestimmung übergreifender Qualifikationen wurden in den 1980er und 1990er Jahren breiter diskutiert, die insofern besonders hervorgehoben werden, da sie den Vorgehensweisen in der aktuellen Kompetenzforschung in gewisser Weise vorgreifen.

Aus Modellversuchen zur Einführung neuer CNC-Technologie in der metallverarbeitenden Industrie stammt der Vorschlag von LAUR-ERNST (1983), übergreifende Quali-

fikationen nicht aus übergeordneten Prinzipien, sondern aus dem praktischen Handlungsbezug heraus abzuleiten, um ihre Förderung in der Ausbildung zu ermöglichen. Die »Kunst« der Vermittlung liege darin, »die mittels typischer Situationen, Probleme und Gegenstände des jeweiligen Arbeitsfelds konkretisierten Qualifikationen so zu vermitteln, dass ihre übergeordnete Bedeutsamkeit vom Lerner erkannt und für sein berufliches Handeln und Planen genutzt werden kann« (ebd., S. 188). Die berufliche Bildung verliere dadurch nicht ihren Praxisbezug bei der Vermittlung übergreifender Qualifikationen. Vielmehr müsse eine auf die beruflichen Aufgaben bezogene Qualifizierung mit einer umfassenderen Ausbildung des Denk- und Handlungspotenzials verbunden werden (vgl. ebd., S. 188).

Folglich sei die Bedeutung des Fachwissens für die berufliche Qualifizierung weiterhin sehr hoch zu veranschlagen, insbesondere wenn es um komplexe und abstrakte Fähigkeiten gehe. Deren Transferbereiche seien nur zu vergrößern, wenn genügend bereichsspezifisches Handlungswissen vorhanden sei, sodass auf dieses in neuen Situationen zurückgegriffen werden könne (ebd., S. 187f.). Die von LAUR-ERNST vorgeschlagene pragmatische Vorgehensweise, mittels einer Analyse der Anforderungen, Tätigkeiten und Rahmenbedingungen der jeweiligen beruflichen Aufgaben und Anforderungen zu einer Modellierung der erforderlichen Kompetenzen zu kommen, liegt auch dem Vorgehen zur Entwicklung berufsbezogener Kompetenzmodelle in der aktuellen beruflichen Kompetenzforschung zugrunde. Ein auf der Bildungs- und Persönlichkeitstheorie von HEINRICH ROTH begründetes Konzept der Schlüsselqualifikationen schlug LOTHAR REETZ (1989a und b, 1999) vor. Er unterschied

- **persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten** im Sinne von Einstellungen, normativen Orientierungen, Haltungen und charakterlichen Eigenschaften wie z. B. Ausdauer, Aktivität, Initiative, Lernbereitschaft,
- **leistungs-, tätigkeits-, und aufgabengerichtete Fähigkeiten** wie z. B. Problemlösen, Entscheiden, Konzepte entwickeln und
- **sozial gerichtete Fähigkeiten** wie Kooperationsbereitschaft, Konfliktbewältigung, Verhandlungsfähigkeit usw. (vgl. REETZ 1989a, S. 10).

Als in sich geschlossenes Modell integriere es zum einen alle persönlichkeitsrelevanten Bezüge des Wollens, Fühlens, Denkens, Lernens und Handelns. Zum anderen kläre es den Zusammenhang zwischen den emotional-motivationalen Voraussetzungen kognitiver Leistungsfähigkeit wie auch die »kognitive Bedingtheit menschlichen Fühlens, Wollens und Handelns« (REETZ 1989a, S. 10). Auf diesem Konzept der Schlüsselqualifikationen basierend, gründet sich das für die deutsche Berufsbildung maßgebliche Verständnis von Kompetenz.

## Von Schlüsselqualifikationen zu Kompetenzen

Der Systematisierungsvorschlag von REETZ (1989) hat dazu geführt, dass in Deutschland der Schlüsselqualifikationsdiskurs mehr oder weniger direkt in die Kompetenzdebatte gemündet ist. Wie LAUR-ERNST (1983) und später auch BUNK (1994) hatte REETZ die Schlussfolgerung gezogen, dass im Konzept der Schlüsselqualifikationen zukünftig eine allgemeine, höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit zum Ausdruck komme, die situativ auch in neuen beruflichen Situationen ein kompetentes Handeln ermögliche:

*»Es geht dabei darum, dass nicht nur über Sachwissen, sondern auch über Handlungswissen verfügt werden kann, sodass aus einer allgemeineren Kompetenz heraus jeweils ein situativer Transfer auf konkrete berufliche Situationen möglich ist.« (REETZ 1989b., S. 28).*

REETZ konzeptionierte die Schlüsselqualifikationen als ein System von Kompetenzen, u. a. in der Absicht Schlüsselqualifikationen überprüfbar zu machen. Er definiert Kompetenzen als Dispositionen, »die dem situationsgerechten Handeln zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen« (REETZ 1999, S. 38). Die flexible Bewältigung von Situationen und Aufgaben wird besonders betont. Kompetenzen sind in diesem Verständnis Dispositionen auf der Basis wissensbasierter, metakognitiver und reflektorischer Elemente, die ein entwickeltes Handlungswissen und Problemlöseverhalten überhaupt ermöglichen. Dieses Kompetenzverständnis hat seit den 1990er Jahren im Konzept der beruflichen Handlungskompetenz/beruflichen Handlungsfähigkeit als übergeordnetes Bildungsziel Eingang in die schulischen Rahmenlehrpläne und betrieblichen Ausbildungsordnungen gefunden. Damit ist der Anspruch verbunden, die Ausbildung breit aufzustellen und entlang von Arbeits- und Geschäftsprozessen zu organisieren. Auf der betrieblichen Seite der dualen Ausbildung zeigt sich dies in der Ausrichtung der Ausbildungsmethoden und später auch der Ordnungsmittel an »vollständigen Handlungen«. Auf der berufsschulischen Seite wurde mit Einführung des Lernfeldkonzepts 1996 einem Lernen an beruflichen Aufgaben- und Problemstellungen der Vorzug gegenüber einem herkömmlichen fachsystematischen Lernen auf Grundlage verschiedener Fachtheorien gegeben.

In den Ausbildungsprofilen haben die wissensbasierten Qualifizierungsanteile zugenommen. Die Ausbildung erfolgt ihrem Anspruch nach durch eine integrierte Vermittlung von Fachwissen, theoretischem Wissen, Handlungs- und Problemlösekompetenzen und berufsübergreifenden Kompetenzen, die über den unmittelbaren Anforderungsbereich hinaus transferfähig sein sollen. Inwiefern dieser Anspruch, breite und transferfähige berufliche Kompetenzen durch die berufliche Ausbildung aufzubauen, bereits realisiert ist, ist empirisch bislang nicht hinreichend geklärt.

### Abgrenzung berufsspezifischer und berufsübergreifender Kompetenzen in der Kompetenzdiagnostik

Die berufliche Kompetenzdiagnostik bietet über den Einsatz geeigneter Messinstrumente potenziell die Möglichkeit, die in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen empirisch zu erfassen. Damit verbunden können auch Aussagen über die Begrenzungen ihres Einsatzes über die jeweils beruflich spezifischen Handlungen hinaus und somit zur Transferfähigkeit getroffen werden. Die Kompetenzdiagnostik folgt dabei einem Vorgehen, das bereits in der zuvor zitierten Studie von LAUR-ERNST und im konzeptionellen Vorschlag von REETZ angelegt ist, nämlich aus typischen Situationen, Problemen und Gegenstände des jeweiligen Arbeitsfelds den Gegenstandsbereich der Kompetenz zu bestimmen. Die daraus entwickelten Kompetenzmodelle bilden bereichsbezogen das erforderliche Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten als Dispositionen beruflicher Kompetenzen ab und werden als Referenzen für die Entwicklung der Messinstrumente herangezogen. Auf die Kompetenzmodelle bezogene Messungen machen es möglich, die Gegenstandsbereiche verschiedener Kompetenzen empirisch unterscheidbar zu machen und damit auch die Begrenzungen ihres Einsatzes festzustellen.

Da für die berufliche Kompetenzdiagnostik Kompetenzen nur bereichsspezifisch valide messbar sind, ist die Absicht, berufsübergreifende Kompetenzen zu messen, besonders herausfordernd, da ihr Gegenstandsbereich per se schwieriger zu definieren ist. Dass es bislang kaum Messstudien zu berufsübergreifenden Kompetenzen gibt, mag ein Indiz für die besonderen Herausforderungen sein. Derzeit gelten als berufsübergreifende Kompetenzen vorwiegend allgemeine Problemlösungskompetenzen sowie soziale Kompetenzen wie z. B. Teamfähigkeit (vgl. BAETHGE/SEEGER 2016).

Insbesondere bei der Messbarkeit von Problemlösungsfähigkeiten stellen sich grundlegende Probleme, die bereits in der Definition dessen angelegt sind, was als Problemlösungssituation gelten kann. So kann ein Problem aus einer Anforderungssituation und aus individueller Perspektive im Sinne der Bewältigung einer individuellen Barriere beschrieben werden. Aus diagnostischer Perspektive kann aber ein bereichsspezifisches Problem empirisch nur auf einzelne Personen oder Personengruppen bezogen bestimmt werden, also nicht allein durch die Anforderung, sondern unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen zur Lösung (vgl. NICKOLAUS/SEEGER 2013, S. 172). Studien zur Erfassung berufsübergreifender sozialer Kompetenzen wie z. B. Teamkompetenzen sind ebenfalls selten. Erste Ansätze zur Erfassung sozialer Kompetenzen sind ausschließlich berufsspezifisch ausgerichtet und legen es zudem nahe, dass existierende Ansätze zur Erfassung allgemeiner sozialer Kompetenzen im Hinblick auf berufsspezifische Anwendungsbereiche nicht aussagekräftig sind (vgl. DIETZEN u. a. 2016).

### Die Bedeutung berufsübergreifender Kompetenzen für eine zukunftsfähige beruflich-betriebliche Bildung

Übergreifende Kompetenzen gewinnen mit Blick auf die Entwicklung einer durch zunehmende Digitalisierung geprägten Arbeitswelt mit ihren veränderten Ansprüchen an Aufgabenbewältigung erneut ein hohes Interesse, das sich in aktuellen Einschätzungen zur Fachkräfteentwicklung zeigt (vgl. exemplarisch BAETHGE/WOLTER 2015). Im Vordergrund steht die Frage, ob und in welchem Umfang heute über die betriebliche Berufsbildung Kompetenzen von Fachkräften entwickelt werden können, deren Kompetenzprofil in stärkerem Maße auf allgemeinen Kompetenzen beruht und im deutschen Bildungssystem bislang vorwiegend in hochschulischen Bildungskontexten vermittelt wird.

Diese Einschätzung reiht sich in sozialwissenschaftliche Diagnosen zur Zukunftsfähigkeit der Berufsbildung ein, die es bereits seit den 1980er Jahren gibt und die damals eine Erosion des Berufskonzepts vorausgesagt hatten. Insbesondere BAETHGE vertrat die These, dass sich durch die Durchsetzung prozessorientierter Betriebs- und Arbeitsprinzipien Anforderungen an Qualifikationen grundständig verändern und erhöhte Kompetenzanforderungen und Entgrenzungen der beruflichen Handlungen nach sich ziehen würden. Diese inhaltlichen Entgrenzungen stellen BAETHGE zufolge vor allem Anforderungen an Wissensarten und Fähigkeiten, die landläufig nicht unbedingt mit einer Facharbeiterausbildung verbunden werden: soziale Sensibilität im Umgang mit Menschen anderer Betriebs- und Arbeitskulturen, Verständnis für betriebswirtschaftliche Zusammenhänge sowie Reflexivität in Bezug auf die Infragestellung der eigenen kognitiven Schemata und Verhaltensmuster. Diese erweiterten Kompetenzen bündeln sich (unabhängig von den jeweiligen Fachqualifikationen) zu einer Reihe von neuen Schlüsselqualifikationen auf sehr hohem Niveau: Abstraktionsfähigkeit, systemisches und prozesshaftes Denken, Offenheit und intellektuelle Flexibilität sowie individuelles Wissensmanagement, hohe kommunikative Kompetenzen, umfassende Kompetenzen zur Selbstorganisation und Selbststeuerung von Lernprozessen (vgl. BAETHGE 2001, S. 100).

Die Ergebnisse aktueller empirischer Forschungen zur Digitalisierung und ihrer Qualifikationsfolgen scheinen zumindest im Hinblick auf die geforderten Kompetenzen in diese Richtung zu gehen und lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Arbeitsanforderungen an Fachkräfte werden zunehmend komplexer. Die einzelnen Beschäftigten erhalten größere Verantwortung und Autonomie durch Dezentralisierung und flache Hierarchien. Jedoch ist ein Bedeutungsverlust beruflicher Qualifikationsprofile nicht erkennbar, gleichwohl eine fortgesetzte Verschiebung in der Gewichtung einiger Kompetenzen. Die erhöhten Anforder-

derungen an Prozessoptimierung erfordern Kompetenzen im Sinne neuen technikbasierten Wissens, IT-Kompetenzen, erweiterte analytische Fähigkeiten für Problemlösung, sowie Kompetenzen für die Zusammenarbeit mit Fachkräften unterschiedlicher fachlicher Zugänge (vgl. ZINKE 2019; CO-NEIN/SCHAD-DANKWART 2019).

### Die Vermittlung berufsübergreifender Kompetenzen – Herausforderung für die Lernorte

Mit diesem stark übergreifenden Profil dieser Kompetenzen stellt sich wiederholt die Frage, wie und wo ihre Vermittlung stattfindet und welche Rolle die Berufsbildung dabei einnehmen wird? Alles deutet darauf hin, dass betrieblich-berufliches Lernen auch weiterhin eine hohe Bedeutung haben wird, sofern es gelingt, den beruflichen Alltag und die betriebliche Praxis für die Entwicklung von berufsübergreifenden Kompetenzen lernförderlich zu gestalten. Das betriebliche Rekrutierungsverhalten scheint diesbezüglich ambivalent. Einerseits ist davon auszugehen, dass Betriebe das höhere Angebot von akademisch ausgebildeten Fachkräften nutzen, u. a. aufgrund dieses gestiegenen Bedarfs an übergreifenden Kompetenzen. Andererseits belegen ihre Erfahrungen, dass die erforderlichen übergreifenden Kom-

petenzen aber zum Teil auch über praxisorientiertes Lernen erworben werden. Dies unterstreicht somit den Wert der beruflichen Ausbildung und der daran anschließenden Kompetenzentwicklung.

Für die berufliche Bildung verbinden sich damit erweiterte Ansprüche an ein erfahrungsbasiertes betrieblich-berufliches Lernen, da übergreifende Kompetenzen nicht allein durch eine vom Alltag des Arbeitshandelns bestimmte betriebliche Praxis aufgebaut werden können. Vielmehr bedarf ihre Ausbildung einer Rahmung, die eine systematische Einübung eines selbstständigen problemlösenden Handelns ermöglicht. Lernende müssen die Begrenzung ihrer eigenen Handlungspraxis reflektieren lernen. Dies erfordert hinreichende Möglichkeiten, das eigene theoretische und praktische Handlungswissen in neuen Kontexten einzusetzen, um neue Erfahrungen aufbauen zu können. Eine drängende Frage in diesem Zusammenhang ist, was die Berufsbildung an ihren verschiedenen Lernorten leisten muss, um Lernende darin zu unterstützen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in verschiedenen Kontexten umsetzen zu können. Dies ist wichtig für die Herausbildung eines theoretischen und reflexiven Verständnisses ihres Tuns, und es ermöglicht ihnen, eigene Lösungen für neuartige Anforderungen zu suchen und zu entwickeln. ◀

#### LITERATUR

- BAETHGE, M.: Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungssektor. In: BAETHGE, M.; WILKEN, I. (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen 2001, S. 85–107
- BAETHGE, M.; SEEGER, S.: Die gemeinsame theoretische und methodische Basis der ASCOT-Projekte. In: BECK, K.; LANDENBERGER, M.; OSER, F. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der Förderinitiative ASCOT. Bielefeld 2016, S. 15–33
- BAETHGE, M.; WOLTER, A.: The German Skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education. In: Journal for Labour Market Research 48 (2015) 2, S. 97–113
- BUNK, G.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (1994) 1, S. 9–16
- CONEIN, S.; SCHAD-DANKWART, I.: Ähnlich und doch verschieden – Digitalisierung und die Folgen für einzelne Berufsprofile: Industriekaufleute und Verfahrensmechaniker/-innen im Vergleich. In: BWP 48 (2019) 3, S. 48–52 – URL: [www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/10053](http://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/10053)
- DIETZEN, A. u.a.: Berufsspezifische Messung sozialer Kompetenzen auf der Basis eines Situational-Judgement-Tests bei Medizinischen Fachangestellten (CoSMed). In: BECK, K.; LANDENBERGER, M.; OSER, F. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der Förderinitiative ASCOT. Bielefeld 2016, S. 225–243
- LAUR-ERNST, U.: Zur Vermittlung berufsübergreifender Qualifikationen – Oder: Warum und wie lernt man abstraktes Denken? In: BWP 12 (1983) 6, S. 187–190 – URL: [www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/12687](http://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/12687)

MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974) 1, S. 36–43 – URL: [http://doku.iab.de/mittab/1974/1974\\_1\\_MittAB\\_Mertens.pdf](http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf)

NICKLAUS, R.; SEEGER, S.: Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In: FREY, A.; LISSMANN, U.; SCHWARZ, B. (Hrsg.): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik. Weinheim und Basel 2013, S. 166–194

REETZ, L.: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil I). In: BWP 18 (1989 a) 5, S. 3–10 – URL: [www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/13797](http://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/13797)

REETZ, L.: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil II). In: BWP 18 (1989 b) 6, S. 24–30 – URL: [www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/13845](http://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/13845)

REETZ, L.: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: TRAMM, T. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt a. M. 1999, S. 32–51

ZINKE, G.: Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen: Branchen- und Berufscreening: vergleichende Gesamtstudie (Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 213). Bonn 2019 – URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/publication/show/10371](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/publication/show/10371)

(Alle Links: Stand 09.12.2020)