

Kompetenz ... mehr als nur Wissen!

Informationsblatt

April 2006

Hintergrund

Was Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn lernen, was sie an Bildung erfahren, welche Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse und Qualifikationen sie erwerben bzw. über welches Wissen sie verfügen sollen – hierüber wird nicht erst seit TIMSS und PISA nachgedacht. Aber diese internationalen Schulleistungsstudien haben neue Begrifflichkeiten geschaffen: *Kompetenz* steht seither im Zentrum pädagogischer Überlegungen. Dementsprechend findet der Begriff zunehmend Eingang sowohl in verschiedenartige Steuerungsinstrumente auf nationaler Ebene (z. B. Lehrpläne, KMK-Bildungsstandards, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – EPA) als auch in internationale Projekte (z. B. European Qualifications Framework – EQF, European Credit Transfer System – ECTS). Dennoch wird der Kompetenzbegriff auf wissenschaftlicher Seite noch immer kontrovers diskutiert und in der Praxis äußerst variantenreich verwendet.

Begrifflichkeiten

Während Bildung im Sinne von Humboldt nicht in erster Linie auf materielle Verwertbarkeit zielt, sondern als Wert an sich gesehen wird, steht beim Kompetenzbegriff die Anwendbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten deutlicher im Vordergrund.

Kompetenz

F. E. Weinert hat 1999 in einem Gutachten für die OECD verschiedene Definitionsmöglichkeiten aufgezeigt und 2001 die heute in Deutschland meistzitierte Variante formuliert. Danach sind Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

Individuelle Kompetenz umfasst also netzartig zusammenwirkende Facetten wie Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Sie wird verstanden als Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen (vgl. Klieme et al., S. 72 f.), und äußert sich in der Performanz, also der tatsächlich erbrachten Leistung.

Diese Auffassung von Kompetenz liegt im Wesentlichen sowohl der Konzeption der PISA-Studie als auch den in den letzten Jahren entwickelten KMK-Bildungsstandards zu Grunde. Letztere konzentrieren sich dabei auf fachspezifische kognitive und damit relativ gut überprüfbare Leistungsbereiche. Sofern übergreifende Fähigkeiten wie Denkvermögen, Argumentations- und Problemlösefähigkeit sowie der Umgang mit Präsentationstechniken ausgewiesen werden, sind sie als Kompetenzen innerhalb der fachspezifischen Bildungsstandards beschrieben. Dies stützt die Auffassung, dass derartige Kompetenzen nicht isoliert, sondern nur mit inhaltlichem Bezug vermittelt werden können.

Qualifikation

Voneinander abzugrenzen sind die häufig synonym verwendeten Begriffe „Kompetenz“ und „Qualifikation“: Während „Kompetenz“ individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreibt, drückt der Begriff „Qualifikation“ eine konkrete, personenunabhängige Befähigung bzw. Eignung aus, eine Tätigkeit regelmäßig auf einem bestimmten Niveau ausführen zu können.

Unter Qualifikation wird häufig auch der Nachweis dieser Befähigung verstanden (z. B. Führerschein) und damit die Berechtigung zu einem bestimmten Tun. Kompetenzen sind insofern Voraussetzung für den Erwerb von Qualifikationen.

Systematisierungsansätze

Bei dem Versuch, „Kompetenz“ weiter zu spezifizieren und für die Schule – z. B. über Lehrpläne – zu konkretisieren, ergibt sich das Problem der Einteilung in trennscharfe Kategorien. Je nach Blickwinkel lassen sich jedoch Kompetenzdimensionen identifizieren, die verschiedene Facetten beschreiben. Weit verbreitet ist die Unterscheidung der nachstehenden Dimensionen, die sich in Anlehnung an die KMK (KMK 2004, S. 9 ff.) wie folgt beschreiben lassen:

Selbst-, Personal- bzw. Humankompetenz

Hierunter versteht man die Befähigung und Bereitschaft, eigene Begabungen und Fähigkeiten zu erkennen und zu entfalten, Identität und durchdachte Wertvorstellungen zu entwickeln sowie Lebenspläne zu fassen und zu verfolgen. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Leistungsbereitschaft sowie Verantwortungsbewusstsein.

Sozialkompetenz

Hierunter versteht man die Befähigung und Bereitschaft, soziale Beziehungen aufzubauen und zu gestalten sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Sie umfasst Eigenschaften wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Bereitschaft zu Toleranz und Solidarität, Gemeinschaftssinn, Hilfsbereitschaft oder Kommunikationsfähigkeit.

Methodenkompetenz

Methodenkompetenz bezeichnet die Befähigung und Bereitschaft zu zielgerichtetem, strukturiertem und effektivem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen. Dazu gehört es, gelernte Denkmethoden, Arbeitsverfahren, Lösungs- oder Lernstrategien fachlicher und überfachlicher Natur selbstständig anwenden, reflektieren und weiterentwickeln zu können.

Sach- bzw. Fachkompetenz

Hierunter versteht man die Befähigung und Bereitschaft, Aufgaben und Probleme mit Hilfe fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten zielorientiert, sachgerecht und selbstständig zu bewältigen sowie das Ergebnis zu beurteilen.

Darüber hinaus wird häufig von **Handlungskompetenz** gesprochen. Während dieser Begriff im allgemein bildenden Bereich derzeit nicht einheitlich verwendet wird, steht er im berufs- und wirtschaftspädagogischen Bereich für das Leitziel beruflicher Bildung schlechthin. Die KMK definiert Handlungskompetenz als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2004, S. 9). Handlungskompetenz entfaltet sich dabei in den bereits beschriebenen Dimensionen „Fachkompetenz“, „Humankompetenz“ und „Sozialkompetenz“. Im Gegensatz zur obigen Einteilung wird hier die Methodenkompetenz als integraler Bestandteil der drei Hauptkategorien gesehen. Dies gilt ebenso für die sog. „kommunikative Kompetenz“ (im Wesentlichen die Befähigung und Bereitschaft, kommunikative Situationen zu verstehen und reflektiert zu gestalten) und die „Lernkompetenz“ (insbesondere die Befähigung und Bereitschaft, Lerntechniken und -strategien zu entwickeln und diese in neuen Situationen anzuwenden).

Schlüsselkompetenzen

Unabhängig vom verwendeten Systematisierungsansatz finden sich in den verschiedenen Dimensionen sog. Schlüsselkompetenzen, d. h. Kompetenzen, die für die persönliche und soziale Entwicklung eines jeden Menschen in modernen Gesellschaften wesentlich sind.

Gemäß OECD spricht man von Schlüsselkompetenzen, sofern folgende drei Kriterien erfüllt sind:

- Sie tragen zum Erfolg auf der individuellen und gesellschaftlichen Ebene bei.
- Sie werden benötigt, um bedeutsame komplexe Anforderungen bzw. Herausforderungen in möglichst vielen Kontexten bewältigen zu können.
- Sie sind für *alle* Individuen von Bedeutung.

Gemeint sind also insbesondere Kompetenzen, die es erlauben, sich in verschiedenen Situationen der privaten und beruflichen Lebenswelt zurechtzufinden und diese mitzugestalten. Beispiele sind neben allgemeinen bzw. fächerübergreifenden Kompetenzen wie logisches Denken oder Problemlösefähigkeit auch basale fach- bzw. inhaltsbezogene Kompetenzen aus dem muttersprachlichen oder mathematischen Bereich oder dem Medienbereich. Früher häufig auf fächerübergreifende Kompetenzen reduziert, werden heute grundlegende fachliche Kompetenzen mit eingeschlossen.

Es bleibt die Frage, wie sich allgemeine Schlüsselkompetenzen im Unterricht am besten fördern lassen. Da sie ein breites Spektrum an Kompetenzen umschreiben und teils auch persönliche Einstellungen betreffen, fällt es schwer, konkrete Rahmenbedingungen oder Maßnahmen zu ihrer Förderung zu benennen. Allerdings zeigen Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften, dass z. B. Problemlöse- und Lernkompetenz nur im engen Verbund mit der Vermittlung inhaltlichen Wissens erworben werden können. Weinert fordert zudem ein beständiges Ausbalancieren zwischen inhaltlichem Wissenserwerb und der Vermittlung allgemeiner Schlüsselkompetenzen auf unterschiedlichen Allgemeinheitsebenen (vgl. Weinert 1998, S. 41).

Messen von Kompetenz

Schule zielt auf die Vermittlung von Kompetenzen in allen oben beschriebenen Kompetenzdimensionen. Mit der deutschen Beteiligung an internationalen Vergleichsstudien und mit Einführung von nationalen Bildungsstandards hat die Überprüfung von Kompetenzen einen höheren Stellenwert in der Pädagogik erhalten; so haben sich die Länder verpflichtet festzustellen, in welchem Umfang die nationalen Bildungsstandards erreicht werden. Allerdings ist zu beachten, dass Kompetenzen in unterschiedlichem Maße einer Überprüfung bzw. Messung zugänglich sind. Zu klären, welche Kompetenzen mit welchen Instrumenten am besten erfasst werden können und sollen, ist daher ein wichtiges Anliegen der pädagogischen Praxis.

Relativ unstrittig sind die Verfahren zur Messung operationalisierbarer Leistungserwartungen, wie sie auch in den KMK-Bildungsstandards in erster Linie ausgewiesen werden. Grundlage hierfür sind sog. Kompetenzmodelle, die aus Kompetenz**bereichen** und (zukünftig) Kompetenz**stufen** bestehen:

- Kompetenzbereiche sind die verschiedenen Teildimensionen eines Fachs bzw. Lernbereichs, in denen systematisch über die Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden. Während sich tragfähige Kompetenzbereiche für viele Fächer bzw. Lernbereiche (Domänen) auf der Basis fachdidaktischer und schulpraktischer Erkenntnisse relativ gut finden lassen (z. B. für Deutsch: Sprechen, Schreiben, Lesen), besteht bei den Kompetenzstufen meist deutlich mehr Diskussions- und Entwicklungsbedarf.
- Über die Festlegung von Kompetenzstufen sollen idealerweise für jeden Kompetenzbereich unterschiedliche Niveaus ausgewiesen werden. Dabei spielt neben fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen die empirische Bildungsforschung eine wesentliche Rolle, denn über die Erstellung von Aufgabenpools, ihre Erprobung in Feldtests und die Analyse der Aufgaben

lässt sich eine fundierte Vorstellung darüber gewinnen, was auf den einzelnen Kompetenzstufen erwartet werden kann.

An der Entwicklung entsprechender – auf die KMK-Bildungsstandards bezogener – Aufgabenpools für die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch wird derzeit gearbeitet. Diese sollen zukünftig den Ländern und ggf. Schulen eine Hilfestellung sein, um festzustellen, inwieweit vereinbarte Standards erreicht werden.

Unabhängig davon können die für einzelne Fächer entwickelten Kompetenzmodelle ein pragmatisches Hilfsmittel sein, um schulische Leistungserhebungen hinsichtlich der geforderten Kompetenzen zu analysieren. Sie geben Hinweise darauf, ob die Auswahl der Fragen ausgewogen ist, sodass verschiedene Kompetenzbereiche und -stufen abgedeckt sind, und helfen Stärken bzw. Schwächen von Schülern zu erkennen.

Internationale Vergleichsstudien wie PISA und DESI zeigen, dass über interessante und anspruchsvolle Aufgaben auch überfachliche Kompetenzdimensionen wie Problemlösen, Lernstrategien, Vertrautheit mit Informationstechnologien einer Messung zugänglich sind. Es gibt jedoch auch Kompetenzen, die schwer bzw. nur mit erheblichem Aufwand messbar sind, da sie z. B. die Einstellung, Haltung und Motivation von Menschen betreffen. Zur schulischen Diagnose und Förderung solcher Kompetenzen bleiben pragmatische Instrumente, die eher einer Einschätzung denn einer exakten Messung dienen, wie z. B. Beobachtungs- bzw. Fragebögen, eine wichtige Unterstützung für die Lehrkraft. Materialien hierzu liegen aus verschiedenen Schularten und Projekten bereits vor; sie gilt es in Zukunft für andere Bereiche zu adaptieren und in der Unterrichtspraxis zu erproben (vgl. hierzu auch Informationsblatt des ISB „Diagnosekompetenz von Lehrkräften“).

Bei aller „Mess-Euphorie“ muss die Frage nach dem Sinn und Zweck einer möglichst vollständigen Erfassung von Schülerkompetenzen diskutiert werden. Unabhängig davon ist Bildung unbestritten mehr als der Erwerb überprüfbarer Kompetenzen.

Quellen

- Hechenleitner, A./ Schwarzkopf, K.: Glossar zum Kontext von Bildungsstandards, Teil 1: Kompetenz als zentraler Begriff, in: schulmanagement 1/2006, S. 34-35
- ISB (Hrsg.): Glossar – Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards. Juni 2005
- ISB (Hrsg.): Internetportal KOMPAS – Kompetenzorientierung an Schulen (<http://www.kompas.bayern.de>)
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003
- KMK (Hrsg.): Handreichung 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 (vorläufige Arbeitsfassung vom 16.09.2004)
- OECD Program DeSeCo: Strategy Paper, 2002 (http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf)
- Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen 2003 (Zusammenfassung: http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf)
- Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S. 17-31
- Weinert, F. E.: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, in: Matalik, S./Schade, D. (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte. Baden-Baden 1998, S. 23-43

Ansprechpartner

Andrea Hechenleitner / Dr. Karin Schwarzkopf, Grundsatzabteilung ISB

' 089/2170-2191, -2297

* andrea.hechenleitner@isb.bayern.de, karin.schwarzkopf@isb.bayern.de