John Erpenbeck/Johannes Weinberg

Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative?

Es ist eine Binsenweisheit, dass der strukturelle Wandel der Gesellschaft auch zu Strukturproblemen der Weiterbildung führt. Über sie wird daher auch seit einiger Zeit intensiv diskutiert und die praktischen Umstellungen sind schwerwiegend. Unser Eindruck ist, dass dabei unter anderem auch, latent oder explizit, dichothomisch argumentiert wird, obwohl das von der Sache her eigentlich gar nicht nötig wäre. In diesem Beitrag wollen wir auf zwei solcher Unvereinbarkeitstheoreme eingehen, mit der Absicht, ihre dennoch gegebene relative Vereinbarkeit herauszustellen. Dabei wird auf die besondere Bedeutung des Kompetenzbegriffs für die Realisierung des lebensbegleitenden Lernens eingegangen.

1. Einleitung

Bei den hier behandelten Kontroversen geht es zum einen um eine weiterbildungspolitische Kontroverse. Hier geht es um die Frage, wie die Weiterbildung als vierte Säule des Bildungssystems politisch optimal gestaltet werden sollte. Auf der einen Seite wird davon ausgegangen, dass es sich bei der Weiterbildung um eine Vielzahl von Institutionen handelt, deren Interessen verbändepolitisch artikuliert und mehr oder weniger erfolgreich durchgesetzt werden. Dagegen steht die Auffassung, dass es einer Weiterbildungspolitik bedarf, die ihren Ausgangspunkt nicht bei den Institutionen nimmt, sondern bei den individuellen Menschen. Sie werden als die eigentlichen Akteure gesehen, die in ihren sozialen Milieus und Arbeitsverhältnissen Orientierungen suchend und damit lernend tätig sind. Politik hätte hierfür entwicklungsfördernde Rahmenbedingungen zu schaffen.

Zum anderen geht es um eine bildungstheoretische Fragestellung. Diese stellt sich in den erwachsenenpädagogischen Publikationen teils latent als Divergenz, teils explizit als Unvereinbarkeit zwischen den Begriffen Bildung und Kompetenz dar. Auf der einen Seite wird davon ausgegangen, dass das Lernen Erwachsener einem wie immer gearteten Bildungsanspruch genügen soll. Auf der anderen Seite wird davon ausgegangen, dass die Erwachsenen primär an der Aneignung von Kompetenzen interessiert sind, die ihnen die Teilhabe an Erwerbsarbeit oder anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten sowie an Möglichkeiten autonomer Lebensgestaltung eröffnen.

Fragen, die uns dementsprechend beschäftigen, sind:
1. Was ist von der Kontroverse zwischen Institutionen und Kompetenzen fördernder Weiterbildungspolitik zu halten?
2. Wie stehen die Begriffe Bildung und Kompetenz zueinander?

3. Wie lassen sich Kompetenzentwicklung und Kompetenzzertifizierung auch für die Förderung Geringqualifizierter einsetzen?
4. Lassen sich Kompetenzen erkennen, verstehen, bewerten und kommunizieren?

Auf diese Fragen wollen wir skizzenartig eingehen.

2. Zur weiterbildungspolitischen Kontroverse

Bei der hier anzusprechenden Kontroverse handelt es sich eigentlich um eine Sachproblematik, die jedoch von polemischem und verwirrendem Vokabular durchsetzt ausgetragen wird. Von der einen Seite wird mit der Rede vom „Mythos Weiterbildung" die arbeitsökonomische Effizienz des weiterbildungsinstitutionellen Handelns bestritten und stattdessen die Stärkung arbeitsnahen und tätigkeitsverbundenen informellen Kompetenzlernens gefordert. Dem wird von der anderen Seite entgegen gehalten, dass die politische Unterstützung des kompetenzbasierten informellen Lernens Ausdruck „neoliberaler Politik" ist und die sozialstaatlich gebotene Förderung der institutionellen Weiterbildung bedroht sowie den Weiterbestand des weiterbildungsinstitutionellen Gefüges untergräbt.

In dieser Kontroverse werden offensichtlich zwei unterschiedliche politische Optionen statisch und einander ausschließend gegeneinander gestellt. Beiden Positionen kann aber bei genauerer Betrachtung nicht abgesprochen werden, dass sie auf der Suche nach sachadäquaten Lösungen der aktuellen Weiterbildungs- und Weiterlernproblematik sind. Dieses geschieht auf unterschiedliche, aber, wie wir meinen, einander nicht ausschließende Weise.

Das eine weiterbildungspolitische Motivationsbündel ist an der Optimierung des institutionellen Handelns interessiert. Hier wird auf die Anregung und Förderung von Innovationen gesetzt, bei denen die didaktisch-methodische Professionalität und die regionale Vernetzung eine wesentliche Rolle spielen. Im Unterschied dazu stellt das andere Motivationsbündel den Versuch dar, sich unmittelbar an den Auswirkungen des strukturellen Wandels auf den Einzelnen zu orientieren. Angesetzt wird an den Anstrengungen der Einzelnen als vergesellschafteten Individuen, in der Arbeit und an anderen Orten, durch Tätigkeit und Lernen zu veränderten Lebensentwürfen zu kommen. Hierfür werden unterstützende Rahmenbedingungen gefördert. Das geschieht nach einem mehrjährigen Vorlauf in den neuen Bundesländern zurzeit durch das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderte Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung" (Meyer-Dohm 2002; QUEM 2003a).

Beiden weiterbildungspolitischen Ansätzen gemeinsam ist die Intention, das für notwendig gehaltene lebenslange und lebensweite Lernen Erwachsener auf den Weg zu bringen. Mit einem Terminus der 1960er Jahre ließe sich daher von einer „verbindenden Erwachsenenbildung" sprechen. Miteinander in Verbindung gebracht würden die

politisch unterschiedlich gelagerten didaktisch-methodischen bzw. der Kompetenzförderung dienenden verschiedenen Handlungsansätze, deren Zweck es ist, innovatorische und lernkulturelle Öffnungen zu erproben. Den Terminus „verbindende Erwachsenenbildung" zur politischen Orientierung im Kopf zu haben, bietet sich auch deshalb an, weil die im Rahmen der beiden genannten politischen Optionen während der letzten Jahre durchgeführten Entwicklungs- und Forschungsprojekte genügend empirische Belege dafür liefern, dass hier in den 1990er Jahren innovatorisch wirksame Impulse gesetzt worden sind (Weinberg 2003). Es handelt sich insgesamt betrachtet um zueinander komplementäre innovatorische Impulse in verschiedenen Politikfeldern sowie in verschiedenen Feldern der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Weiterlernens.

3. Bildung und Kompetenz

Der Bildungsbegriff kann in der Erwachsenenpädagogik als prominent (Schlutz 2001), der Kompetenzbegriff als anerkannt (Arnold 2001) gelten. Zwischen den beiden Begriffen bestehen sowohl Divergenzen als auch Konvergenzen. Als wesentliche Besonderheit des Bildungsbegriffs kann festgehalten werden, dass in ihm die Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung des Individuums als Prozess und als normatives Ziel in eins gedacht werden. Trotz der historischen Wandlungen dieses Begriffsverständnisses braucht auf den Bildungsbegriff dennoch nicht verzichtet zu werden: „Wissenschaft wie Praxis brauchen einen ausgearbeiteten Begriff von gelingender Bildung, nicht als normative Vorschrift, sondern als regulative Idee bei konzeptionellen Arbeiten, empirischen Recherchen und pragmatischen Entscheidungen" (Schlutz 2001, S. 50). Demgegenüber wird bei den verschiedenen Fassungen des Kompetenzbegriffs auf die Idee verzichtet, zu bestimmen, was eine gelingende Kompetenzgenese als Persönlichkeitsbildung sei: „Das allen Kompetenzbegriffen Gemeinsame ist die Entwicklung eines Potentials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen" (Arnold 2001, S. 176).

Inhaltliche Konvergenzen zwischen den beiden Begriffen ergeben sich im Hinblick auf das darin enthaltene Menschenbild und im Hinblick auf die Entstehung von Bildung bzw. Kompetenzen als subjekthaftem Prozessgeschehen. Das im Bildungsdenken enthaltene Menschenbild lebt von der Idee eines mit umfassendem Wissen und verbindlichen Werten ausgestatteten Menschen, der sämtliche in ihm angelegten Fähigkeiten bei sich selbst ausbildet und sie für eine die eigenen sozialen Milieugrenzen übersteigende Lebensführung nutzt, die der Allgemeinheit dient (Groothoff 1986). Der Kompetenzbegriff hat ebenfalls den ganzen Menschen und die Entwicklung möglichst vieler in ihm angelegten Dispositionen im Blick. Dazu gehören auch die ideellen Strebungen. Der Kompetenzbegriff sieht den Menschen daher als ein konkretes Ensemble von Dispositionen und Fähigkeiten, die sich in den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen generativ entwickeln und so der Autonomiegewinnung des Einzelnen im sozialen Austausch dienen (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993).

Mit Blick auf das Prozessgeschehen bei der Entstehung von Bildung oder Kompetenzen besteht eine Ähnlichkeit zwischen dem, was als selbstorganisative Kompetenzgenese des Einzelnen einerseits und als individueller Selbstbildungsprozess andererseits beschrieben wird. Hervorzuheben ist hierbei, dass Selbstbildungsprozesse „vom Standpunkt der Akteure bzw. der Aneignungsperspektive" (Nittel 2001, S. 188) her betrachtet nicht mehr nur als ein Geschehen unter bildungsinstitutionellen Bedingungen angesehen werden können, sondern als ein Geschehen im gesamten Lebenslauf eines jeden Menschen und den ihn bedingenden gesellschaftlichen Verhältnissen. Empirisch unterlegt wird diese Sichtweise von der sich auf den gesamten Lebenslauf und das lebenslange Lernen in all seinen Facetten beziehenden Forschung (Schlutz 2001, S. 51; Dohmen 2001, S. 187). Aus der Sicht der Kompetenzgenese entsprechen dem die Befunde kompetenzbiografischer Untersuchungen (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999; 2000). In ihnen wird die Kompetenzgenese empirisch rekonstruiert, in der der Einzelne das Lernen unter verschiedenen Rahmenbedingungen miteinander verbindet.

Fast noch wichtiger als die beschriebenen Konvergenzen ist jedoch ein weiterer, wie wir finden sehr wichtiger, den Kompetenzbegriff betreffender Sachverhalt. Kompetenzen lassen sich nicht nur als generativer Prozess rekonstruieren, sondern auch als Besitz des Einzelnen empirisch diagnostizieren, beschreiben und bewerten. Über Kompetenzen braucht nicht länger spekuliert zu werden. Davon handeln die folgenden beiden Abschnitte.

4. Förderung Geringqualifizierter durch Kompetenzen entwickelnde Weiterbildung

Zum Thema dieses Abschnitts befindet sich eine gleichnamige Veröffentlichung im Druck (Erpenbeck 2004). In ihr wird im Anschluss an Arnold (1997) ein Trend von der Weiterbildung hin zur Kompetenzentwicklung konstatiert. Dieser Trend bedeutet praktisch nicht eine Abwertung der institutionellen Weiterbildung, sondern ihre Erweiterung. Erpenbeck stellt daher den Trend hin zur Kompetenzentwicklung in der Form eines Inklusionsmodells dar. Danach schließt der Trend zur Kompetenzentwicklung die institutionelle Weiterbildung mit ein, geht aber über ihren Umfang quantitativ und qualitativ weit hinaus.

Praktisch heißt das, dass der oder die Einzelne seine oder ihre Weiterbildung und Kompetenzentwicklung, unabhängig unter welchen organisatorischen Rahmenbedingungen, miteinander verbindet. Wobei das Weiterlernen als Kompetenzentwicklung eine Leitfunktion übernimmt. Das ergibt sich aus Fallstudien zum Weiterbildungsbedarf und zu den Lernformen von Fachkräften in Zukunftsbranchen der Wirtschaft (Heyse u. a. 2002). Hier wurde gezeigt, wie neben den sich kontinuierlich innovierenden Weiterbildungseinrichtungen der spezifische Arbeitsbereich, das soziale Umfeld sowie Netz- und Multimediastrukturen sich als Lernorte etablieren. In ihnen wird weitgehend, aber nicht ausschließlich informell gelernt. Es entstehen regelrechte spezifische Lernkulturräume. Die Entstehung besonderer lernkultureller Räume ergab sich auch

im Rahmen des Projekts „Lernen im sozialen Umfeld (LISU)“. Bei den Akteuren, die in Initiativen zur regionalen Infrastrukturverbesserung tätig waren (und weiter sind), fanden aber nicht nur Kompetenzzuwächse statt, sondern es entstanden ebenfalls neue Weiterbildungsbedarfe (QUEM 2001; QUEM 2003).

Aber das Kompetenzlernen findet nicht nur bei Fachkräften in Zukunftsbranchen oder bei Menschen mit einer starken Engagementbereitschaft statt, sondern auch bei Menschen, die als Geringqualifizierte gelten. Das lässt sich anhand eines Projektbeispiels illustrieren: Nicht der gering qualifizierte Computerfreak, der eine Unmenge über spezifische Hard- und Softwareprodukte weiß und im stillen Kämmerlein anwendet, hat berufliche Chancen – sehr wohl aber der gering qualifizierte Computerbegeisterte, der selbstständig neue Programmierlösungen oder Internetauftritte für andere Personen und Firmen entwickelt, der sich Reparaturaufgaben selbst sucht und Vertriebsaufgaben selbst organisiert (Becker u. a. 2001).

Das heißt, wenn Geringqualifizierte, die an der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen interessiert sind, die Chance bekommen, selbstorganisiert, d. h. sinnhaft zu handeln, dabei ihre personalen, aktivitätsbezogenen, fachlichen und sozialen Kompetenzen voll einzubringen, wird das zu einem Zuwachs an Kompetenzen und zu einem Erfolg versprechenden Agieren am Arbeitsmarkt führen. Das setzt allerdings voraus, dass die schon vorhandenen Kompetenzen vorab diagnostisch festgestellt worden sind, damit ihre Weiterentwicklung auch gezielt trainiert werden kann. Das ergibt sich auch aus Projekten, die von Christlichen Jugenddörfern, Jugendaufbauwerken und anderen Einrichtungen veranstaltet werden.

Die Bedeutung solcher Kompetenzen fördernder Projekte, die über das übliche Design von Fortbildungsmaßnahmen und Weiterbildungsveranstaltungen hinaus gehen, dürfte in Zukunft weiter zunehmen. Dieses gilt vor allem im Hinblick auf die jungen Erwachsenen, Frauen und Männer zwischen 20 und 30 Jahren. Das beruht darauf, dass bei einer stetig größer werdenden Zahl dieser Altersgruppe, „die Lebenslage so strukturiert (ist J. W.), dass Bewältigungsdruck und Chance der Kompetenzentwicklung in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, das sich zwischen den Sphären sozialer Benachteiligung und der Entwicklung neuer Lebensperspektiven bewegt“ (Böhnisch/Schröer 2002, S. 214).

Die Bedeutung von Projekten, die nach den Dimensionen der Kompetenzförderung strukturiert sind, wird also, so kann mit guten Gründen vermutet werden, allgemein zunehmen.

5. Kompetenzen erkennen, verstehen, bewerten und kommunizieren

Auf Grund des bisher Gesagten dürfte klar geworden sein: Kompetenzen entstehen nicht „irgendwie und irgendwo“. Ihre Ausbildung lässt sich vielmehr biografisch gut

zurückverfolgen und durch arbeitsnahe und tätigkeitsverbundene Projektarrangements in der Praxis anregen und weiterführen. Hierbei spielt auch der enge Zusammenhang von Erfahrungslernen und Kompetenzgenese, von formellem und informellem Lernen eine wichtige Rolle (Erpenbeck 2002; Dehnbostel 2002).

Betrachtet man also Kompetenzen als eine Ressource und will man Kompetenzen entwickelnde und anregende Rahmenbedingungen schaffen, dann ist es nötig, vorab vorhandene Kompetenzen zu erkennen, um daran anschließend Kompetenzen weiterentwickelnde Settings bereitzustellen (Heyse/Erpenbeck 2004). Ebenso wichtig ist es aber auch, dass der Einzelne über vorhandene Kompetenzen selbst Bescheid weiß, um mit anderen darüber zu kommunizieren oder die vorhandenen Kompetenzen gegenüber Ämtern und Personalabteilungen darstellen zu können. Es bedarf daher kompetenzdiagnostischer Verfahren. Diese sind seit kurzem in einem umfangreichen Handbuch verfügbar (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003).

Kompetenzen können daher von jetzt an mindestens ebenso gut (oder schlecht) erfasst, bewertet und zertifiziert werden wie Schulleistungen und berufliche Qualifikationen. Dabei handelt es sich jedoch nicht um Messverfahren, die wie Testverfahren für bestimmte Zwecke allgemein einsetzbar wären. Das hat verschiedene Gründe. Der eine Grund ist, dass sich die in dem Handbuch zusammengestellten Messverfahren auf ganz unterschiedliche Felder in der pädagogischen, psychologischen und betrieblichen Praxis beziehen. Der andere Grund ist, dass die Messverfahren zu einem Teil zu Forschungszwecken entwickelt worden sind, andere Verfahren in der Personalentwicklung oder in der pädagogischen Förderpraxis verwendet werden. Ihre Nutzungsmöglichkeiten und ihre Handhabbarkeit sind daher unterschiedlich ausgeprägt. Im Handbuch werden denn auch bei den einzelnen Artikeln, in denen die Messverfahren dargestellt werden, Bezugspersonen oder -institute genannt, an die sich Interessenten wenden können.

Der Nachdruck, mit dem wir die theoretische Tragfähigkeit und praktische Brauchbarkeit des Kompetenzbegriffs dargestellt haben, lässt uns nicht übersehen, dass damit auch Fehlentwicklungen verbunden sein könnten. Eine Verstärkung sozialer Segmentierungen kann, so wie im etablierten Bildungswesen auch, nicht ausgeschlossen werden, wenn Kompetenzentwicklung, informelles Lernen und Kompetenzbilanzierungen stärker favorisiert werden. Allerdings, der offene Umgang mit dem Konzept des kompetenzbasierten Lernens kann durchaus, wie gezeigt worden ist, die Segmentierungstrends sozialstaatlich mit überwinden helfen.

Unsere Sympathie gehört all jenen Bildungsforschern, Erwachsenenbildnern und Personalverantwortlichen, welche die neuen Möglichkeiten, Kompetenzen erkennen, verstehen, trainieren und kommunizieren zu können, im Sinne sozialer Marktwirtschaft und sozialstaatlicher Errungenschaften nutzen.

Literatur

Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Fakten und Visionen. Münster/New York/München u.a., S. 253–412

Arnold, R. (2001): Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 176

Becker, F./Katerndahl, R./Max, H. u.a. (2001): Multimediale Kompetenzentwicklung bei Arbeitslosen. In: QUEM (Hrsg.): Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. QUEM-report, H. 69, S. 5–37

Böhnisch, L./Schröer, W. (2002): Soziale Benachteiligung und Kompetenzentwicklung. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Münster/New York/München u.a., S. 199–223

Dehnbostel, P. (2002): Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster/New York/Berlin u.a., S. 37–57

Dohmen, G. (2001): Lebenslanges Lernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 186–187

Erpenbeck, J. (2002): Erfahrungslernen, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster/New York/Berlin u.a., S. 143–163

Erpenbeck, J. (2004): Kompetenzentwicklung und Weiterbildung Geringqualifizierter. In: Severin, E./Zeller, B. (Hrsg.): Weiterbildung Geringqualifizierter. Im Druck

Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch Selbstorganisation und multimediale Kommunikation. Münster/New York/Berlin u.a.

Erpenbeck, J./Heyse, V. (2000): Kompetenzbiographie, Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. Zum biographischen Kompetenzerwerb von Führungskräften der mittleren Ebene, nachgeordneten Mitarbeitern und Betriebsräten. QUEM-report, H. 62

Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L.v. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart

Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1993): Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Münster/New York

Groothoff, H.-H. (1986): Bildung. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Göttingen/Toronto/Zürich, S. 123–131

Heyse, V./Erpenbeck, J./Michel, L. (2002): Kompetenzprofiling. Weiterbildungsbedarf und Lernformen in Zukunftsbranchen. Münster/New York/Berlin u.a.

Heyse, V./Erpenbeck, J. (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart

Meyer-Dohm, P. (2002): Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Lernkultur. Zehn Jahre QUEM. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Münster/New York/Berlin u.a., S. 13–67

Nittel, D. (2001): Lebenslauf. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Bad Heilbrunn, S. 187–188

QUEM (Hrsg.) (2001): Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz. Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung. QUEM-report, H. 70

QUEM (Hrsg.) (2003): Lernen im sozialen Umfeld. Organisationen – Netzwerke – Intermediäre. Kompetenzentwicklung beim Aufbau regionaler Infrastrukturen. QUEM-report, H. 77

QUEM (Hrsg.) (2003a): Weiterlernen – neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse. QUEM-report, H. 78

Schlutz, E. (2001): Bildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 48–51

Weinberg, J. (2003): Struktureller Wandel – Weiterbildungsbedarf – Erwachsenenlernen. Innovatorische Impulse in der Weiterbildung der 1990er Jahre in Deutschland. Im Druck