

Kompetenzen und Stärken

Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis

Online-Erstveröffentlichung (August 2016)

Verfasser: Rosemarie Klein|Gerhard Reutter

Reviewstatus: arbeitsbereichsinterne Qualitätskontrolle

vorgeschlagene Zitation: Klein, R. & Reutter, G. (2016). *Kompetenzen und Stärken*.

Abgerufen von www.die-bonn.de/wb/2016-kompetenzen-01.pdf

wb-web: www.wb-web.de



Kompetenzen und Stärken

„Kann nix gibt's nicht!“ – Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren

Wenn im Small-talk die Frage gestellt wird: „Was sind Sie?“, wird keine Antwort erwartet, die eine Auflistung individueller Kompetenzen darstellt. Die erwartete Antwort meint den Beruf oder die derzeitige (Erwerbs-)Tätigkeit. Ist deshalb derjenige, der keine abgeschlossene Ausbildung vorweisen kann, ein „Nichts“? Auch die Kompetenzen zu erkennen, die nicht zertifiziert und damit nachzuweisen sind, gilt es zu erfassen und zu nutzen. Sie zu erkennen ist eine Anforderung an kompetenzorientierte Lern-/Lehrsettings in der Bildungsarbeit mit Geringqualifizierten.

Was ist das?

Definition

Ein einheitliches Verständnis darüber, wie Kompetenzen definiert werden, gibt es nicht. „Der Kompetenzbegriff scheint ein Omnibusbegriff zu sein, in dem viele unterschiedliche Verständnisse und Konzepte Platz finden“ (Käpplinger & Reutter, 2005, S. 128) Für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen hat Rolf Arnold eine passende Definition vorgelegt:

Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person. Während der Begriff „Qualifikation“ Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen bezeichnet, d.h. deutlich verwendungsorientiert ist, ist der Begriff Kompetenz subjektorientiert. Er ist zudem ganzheitlich ausgerichtet: Kompetenz erfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten. Das allen (Kompetenz-)Begriffen Gemeinsame ist die Entwicklung eines subjektiven Potenzials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen (Arnold, 2001, S. 176).

Kompetenzen beziehen sich auf verschiedene Bereiche, im Wesentlichen sind es: fachliche Kompetenzen, soziale Kompetenzen, personale Kompetenzen und Methoden-Kompetenzen (Gnahs, 2007). Kompetenzen gehören zu den Voraussetzungen, die Lernende in ein Bildungsangebot mitbringen. Weil sie erlernbar sind, ist ihr Erwerb und ihre Weiterentwicklung auch durch pädagogische Maßnahmen zu beeinflussen. Geringqualifizierte haben in der Regel kein Bewusstsein darüber, welche Kompetenzen sie im Lauf ihres Lebens erworben und unter Beweis gestellt haben. Deshalb ist in der Bildungsarbeit dem Erschließen, Bestärken und Weiterentwickeln ihrer Kompetenzen besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Denn: Wer über sein Wissen, seine Stärken, seine Potenziale weiß, kann sich Handlungssituationen selbstbewusst zuwenden.

Woher kommt das?

Geschichte

Der Bedeutungszuwachs des Kompetenzbegriffs ist vor allem dem Wandel der Anforderungsstrukturen in der Erwerbsarbeit und der Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung geschuldet. Menschen müssen sich in einer Wissens- und Optionsgesellschaft auf eine Vielzahl von Handlungssituationen einstellen, die mehr erfordern als die Anwendung erlernten Wissens. Sie müssen stärker als früher über Lernvoraussetzungen und -kompetenzen verfügen, die es ihnen ermöglichen, berufslebenslang weiterzulernen.

In den 1960er Jahren bis in die 1980er Jahre war die vorrangige Aufgabe der beruflichen Weiterbildung die Vermittlung von fachlich-funktionalen Qualifikationen zur Bewältigung von Arbeitsanforderungen. Dieter Mertens, der damalige Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, hat – zunächst über ein Jahrzehnt ohne Resonanz – von der beruflichen Bildung und Weiterbildung gefordert, stärker auf die Förderung übergreifender Schlüsselqualifikationen, also Kenntnisse und Fähigkeiten ohne direkten Bezug zur konkreten Berufspraxis, zu achten. Er plädierte implizit für eine Renaissance des Bildungsbegriffs, indem er als Ziel der Förderung von Schlüsselqualifikationen definierte:

- Ausstattung der Individuen zur individuellen Lebensbewältigung
- Befähigung zu gesellschaftlichem Verhalten
- Befähigung zur Bewältigung wechselnder Anforderungen in der Erwerbsarbeit

In der Rezeption seines Ansatzes in den 1980er und 1990er Jahren wird nur auf die erwerbsarbeitliche Zielsetzung rekurriert; die beiden erstgenannten Ziele – und damit der Wunsch nach dem Erwerb einer umfassenderen Bildung – verschwinden im Diskurs. Der um die Jahrtausendwende aufkommende Kompetenzdiskurs (Reutter, 2009) hat zwar den Vorteil, dass er international anschlussfähig und übersetzbar ist. Dass dabei der kaum übersetzbare deutsche Bildungsbegriff aus dem Diskurs verabschiedet wird, wird als zwangsläufiger Kollateralschaden hingenommen.

Wie geht das?

Merkmale

Seit den 1990er Jahren wurde europaweit eine Fülle von Instrumenten entwickelt und erprobt, die sich mit der Erfassung und Dokumentation von – auch informell erworbenen – Kompetenzen befassen. Aber die Frage der einzusetzenden Instrumente und Verfahren ist eher zweitrangig. Entscheidende Voraussetzung für ein kompetenzorien-

tiertes Lehren ist die pädagogische Grundhaltung bzw. das professionelle Selbstverständnis der Lehrenden.

Pädagogische Grundhaltung

Die pädagogische Persönlichkeit, wie sie Carl Rogers (Rogers, 1989) skizziert hat, zeichnet sich aus durch

- eine positive Voreinstellung zu den Lernenden,
- Empathie für die Lernenden,
- Authentizität.

Damit macht er deutlich, dass eine pädagogische Persönlichkeit (Kursleitende) davon ausgeht, dass jeder und jede Lernende über Kompetenzen verfügt. Erst unter dieser Prämisse wird eine Diskussion über die Instrumente und Verfahren sinnvoll.

Instrumente und Verfahren

Für die Bildungsarbeit mit Geringqualifizierten haben sich bewährt:

- Qualitative Instrumente und Verfahren, in denen die eigene Kompetenzbiografie reflektiert wird, z.B. das ProfilPASS-Verfahren oder der Talentkompass NRW.

Da diese Instrumente relativ zeit- und beratungsaufwendig sind, sind sie nicht in allen Angeboten einsetzbar. Deswegen sollen hier zwei Instrumente kurz vorgestellt werden, die mit einem Zeitaufwand von weniger als einer Stunde eingesetzt werden können.

- Aktive Methoden wie direkte Beobachtung, Portfolio, Beratungsgespräch, Arbeitsproben, Simulationen (Strauch, Jütten, Mania, 2009)

Das individuelle Kompetenzprofil

Im individuellen Kompetenzprofil werden die Lernenden gebeten, aufzulisten, was sie bisher an Tätigkeiten in ihrem Leben ausgeführt haben. Wichtig ist dabei zu betonen, dass auch Tätigkeiten aufgelistet werden sollen, die eher im privaten Bereich durchgeführt wurden (Wohnung tapezieren, Umzug organisieren, Zeitung austragen). Im zweiten Schritt werden die Lernenden gebeten, für jede Tätigkeit aufzulisten, welche Kompetenzen notwendig waren, um diese Tätigkeiten erfüllen zu können bzw. welche Kompetenzen während der Ausübung dieser Tätigkeiten erworben wurden. Dieses Instrument kann auch als Vorbereitung eines Portfolios (s.u.) dienen. Den Teilnehmenden wird dabei auch bewusst, welche Bedeutung informelles Lernen in ihrem Leben für den Kompetenzerwerb gespielt hat.

Die Lebenskurve

Ein zweites Instrument ist die [Lebenskurve](#), eine bildhafte Reflexion von biografischen und erwerbsbiografischen Höhe- bzw. Tiefpunkten. Die Teilnehmenden erfahren hier etwas über ihre in der Vergangenheit unter Beweis gestellte Kompetenz, mit Krisen umgehen zu können und diese bewältigen zu können. .

Vor allem Unternehmen bevorzugen aktive Methoden, weil sie davon ausgehen, dass ihre Aussagekraft höher ist als die der qualitativen Methoden, die auf Selbstauskünften basieren. Der empirische Beweis fehlt allerdings bisher dafür. Der Vorteil der benannten aktiven Methoden liegt darin, dass sie in verschiedene Lern-Lehrprozesse integriert werden können (direkte Beobachtung kann z.B. bei Gruppenarbeiten realisiert werden mit dem Ziel, die kommunikativen und kooperativen Kompetenzen zu erfassen).

Sowohl für die qualitativen als auch die aktiven Methoden hat es sich als wichtig erwiesen, die Betroffenen im Reflexions- und Lernprozess zu begleiten. Geringqualifizierte, die häufig nur über ein eingeschränktes Selbstbewusstsein darüber verfügen, was sie alles können, brauchen Unterstützung im Prozess der Kompetenzbilanzierung deshalb, weil die Fremdzuschreibung „defizitär“ oft zur Selbstzuschreibung geworden und der Blick auf die eigenen Kompetenzen getrübt ist. Und für die Lehrenden ist das Wissen um die vielfältigen Kompetenzen ihrer Lernenden eine wichtige Voraussetzung für einen kompetenz- und teilnehmerorientierten Lern-Lehrprozess.

Wo brauche ich das?

Handlungsfelder

Ein an Kompetenzen orientiertes Gestalten von Lern-Lehrprozessen ist für alle Handlungsfelder beruflicher Weiterbildung von Bedeutung und gilt in nationalen und internationalen Debatten, wie das Lebenslange Lernen konkret gestaltet werden kann, als der professionelle Ansatz im formalen Lernen. Insbesondere Geringqualifizierte und weitere Personengruppen, denen das Lernen in formalen Zusammenhängen aus unterschiedlichen Gründen nicht vertraut ist, brauchen einen Lern-Lehransatz, der sie mit ihren Kompetenzen wahr- und ernst nimmt und nicht nur mit ihren Defiziten und Lücken.

Bei der Gestaltung von Lern-Lehrprozessen gibt es unter dem Oberbegriff des *kompetenzorientierten Lernens und Lehrens* mit Blick auf die Zielgruppe zwei, die Kompetenzbilanzierungsverfahren ergänzende Handlungsmöglichkeiten:

- vorhandenen Kompetenzen bestärken
- neues Wissen handlungsorientiert erschließen

Vorhandene Kompetenzen erschließen

Für Geringqualifizierte wird der Lernprozess zu einer positiven Erfahrung, wenn man an ihren vorhandenen Kompetenzen ansetzt, sie rückspiegelt und sie weiterentwickelt (Klein, 2005). Lernen an authentischen und komplexen Problemsituationen aus dem Lebens- und Handlungszusammenhang der Lernenden und Feedback sind geeignete Umsetzungsmöglichkeiten.

In von der Kursleitung entwickelten themenbezogenen Anwendungsbeispielen und Fällen oder von Teilnehmenden selbst eingebrachten Arbeits- oder Lebenssituationen können Teilnehmende ihre Kompetenzen zeigen: Sie können Situationen beschreiben, analysieren und erklären, wie sie in solchen Situationen vorgehen, was sich in der Praxis bewährt hat und was nicht. Die Kursleitung gibt gezielt positives Feedback, indem sie auf die in den Beschreibungen aufgezeigten Kompetenzen der Teilnehmenden hinweist. Über solche Reflexionen erfahren und erleben die Teilnehmenden die Relevanz und Bedeutung ihrer Kompetenzen.

In Umschulungen oder anderen sehr praxisorientierten Lern-Lehrsettings haben sich auch Hospitationen verbunden mit Feedback bewährt.

Neues Wissen handlungsorientiert stärken

Traditionelle Lehr-Lernprozesse waren und sind mehr auf Lernaktivitäten ausgerichtet, mit denen das Niveau von Kenntnissen und Fähigkeiten angehoben werden soll. Ein kompetenzbasiertes Arbeiten in der Bildungsarbeit ist auf die Verbesserung der Leistung einer Person in einer bestimmten Situation konzentriert.

Kursleitende sollten demnach nicht nur beschreiben, mit welchen Inhalten sich die Teilnehmenden befassen, sondern was sie am Ende des Kurses können sollen. Ein Beispiel aus der Altenhilfe: „Sie werden am Ende dieses Kurses ihre Kompetenzen für den Umgang und die Kommunikation mit Angehörigen verbessert haben.“

Ähnlich wie im vorherigen Absatz sind für den handlungsorientierten Erwerb von Wissen konkrete, komplexe und möglichst authentische Problemsituationen geeignet. Für die Bearbeitung solcher Problemsituationen gelten kompetenzförderliche Merkmale wie:

- Raum für Initiative und Kreativität der Teilnehmenden (eigene Ziele finden, Ausprobieren, kreative Wege gehen)
- Zeit für Reflexion (Nachdenken, Vergewissern, den Lernweg bilanzieren alleine und in der Gruppe)
- Interaktion (gemeinsames Überlegen und Verwerfen von Lösungswegen, Überprüfen des Ergebnisses)

Die Lehrenden selbst können das Wissen um die Kompetenzen ihrer Teilnehmenden für die konkrete Vorbereitung des Kurses nutzen. Individualisierte Lern-Lehrsettings

in Form von [Binnendifferenzierungen](#) eignen sich hierfür, da sie an den Stärken der Lernenden ansetzen und ihnen ermöglichen, diese zu zeigen und weiterzuentwickeln.

Abschließend sei angemerkt: Wer sich als Kursleitung in ihrem Unterricht an den Prinzipien der [Ermöglichungsdidaktik](#) orientiert und davon ausgeht, dass eine Erzeugungsdidaktik erwachsenengerechtes Lernen verunmöglicht, wird einen kompetenzorientierten Unterricht machen.

Was wird diskutiert?

Diskussion

Die Dominanz des Kompetenzbegriffs im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs wird durchaus kritisch diskutiert. Eine Kritik besteht darin, dass für die Vermittlung von Qualifikationen und die Förderung von Schlüsselqualifikationen klare Zuständigkeiten existierten. Die Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen waren in der Verantwortung. Beim Kompetenzdiskurs drängt sich hingegen der Eindruck auf, dass der Aufbau, der Erhalt und die Erweiterung der Kompetenzen als Bringschuld der Individuen angesehen wird, entsprechend der neoliberalen Leitideologie: „Jeder ist seines Glückes oder Unglücks Schmied.“ Gerade für die Gruppe der Geringqualifizierten mit ihren oft nicht zureichenden Lernvoraussetzungen braucht es Unterstützungsangebote, die über die Vermittlung beruflichen Handlungswissens hinausgehen. Es gelingt nur dann, die wichtiger werdenden kognitiven Strategien zu entwickeln, wenn auch Wissensformen wie Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen (Schrader, 2003) zum Thema werden. Sonst kann die berufliche Weiterbildung für Geringqualifizierte ihren kompensatorischen Anspruch nicht erfüllen, sondern läuft Gefahr, dass das Matthäus-Prinzip – „denn wer da hat, dem wird gegeben“ – weiterhin seine Wirkung entfaltet.

Wie sieht man das woanders?

Internationale Bezüge

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen stand in einigen europäischen Ländern bereits auf der Agenda, als Kompetenzen im deutschen Diskurs noch gar keine Rolle spielten. Bereits seit 1991 haben Erwerbspersonen in Frankreich die Möglichkeit, eine Kompetenzbilanzierung, die *bilan de compétences*, durchführen zu lassen (Haase, 2007). Sie haben einen Anspruch auf einen Bildungsurlaub von bis zu drei Arbeitstagen für die Durchführung einer Bilanzierung, die entweder aus dem französischen Weiterbildungsfonds oder von der Arbeitsverwaltung finanziert wird. Die Ergebnisse werden in einem sogenannten Synthesepapier festgehalten.

In der Schweiz wurde Anfang der 1990er Jahre das Schweizerische Qualifikationshandbuch entwickelt, das der individuellen Erstellung eines Portfolios dient und eine breite Akzeptanz sowohl bei den Individuen als auch bei den Unternehmen hat (ebd.).

Die mit der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens verbundene Erwartung, auch informell erworbene Kompetenzen zu erfassen und zu bewerten, hat sich vorläufig nicht erfüllt. Entsprechende Instrumente sollen aber in den nächsten Jahren vorliegen (Kultusministerkonferenz, 2016).

Service

Verwandte Begriffe

Talente, Lernerfolg, [Lernvoraussetzungen](#)

Zur Reflexion

- Wie versuchen Sie in Ihren Bildungsangeboten, die Kompetenzen Ihrer Lernenden transparent zu machen, zu erfassen?
- Wie reagieren Ihre Lernenden auf Angebote der Kompetenzbilanzierung, wenn Sie sie zur Identifizierung ihrer Stärken ermutigen
- Was sind in Ihrer Praxis die zentralen Beratungsbedarfe, die bei Kompetenzbilanzierungen entstehen?
- In welcher Weise nutzen Sie das Wissen um Stärken Ihrer Teilnehmenden für die praktische Gestaltung Ihrer Bildungsangebote?

Literatur

Gnahn, D. (2007). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Auch wenn er schon einige Jahre auf dem Markt ist, ist der Studientext für die Erwachsenenbildung der kompakteste und lesenswerteste Überblick zum Kompetenzdiskurs. Gnahn setzt sich mit der Genese von Kompetenzen auseinander, d.h. wie sie entstehen, sich verfestigen, aber auch verblasen können. Er beschreibt Anwendungsfelder, wobei insbesondere die Ausführungen zu Beratung und zur Überprüfung des Lernerfolgs für die Bildungspraxis interessant sind. Überdies gibt es eine ausführliche Übersicht über verschiedene Instrumente der Kompetenzerfassung und abschließend eine Diskussion von Perspektiven und offenen Fragen.

Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Das vorliegende Buch versteht sich einmal als Praxishilfe, indem es zahlreiche Methoden zur Kompetenzerfassung vorstellt und zur Nachahmung anregt. Das Bewerten und Beurteilen von Leistungen von Teilnehmenden - in der beruflichen Weiterbildung eine Standardleistung, in der allgemeinen Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung jedoch eher mit betrachtet - soll so zum Nutzen der Teilnehmenden angewendet werden.

Quellen

- Arnold, R. (2001). Kompetenz. In: R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gnahs, D. (2007). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Haase, C. (2007). Kompetenzdiagnostik durch Kompetenzbilanzierung – ein Blick zu den Europäischen Nachbarn, *bwp*, 6, 10-13, 32.
- Käpplinger, B. & Reutter, G. (2005). Förderliche und hemmende Faktoren bei der Etablierung von Kompetenzerfassungen. In *Arbeitsgemeinschaft für Betriebliche Weiterbildungsforschung* (Hrsg.), *Kompetenzdokumentation für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen* (S. 119-152). Berlin: ABWF.
- Kultusministerkonferenz. (2016). *Deutscher Qualifikationsrahmen. Glossar*. Abgerufen von www.dqr.de/content/2325.php
- Reutter, G. (2009). Qualifikationen vermitteln – Schlüsselqualifikationen fördern – Kompetenzen erfassen und messen? Eine Zeitreise. In A. Bolder & R. Dobischat (Hrsg.), *Eigensinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* (S. 36-53). Wiesbaden. VS.
- Rogers, C. (1989). *Freiheit und Engagement*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schrader, I. (2003). Wissensformen in der Weiterbildung. In: W. Giesecke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 228-253). Bielefeld: W. Bertelsmann.