

Jörg Dinkelaker
Aiga von Hippel (Hrsg.)

Erwachsenenbildung in Grundbegriffen

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

1. Auflage 2015

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-022478-0

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-023924-1

epub: ISBN 978-3-17-028793-8

mobi: ISBN 978-3-17-028794-5

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhalt

32 Grundbegriffe: Zugänge zur Erwachsenenbildung und zum Lernen Erwachsener – eine Einleitung mit Nutzungshinweisen	9
<i>Jörg Dinkelaker & Aiga von Hippel</i>	
I AdressatInnen und Teilnahme	25
Erwachsenenalter	27
<i>Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Subjekt	34
<i>Daniel Wrana</i>	
Aneignung	42
<i>Stefanie Hartz</i>	
Lernen	49
<i>Jörg Dinkelaker</i>	
Adressaten, Zielgruppen, Teilnehmende	57
<i>Barbara Lindemann & Rudolf Tippelt</i>	
Deutungsmuster	66
<i>Rolf Arnold & Ingeborg Schüßler</i>	
Weiterbildungsbeteiligung	75
<i>Jutta Reich-Claassen</i>	
II Pädagogisches Handeln und Profession	85
Profession und Professionalität	87
<i>Wolfgang Seitter</i>	
Lehren	93
<i>Thomas Fuhr, Jürgen Gruchel, Ulrich Kirchgäßner, Sven Klaiber, Anna Laros & Ruth Michalek</i>	
Beraten	101
<i>Christiane Schiersmann</i>	
Evaluiere	110
<i>Harm Kuper</i>	
Vernetzen	117
<i>Melanie Franz & Timm C. Feld</i>	
Weiterbildungsmanagement	124
<i>Steffi Robak</i>	

III	Institutionen	133
	Lernorte	135
	<i>Karin Kraus</i>	
	Kurse	143
	<i>Jochen Kade & Sigrid Nolda</i>	
	Medien	150
	<i>Manuela Pietraß</i>	
	Zertifikate	158
	<i>Bernd Käßlinger</i>	
	Programme und Angebote	165
	<i>Wiltrud Gieseke</i>	
	Weiterbildungsorganisationen	174
	<i>Karin Dollhausen & Josef Schrader</i>	
IV	Begründungen, Funktionen und Kontexte	183
	Lebenslauf und Biographie	185
	<i>Dieter Nittel & Andrea Siewert</i>	
	Teilhabe, Inklusion, Partizipation	191
	<i>Silke Schreiber-Barsch</i>	
	Bildung	199
	<i>Heide von Felden</i>	
	Kompetenz und Qualifikation	207
	<i>Peter Kossack & Joachim Ludwig</i>	
	Sozialisation	215
	<i>Helmut Bremer</i>	
	Kultur	223
	<i>Erhard Schlutz</i>	
	Wissen	231
	<i>Sigrid Nolda</i>	
	Beruf	238
	<i>Philipp Gonon</i>	
	Interkulturalität	244
	<i>Halit Öztürk & Niels Klabunde</i>	
V	System und Reflexion	253
	Steuerung	255
	<i>Michael Schemmann</i>	
	Weiterbildungspolitik	263
	<i>Peter Faulstich & Erik Haberzeth</i>	
	Internationalisierung	272
	<i>Sabine Schmidt-Lauff & Regina Egetenmeyer</i>	
	Erwachsenenbildungsforschung und Forschungsmethoden	280
	<i>Olaf Dörner & Burkhard Schäffer</i>	

Die Autorinnen und Autoren	288
Schlagwortverzeichnis	291

maler Komposita ausgehöhlt oder im Sinne ökonomischer Verwertung gebraucht.

Will man am Bildungsbegriff festhalten, so seien die zwei Aspekte des Überschreitens der gesellschaftlichen Funktionalisierung und der Meta-Reflexion zeitgenössischen Denkens hervorgehoben. Lernen und Bildung können nicht allein im Horizont der Funktionserfordernisse von Gesellschaften gesehen werden und gesellschaftliche Denk- und Lebensformen müssen in die Reflexion von Welt- und Selbstreferenz einbezogen werden. Peter Faulstich führt in diesem Zusammenhang aus, dass sich der „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ im Sinne Hans-Joachim Heydorns nicht aufgelöst habe, sondern sich im Lebenslangen Lernen eher verschärfe (Faulstich 2002, S. 17). Bildung hat solange ihren kritischen Gehalt nicht verloren, solange sie in ihrer transformatorischen Funktion gesehen werde: „Bildung dürfte dann allerdings nicht nur als Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln der gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform bestimmt werden, sondern auch als die Fähigkeit, diese Lebensform, wenn sie sich selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu transformieren“ (Peukert 2000, 509). In diesem Sinn am Bildungsbegriff festzuhalten, bedeutet die zugrunde liegenden Denkprämissen einzubeziehen und beispielsweise die Verschärfungen sozialer Lagen durch neoliberale Strukturen im Rahmen der Erwachsenenbildung zu kritisieren.

Literatur

- Egger, R. (1995): Biographie und Bildungsrelevanz. München/Wien
- Faulstich, P. (2002): Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Siebert, H. (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49, Juni 2002, Bielefeld, 15–25
- Felden, von, H. (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen
- Fuchs, T. (2011): Bildung und Biographie. Bielefeld

- Geißler, K. A. & Orthey, F. M. (1995): Erwachsenenbildung als Einheit der Differenz von Subjekten und Systemen. In: Euler, P. & Pongratz, L. A. (1995) (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim, 101–127
- Heydorn, H. J. (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/Main
- Humboldt, von, W. (1794/1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Wilhelm von Humboldt Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Band 1. Darmstadt, 234–240
- Kade, J. & Seitter, W. (1996): Lebenlanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Opladen
- Klafki, W. (1985/1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Auflage 1996. Weinheim und Basel
- Koller, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit. München
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Stuttgart
- Krinninger, D. & Müller, H.-R. (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, I. & Müller, H.-R. (Hrsg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto, 57–75
- Lyotard, J.-F. (1983/1989): Der Widerstreit. München
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim
- Nittel, D. & Marotzki, W. (1997) (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Hoheneggen
- Peukert, H. (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, Heft 4. Weinheim und Basel, 507–524
- Pongratz, L. A. (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim
- Rohrig, P. (1999): Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Opladen, 179–196
- Ruhloff, J. (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, M. & Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Baltmannsweiler, 148–157
- Strunk, G. (1988): Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn/Obb
- Tietgens, H. (1999): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Auflage. Opladen, 25–41
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn/Obb

Kompetenz und Qualifikation

Peter Kossack & Joachim Ludwig

1 Um was geht es?

In diesem Überblick wird zu zeigen versucht, dass die Begriffe Qualifikation und Kompetenz ähnlich konfiguriert sind, aber Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen unterschiedlich einbinden und in unterschiedlichen Verhältnissen zum Bildungsbegriff stehen. „Kompetenz“ wurde im erwachsenenpädagogischen Diskurs zum „Begriff des Jahres 2001“ (Nuissl u.a. 2002, 5) erklärt. Dies ist wenig verwunderlich, da der Kompetenzbegriff Spannungsverhältnisse umfasst, die im Zentrum erwachsenenpädagogischer Diskurse liegen. „Das Konzept Kompetenz verspricht eine Verknüpfung von wirtschaftlichen und pädagogischen Maßstäben, von Alltagslernen und institutionalisierter Weiterbildung, von Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen, von Kennen und Können, von Bedarfen und Bedürfnissen“ (a.a.O.). Bildungspolitisch ist der Kompetenzbegriff enorm aufgeladen. Selbst in der wissenschaftlichen Literatur wird Kompetenz als „Schlüssel zur Zukunft“ verstanden (Erpenbeck & v. Rosenstiel 2003). Andererseits ist der pädagogische Kompetenzbegriff zugleich ein Omnibusbegriff, der für alles steht und wenig erklärt. Die Definitionen sind ganz unterschiedlich: Sie reichen von der Beschreibung individueller Dispositionen (z.B. Sozialkompetenz) bis hin zu situativ erfolgreichem Handeln. Der Kompetenzbegriff ist deshalb nicht nur inhaltlich-gegenständlich interessant. Er ist zugleich ein Beispiel für die gesellschaftspolitische Formierung wissenschaftlicher Begriffe, Modelle und Theorien. Im Folgenden wird ein Einblick in den Kompetenzdiskurs gegeben, der insbesondere das Verhältnis von Kompetenz und Qualifikation in den Blick nimmt.

Die Rede von Kompetenzen steht in einem ökonomischen und bildungspolitischen Kontext. Ihre Vermittlung und Bilanzierung wird im Rahmen europäischer und nationaler Bildungsprogramme als Grundlage für Innovation und wirtschaftliches Wachstum gefordert. Kompetenzen gelten in der sogenannten Wissensgesellschaft als individuelle und gesellschaftliche ökonomische Ressource. Die einzelnen Menschen sollen kompetent sein, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein und um politisch teilhaben zu können. Organisationen und Unternehmen greifen auf Konzepte der Kompetenzerfassung zurück, wenn sie Personal einstellen, und sie wollen Kompetenzen in der betrieblichen Weiterbildung entwickeln. Auf gesellschaftlicher Ebene gelten Kompetenzen als Grundlage für gesellschaftlichen Fortschritt, ökonomische Prosperität und internationale Konkurrenzfähigkeit. Ein weiterer bedeutender Aspekt der Kompetenzdiskussion ist das Verhältnis von Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung. Gefragt wird, welche Kompetenzen politisch, kulturell und ökonomisch erforderlich werden, ob und wie sich diese ermitteln lassen und wie sie entwickelt werden können. Auch wenn Kompetenzen häufig nach Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz differenziert werden, gibt es keinen breiten Konsens über bestimmte Klassifizierungen. Die Liste der Kompetenzen, die immer zugleich Kompetenzanforderungen darstellen, ist schier unendlich: Methodenkompetenz, Fachkompetenz, personale Kompetenz, Medienkompetenz, pädagogische Kompetenz, technische Kompetenz, Selbstlernkompetenz usw. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Systematisierungen ist es schwer, einen Konsens über Bedarfe zu erzielen und auch die Frage nach geeigneten Kompetenzentwicklungskonzepten für bestimmte Kompetenzbedarfe wird

je nach zugrunde liegendem Kompetenzverständnis unterschiedlich beantwortet.

Weiterhin bezieht sich der Kompetenzdiskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowohl auf die Lernenden als auch auf die Lehrenden. Auch für Lehrende werden Kompetenzstandards definiert und Kompetenzen erfasst.

2 Historische Dimension

Die Verwendung des Kompetenzbegriffs ist jüngerem Datum und Ausdruck einer Bedeutungsverschiebung sowohl mit Blick auf die Verwendung des Qualifikationsbegriffs als auch des Bildungsbegriffs. Er soll zwischen einem zweckfrei gedachten Bildungsbegriff und einem funktionalen Qualifikationsbegriff vermitteln (Roth 1971). Im Mittelpunkt dieser Auseinandersetzung steht das Spannungsverhältnis der Aufklärungspädagogik zwischen Menschenbildung auf der einen Seite, welche das Recht des Menschen auf sich selbst umfasst, und seiner Ausrichtung auf Brauchbarkeit und Gemeinnützigkeit bzw. in weiter verengter Form auf die Funktionalisierung des Menschen als Arbeitskraft auf der anderen Seite. Diese Spannung geht mindestens auf die Auseinandersetzung der Neuhumanisten mit den Philanthropen im ausgehenden 18. Jahrhundert zurück, verdankt sich aber einer noch älteren Differenz. In der griechischen Antike des 5. und 4. Jahrhunderts v. Chr. galt Arbeit als Zeichen der Unfreiheit. Freie Männer arbeiteten nicht, sondern folgten dem Ideal der „*Paideia*“, der Selbstbildung, als einer Lebensform, in der der (freie männliche) Mensch zu sich findet, indem er sich zu Gesellschaft und Staat, zu Natur und Tradition relationiert. Schon in der Antike haben wir es also mit einem Konzept zu tun, das Inklusion und Exklusion legitimiert bzw. reproduziert. Zugleich erscheint das Zweckfreie erstmals überliefert als Antagonismus zum Nützlichen bzw. Verwertbaren auf. Im ausgehenden 18. Jahrhundert,

also im Zuge der Aufklärung und der Entstehung eines neuen modernen Bildungssystems taucht diese Differenz wieder auf. Pädagogisch war diese Bewegung zunächst geprägt durch die Philanthropen, die sich einerseits als Aufklärer verstanden und andererseits auf Naturnähe und die Einfachheit der Lebensverhältnisse abzielten. Über Erziehung sollte der Erwerbssinn und die Berufstüchtigkeit gesteigert werden. Die Neuhumanisten, zu denen u. a. W. v. Humboldt zu zählen ist, setzten sich von dieser Position ab. Hier stand die allgemein-menschliche und allseitig harmonische Bildung im Vordergrund. Dieses Spannungsverhältnis wird in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, im Streit zwischen den Begriffen Bildung auf der einen Seite und Qualifikation auf der anderen Seite weiter fortgesetzt. Wie diese Begriffe in der jüngeren Geschichte gebraucht wurden und sich entwickelt haben, soll im Folgenden vorgestellt werden.

3 Theoretische Konzepte

Aus Sicht der Erziehungswissenschaft sind die Begriffe Kompetenz und Qualifikation theoretische Modelle bzw. Konzepte. Theoretische Konzepte sind eine Art Filter, vergleichbar mit einem Mikroskop, um Wirklichkeit in den Blick zu nehmen. Es macht einen Unterschied, ob jemand auf die Fähigkeiten eines Menschen mit der Brille „Kompetenz“, der Brille „Qualifikation“ oder der Brille „Bildung“ schaut. Mit jeder Brille geraten andere Aspekte in den Blick. Mit Kompetenz kann beispielsweise die individuelle Handlungsweise im sozialen Kontext in den Blick geraten, mit Qualifikation die gesellschaftlich geforderte Funktionalität für Arbeitsprozesse und mit Bildung das Spannungsverhältnis zwischen mehr Menschlichkeit und ökonomischer Brauchbarkeit unter dem Aspekt von Mündigkeit. Im Folgenden werden nun jeweils der Qualifikationsbegriff und der Kompetenzbegriff in den Fokus gerückt. Beide jeweils in Bezug aufeinander, in

Bezug auf den Bildungsbegriff und ihren je konkreten gesellschaftlichen Kontext.

Qualifikationsbegriff

Der Qualifikationsbegriff wird ab den 1960er Jahren als Gegenbegriff zur Bildung in Stellung gebracht. Diese Bedeutung des Qualifikationsbegriffs steht einerseits im Kontext der sogenannten „realistischen Wende“ in den pädagogischen Wissenschaften und der Bildungspolitik, also der Abwendung von den traditionellen geisteswissenschaftlichen Positionen und Begriffen – der Bildungsbegriff war hier ein zentraler Leitbegriff – sowie der Hinwendung zu einer Ökonomisierung des Bildungssystems. Andererseits steht die Etablierung des Qualifikationsbegriffs auch im Kontext sich verändernder gesellschaftlicher Verhältnisse. Schon Ende der 1950er Jahre steht die westliche Welt unter dem Eindruck des Sputnik-Schocks (1957) und damit verbunden vor der Frage, ob das Bildungssystem modernen Ansprüchen genügt, um im Wettbewerb der Systeme bestehen zu können. In den späten 1960er Jahren erlebt die noch junge Bundesrepublik ihre erste Wirtschaftskrise. In dieser gesellschaftlichen Gemengelage wird die Frage nach der Produktivität des Bildungssystems und dessen Zusammenhang mit dem Beschäftigungssystem neu diskutiert und mit dem Qualifikationsbegriff bildungspolitisch beantwortet. Der Qualifikationsbegriff wird 1974 von Baethge „als Arbeitsvermögen, als die Gesamtheit der je subjektiv-individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es dem einzelnen erlauben, eine bestimmte Arbeitsfunktion zu erfüllen...“, definiert (Baethge 1974, 479). Das Ziel pädagogischer Anstrengungen wird mit dem Qualifikationsbegriff von der gesellschaftlichen Arbeitsfunktion her definiert. Ebenfalls 1974 definiert der Deutsche Bildungsrat in Unterscheidung zum Kompetenzbegriff: „... Kompetenzen bezeichnen den Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, berufli-

chen und gesellschaftlich-politischen Bereich. Im Hinblick auf die Verwertbarkeit im privaten Leben, im Beruf, in der Gesellschaft ist der Lernerfolg eine Qualifikation“ (Deutscher Bildungsrat 1974, 65). Der Kompetenzbegriff bezeichnet hier also die Fähigkeit einer Person, in verschiedenen vergleichbaren Situationen auf eine Weise zu agieren, mit der diese Situationen angemessen gelöst werden können. Der Qualifikationsbegriff, zumindest in der Fassung des Deutschen Bildungsrats, ist dem Kompetenzbegriff sehr nahe, aber ausdrücklich auf gesellschaftliche Verwertungssituationen (z.B. Zertifikate) bezogen. Es deutet sich hier an, dass die zunehmende Prominenz des Kompetenzbegriffs mit einem zunehmenden Interesse am produktiven Subjekt einhergeht. Im Kontext sich verändernder Produktionsbedingungen und der mit diesen einhergehenden Veränderungen im Hinblick auf die Anforderungen an die Arbeitskräfte wandelt sich im Verlauf der 1970er Jahre der Qualifikationsbegriff. D.h., er wird nach und nach erweitert und umfasst Ende der 1970er Jahre jede Form der Identitäts- und Realitätsarbeit. Er nähert sich dem Kompetenzbegriff am stärksten in Form der Schlüsselqualifikationen, kann sich aber zugleich nicht seines utilitaristischen Bedeutungshofs und damit seines negativen Beigeschmacks entheben. Dafür scheint der Kompetenzbegriff geeigneter.

Kompetenzbegriff

Im Unterschied zum Qualifikationsbegriff, der die gesellschaftlichen Anforderungen an Arbeit(handlungen) umfasst, beschreibt der Kompetenzbegriff Wissensbestände, Denkweisen, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Bereitschaften des Menschen, um in bestimmten sozialen Situationen erfolgreich handeln zu können. Der Kompetenzbegriff betrachtet Handlungen aus der Position des handelnden Menschen heraus. Er beschreibt das Zusammenspiel von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Bereitschaften, die ein Mensch für erfolgreiches Handeln mitbringt bzw. mitbrin-

gen soll. Der Qualifikationsbegriff beleuchtet die gegenläufige Perspektive: Er beschreibt die gesellschaftlichen Anforderungen für das Handeln in bestimmten Situationen, die Menschen erfüllen sollen. Beide Begriffe beziehen sich so gesehen auf das Handeln in Situationen – allerdings aus unterschiedlichen Perspektiven. Zentrale Merkmale des Kompetenzbegriffs sind somit die Bindung an das handelnde Subjekt und die Bezogenheit auf Situationen.

Ein drittes Merkmal ist das Spannungsverhältnis zwischen Kompetenz als subjektivem (Denk)Vermögen zur Entwicklung von Steuerungs- und Gestaltungsprozessen einerseits und den konkreten Situationsanforderungen andererseits: Kompetenz bezeichnet seit Chomsky das subjektive Vermögen, (Sprach) Handlungen kreativ gestaltend zu entwerfen, d.h. Anforderungen der sozialen Situation nicht nur zu bewältigen, sondern sie in der Interaktion mit anderen Menschen kreativ zu gestalten und zu verändern – ein Gedanke den bereits Humboldt entwickelt hat (vgl. Vonken 2005, 20). Kompetenz umfasst einen Überschuss an Handlungsfähigkeit gegenüber der konkreten Handlungsanforderung. In diesem kreativen und Innovation versprechenden Aspekt des Kompetenzbegriffs wird sein besonderer Ertrag gegenüber dem relativ starren Qualifikationsbegriff gesehen. Der Begriff verweist damit auf kreative und innovative Potentiale im Handeln, die für sogenannte Wissens- und Lerngesellschaften als besonders relevant bewertet werden.

Diese Spielräume, die weit über die Situationsbewältigung hinausgehen können, lassen sich gegenüber den gesellschaftlichen Anforderungen affirmativ oder kritisch ausgestalten. Ein Beispiel für affirmative Kompetenz ist der berufliche Leistungsträger, der die bestehende betriebliche Praxis fortführt und kreativ optimiert. Menschen, welche die fraglosen gesellschaftlichen Praxen kritisch hinterfragen und verändern möchten, sind Beispiele für kritische Kompetenz. In den pädagogischen Kompetenzkonzepten spiegeln sich diese affirmativen und kritischen Varianten wieder. Kritische Kompetenzkonzepte setzen Kompetenz in

Beziehung zum Bildungsbegriff und verstehen Kompetenz als Grundlage für Selbstbestimmung und Mündigkeit (Roth 1971, 180). Heinrich Roth unterscheidet Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz. Eine Unterscheidung, die in vielfachen Variationen bis heute Bestand hat und darauf verweist, dass Kompetenz nicht nur Wissen, sondern auch Persönlichkeit und ihr Verhältnis zur sozialen Welt umfasst. In den 1970er und 1980er Jahren wurde von Dieter Baacke (1973) und Erhard Schlutz (1984) mit Bezug auf Jürgen Habermas kommunikatives Handeln bzw. Verständigung als eine Kompetenz diskutiert, die es gestattet, die Fraglosigkeit gesellschaftlicher Praxis durch kommunikative Kompetenz kritisch zu reflektieren. Mit Kompetenz wird hier nicht nur Situationsbewältigung, sondern auch kritische Situationsveränderung im Sinne des Bildungsbegriffs beschrieben – ganz im Sinne des aufklärerischen Gedankens, Unmündigkeit zu überwinden. Individuelle Handlungsfähigkeit sowie gesellschaftliche Partizipations- und Gestaltungsfähigkeit sind bis heute zentrale Merkmale kritischer Kompetenzbegriffe, die sich gegen eine Reduktion menschlichen Handelns auf Situationsbewältigung und gegen die Reduktion auf gesellschaftlich erwünschte Leistungsfähigkeit entlang vordefinierter Normen sperren. Kompetenzen sind in kritischer Perspektive Voraussetzung und Ergebnis von Bildungsprozessen als Selbst- und Weltverständigungsprozesse, die Kompetenz schaffen. Kompetenzentwicklung lässt sich im Kontext des Bildungsgedankens als ein Reflexionsprozess in alltäglichen Selbstverständigungsversuchen zwischen dem Subjekt und seiner sozialen Umwelt verstehen, der auf erweiterte gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zielt.

In den 1990er Jahren treten im Kontext verschiedener gesellschaftlicher Veränderungsprozesse Selbstorganisationskonzepte in den Vordergrund des Kompetenzdiskurses. Kompetenz als Selbstorganisationsfähigkeit ist aus dieser Perspektive ein Konzept, das nicht nur Fähigkeiten eines Menschen zur Selbstorganisation bezeichnet, sondern auch ihre Ent-

wicklung in selbstorganisierter Weise – insbesondere in informellen Kontexten – erworben sieht. Diese Denkfigur ist für die beruflich-betriebliche Bildung attraktiv, weil sie den Herausforderungen moderner Arbeits- und Produktionskonzepte zu entsprechen scheint, die mit Subjektivierung der Arbeit, Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Beschäftigten für Produktionsabläufe charakterisiert werden. Kompetente Menschen gelangen demnach auch in unklaren Situation zu erfolgreichen Handlungsentscheidungen. „Lernen im Prozess der Arbeit“ wird damit zu einem Kompetenzentwicklungsprogramm, in dessen Rahmen selbstorganisiert lernende Beschäftigte ihre Kompetenzentwicklung für die Verbesserung der Arbeitsprozesse selbst in die Hand nehmen sollen. Die Selbstorganisationskonzepte betonen das Selbst und die Innerlichkeit des Menschen so stark, dass die Anforderungen der sozialen Situation und die mit ihnen verbundenen (betrieblichen) Interessen in Vergessenheit zu geraten drohen.

Weit entfernt vom kritischen Weltverhältnis stellt sich das Kompetenzkonzept der Pädagogischen Psychologie dar. Klieme bezeichnet Kompetenzen als „kontextspezifische Leistungsdispositionen“ (Klieme/Hartig 2007, 14). Der „Kompetenzturn“ in der Psychologie von der Leistungsmessung zur Kompetenzmessung ist eng mit den Forderungen der OECD nach mehr Nutzen- und Problemlöseorientierung verbunden. Leistungsmessung soll auch aus Sicht der Bildungspolitik stärker als bisher anwendungs- und problemorientiert erfolgen. Die Effizienz und Effektivität vergleichenden Kompetenzmessungen im Rahmen von PISA sind prominenter Ausdruck dieses Kompetenzverständnisses. Franz Weinert (Weinert 2002, 27f.) definiert in diesem Kontext Kompetenz als kognitive Fähigkeit und Fertigkeit sowie soziale Bereitschaft, um Probleme in unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortlich zu lösen. Diese Kompetenzdefinition wird heute in den Kompetenzdiskursen weitgehend geteilt. Sie gilt als eine Konsensformel. Psychologische Kompetenzkonzepte werden auch in erwachsenenpädagogischen For-

schungen verwendet. Beispielsweise wird die Lese- und Schreibkompetenz funktionaler Analphabeten mit standardisierten Testverfahren gemessen und in drei bzw. vier Kompetenzlevels eingeteilt (vgl. Grotluschen & Riekman 2012).

Auffällig ist, dass im Rahmen des pädagogisch-psychologischen Kompetenzkonzepts keine Bezüge zum professionstheoretischen Diskurs hergestellt werden. Dort wird z.B. in Anlehnung an Oevermann und Tietgens professionelle Kompetenz als Transformationskompetenz, d.h. als Verschränkung allgemeinen Wissens mit den Besonderheiten konkreter Situationen verstanden (Ludwig 2011). Kompetente Professionelle transformieren und übersetzen allgemeines (Theorie) Wissen zur Erklärung der konkreten Situation und für die Entwicklung von Handlungsoptionen. Kritiker des Weinert'schen Konzepts wenden ein, dass dort ein reduzierter Wissensbegriff zugrunde liegt, der nicht – wie im professionstheoretischen Diskurs – Wissen als Reflexionsfolie für Praxis begreift, sondern als unmittelbar anzuwendendes Handlungswissen. Der Grund für die Parallelität der beiden Diskurse wäre dann in unterschiedlichen Wissensbegriffen zu sehen.

4 Empirische Befunde

Die Aufgabe, Kompetenzen empirisch zu untersuchen, stellt sich sowohl in der Wissenschaft als auch in der pädagogischen Praxis. Aus Sicht der Wissenschaft wird eine empirisch begründete Theoriebildung zu Kompetenzen angestrebt, um die verschiedenen Kompetenzkonzepte im Rahmen der Kompetenzforschung überprüfen zu können. Die empirische Erkenntnislage gilt allgemein als gering. Die pädagogische Praxis ist vor allem an praxistauglichen Kompetenzerfassungsmöglichkeiten interessiert (z.B. ProfilPass). Grundlage der Kompetenzdiagnostik sind unterschiedliche Leistungs- und Fähigkeitsniveaus.

Die Einschätzung und Messung dieser Niveaus wird sowohl zur Kompetenzentwicklung als auch zur Selektion eingesetzt. Sowohl im Bereich der Kompetenzforschung als auch der Kompetenzerfassung existieren unterschiedliche Methoden und Verfahren (Selbst- und Fremdeinschätzung), die von den jeweils zugrunde gelegten Kompetenzkonzepten abhängen.

In der Kompetenzforschung werden für psychologische Kompetenzkonzepte fast ausschließlich messmethodisch fundierte Instrumente genutzt, z. B. im Kontext von PISA oder der Erhebung der Leseschreibleistung im Kontext der Alphabetisierungsforschung (Grotluschen & Riekman 2012). Die größte international vergleichende Untersuchung der Kompetenzniveaus Erwachsener stellt die von der OECD in Auftrag gegebene PIAAC-Studie dar (in Deutschland 5000 Personen zwischen 16 und 65 Jahren). Der Ertrag dieser kognitiv orientierten Instrumente wird umso geringer, je breiter das Kompetenzkonzept entworfen wird, z. B. wenn neben kognitiven Kompetenzen auch soziale und emotionale Aspekte der Kompetenz einbezogen werden sollen. In pädagogischen Kontexten wird Kompetenz überwiegend mit Handlungsbegründungen und Deutungsmustern konzipiert. So fokussiert die Professionalisierungsforschung vor allem die Reflexivität von Handlungsbegründungen als professionelle Kompetenz in pädagogischen Situationen. Für die Untersuchung reflexiver Bezüge auf Handlungsbegründungen eignen sich weniger quantitative Messverfahren als vielmehr qualitativ-sinnrekonstruktive Verfahren (vgl. z. B. in der Professionalisierungsforschung Ludwig & Schmidt-Wenzel 2014).

Für die pädagogische Praxis werden einerseits von der Wissenschaft Instrumente für die Kompetenzerfassung konzipiert. Sie nutzen überwiegend Selbstauskunft, Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzungen bzw. Kombinationen davon (vgl. Kaufhold 2006). Andererseits werden Assessments durchgeführt, in denen über Handlungsweisen der Getesteten auf deren Kompetenz geschlossen wird. Pro-

blematisch bleibt dabei, dass diejenigen vorhandenen Kompetenzen nicht erfasst werden, die in der Testsituation nicht erforderlich sind bzw. von der Testperson als nicht erforderlich betrachtet werden. Offen bleibt auch, ob der Kompetenznachweis dauerhaft Bestand hat oder nur punktuell erfolgt (z. B. eingeschränkt durch Prüfungsangst). Die Erhebung entlang von Zeitreihen wäre aussagekräftiger, verweist aber zugleich auf die Problematik punktueller Kompetenzerfassung.

5 Internationale Bedeutung

Die Kompetenzkonjunktur ist nicht allein ein deutsches, sondern vielmehr ein internationales Phänomen. Ein grundlegender Unterschied im Gebrauch und in der Diskussion des Kompetenzbegriffs liegt in der Spezifik des deutschsprachigen Diskurses begründet. In diesem werden der Qualifikations- und Kompetenzbegriff in einem engen und zugleich problematischen Verhältnis zum Bildungsbegriff verhandelt (s. o.), während die internationale Debatte, im Besonderen in der anglo-amerikanischen Welt den Kompetenzbegriff pragmatischer gebraucht. Hier findet sich dann auch wieder ein Anschluss an die nationale wie auch europäische bildungspolitische Diskussion, die den Kompetenzbegriff nicht problematisiert. In EU-Initiativen und Politikdokumenten ist das lebenslange Lernen vor allem an einen Kompetenzbegriff geknüpft, der auf die Erhöhung der Beschäftigungschancen abzielt.

Im internationalen Kontext werden die Begriffe Qualifikation und Kompetenz ebenfalls gebraucht. Im französisch-sprachigen Kontext lassen sich unterschiedliche Gebrauchsweisen im Hinblick auf den Qualifikations- und den Kompetenzbegriff unterscheiden. Qualifikation kann sich auf das a) Handeln, b) Können und c) Wissen beziehen. In der englischsprachigen Diskussion wird eine Reihe von Begriffen gebraucht, die jeweils unterschiedliche

Reichweiten haben. Zu diesen Begriffen gehören „competence“, „competency“, „skill“ und „ability“. Unter „competence“ wird einerseits das Niveau von Fertigkeiten (skill), Wissen (knowledge) und Einstellungen (attitude) verstanden, die notwendig sind, um eine Arbeit effizient zu erledigen. Andererseits meint „competence“ die Fähigkeit (ability), professionell zu handeln. „Competency“ wiederum bezeichnet die Fähigkeit (ability) oder Leistung (capability), die notwendig ist, um eine bestimmte Handlung zu realisieren bzw. bestimmtes Verhalten zu zeigen. Neben der Diskussion dieser Konzepte in der internationalen Fachliteratur werden sie vor allem von internationalen bildungspolitisch interessierten Akteuren prominent in den Vordergrund gerückt. Zu diesen Akteuren zählen die EU, die beispielsweise mit dem EQR (bzw. dem EQF, European Qualification Framework) den europäischen Referenzrahmen für die jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen entwickelt hat, und die OECD. In der hat die „DEELSA“ (das Direktorat für Bildung, Beschäftigung, Arbeit und Soziales) ein Konzept entwickelt, das ebenfalls einen Referenzrahmen vorstellt, mit dem die Definition und Messung von Schlüsselkompetenzen möglich werden soll (vgl. DEELSA/OECD 2002, 6).

6 Aktuelle Problemlagen und Ausblick auf die Zukunft

Aus der Perspektive einer erwachsenenpädagogischen Forschung gilt es, den Gegenstand Kompetenz mithilfe einer empirischen Kompetenzforschung, die grundlagen- und bildungstheoretisch orientiert ist, zu untersuchen. Zu klären wäre das Verhältnis von Schlüsselkompetenzen und situationsbezogenen Kompetenzen, insbesondere weil der Kompetenzbegriff situationsbezogen definiert wird. Schließlich gilt es, Kompetenzentwicklung in ihrer Prozesshaftigkeit zu untersuchen,

um daran anknüpfend Kompetenzentwicklung didaktisch zu rahmen.

Dieser Überblick sollte zeigen, dass die Begriffe Qualifikation und Kompetenz ähnlich konfiguriert sind, aber Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen unterschiedlich fassen. Während mit dem Qualifikationsbegriff diese Fähigkeiten etc. von der Arbeitsfunktion her bestimmt werden, sind diese mit dem Kompetenzbegriff vom Individuum her gerahmt. Der besondere Ertrag des Kompetenzbegriffs liegt im Überschuss an Handlungsfähigkeit, der Innovation und nicht nur Situationsbewältigung verspricht. Diese Innovation kann affirmativ oder kritisch orientiert sein. Mit der begrifflichen Umstellung auf „Kompetenz“ geht eine Responsibilisierung- und Flexibilisierungsumutung an die Individuen einher. D. h. sie werden selbst für ihre Kompetenzen bzw. deren Entwicklungsniveau verantwortlich gemacht. Durch die Etablierung von Kompetenzniveaus, wie sie mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen entwickelt wurden, wird zugleich sichtbar, wie der Kompetenzbegriff soziale Unterschiede legitimieren kann.

Wie lange entspricht der Kompetenzbegriff noch den gesellschaftlichen Anforderungen nach Flexibilität, Innovation und individueller Verantwortung? Das lässt sich nicht mit Sicherheit vorhersagen. Die vorhergehende Darstellung soll aber gezeigt haben, dass diese Begriffe in der Regel nicht einfach ein vorhergehendes Problem auflösen oder ein Phänomen genauer fassen. Es handelt sich vielmehr um diskursive Akte, mit denen bestimmte Positionen vertreten werden, bestimmte Positionen anderen vorgezogen werden usw. Gerade auch weil es sich hier um bildungspolitisch gebrauchte Begriffe handelt, ist deren politische Dimension nicht zu unterschätzen. Gegenwärtig scheint es, als ob der Kompetenzbegriff die nächste Zukunft weiter prägen wird. Nicht zuletzt wird das sichtbar in dem Versuch, mit dem europäischen und den damit zusammenhängenden nationalen Qualifikationsrahmen die klassischen zertifizierten Qualifikationen in eine Kompetenzmatrix zu übersetzen.

Literatur

- Baacke, D. (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München
- Baethge, M. (1974): Qualifikation – Qualifikationsstruktur. In: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, 478–484
- DEELSA & OECD (2002) Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). <http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/definition-and-selection-of-competencies-deseco.htm>, Zugriff am 01.08.2013
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen an die Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Stuttgart
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (Hg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart
- Grotlüschen, A. & Riekman, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One-Studie. Münster
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, P. & Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8, 11–32
- Ludwig, J. (2011): Transformationskompetenz für Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Wiltrud Gieseke & Joachim Ludwig (Hg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin (Erwachsenenpädagogischer Report, 16), 365–372. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517opus-62006>
- Ludwig, J. & Schmidt-Wenzel, A. (Hg.) (2014): Wie Lehrer lernen. Opladen
- Nuissl, E. & Schiersmann, C. & Siebert, H. (Hg.) (2002): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (49)
- Pfadenhauer, M. (2009): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Kurtz, T. & Pfadenhauer, M. (Hg.): Soziologie der Kompetenz. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Wiesbaden, 149–172
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Hannover
- Schlutz, E. (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn
- Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden
- Weinert, F. E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim

Sozialisation

Helmut Bremer

1 Sozialisation – um was geht es?

Sozialisation als einer der erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe thematisiert ganz allgemein den Prozess der Vergesellschaftung, d.h. das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bzw. der Entwicklung von Persönlichkeit und Identität im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen. Für die Erwachsenenbildung liegt die Relevanz von Sozialisation darin, dass damit einerseits auf die intendierten und nicht intendierten Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse verwiesen wird, an die (institutionelle) Bildung anknüpft. Andererseits wird auch ein reflexiver Blick auf die gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenbildung ermöglicht. Während es auf einer wissenschaftlich-analytischen Ebene um das grundsätzliche Verstehen von biographischen Prozessen und sozialen Laufbahnen geht, kann man für die praktische Ebene sagen, dass Konzepte wie Teilnehmer-, Lebenswelt- oder Alltagsorientierung „ohne sozialisationstheoretische Fundierung kaum tatsächlich greifen“ können (Wittpoth 1994, 2).

Trotz dieser unmittelbaren Relevanz führt das Konzept „Sozialisation“ in der Erwachsenenbildung eher ein Schattendasein. Das hat zum Teil damit zu tun, dass in den einschlägigen Ansätzen Sozialisation lange Zeit als ein Prozess betrachtet wurde, der mit der Kindheit und Adoleszenz mehr oder weniger abgeschlossen ist. Das häufige Verständnis, Sozialisation sei der Prozess, in dessen Verlauf sich Menschen zu einer „sozial handlungsfähigen Persönlichkeit“ entwickeln (Hurrelmann 1990, 14), legt nahe, dass mit dem Erwachsenensein der Sozialisationsprozess im Grunde abgeschlossen ist – drückt doch „Handlungsfähigkeit“ mehr oder minder den

Erwachsenenstatus aus. Verbreitet war also die Annahme, dass die Individuen in Kindheit und Jugend eine Art Grundausstattung erhalten, mit der sie als fertige Erwachsene in der Gesellschaft agieren. Die Vorstellung, dass Sozialisation als lebenslanger und damit für Erwachsenenbildung bedeutsamer Prozess zu verstehen ist, setzte sich erst langsam durch.

Das ist die eine Seite. Die andere Seite ist, dass in der Erwachsenenbildung verbreitet eine Affinität für emphatische Subjektvorstellungen vorhanden ist, die dazu führt, die biographischen Konstruktionsleistungen der Subjekte bei der Entwicklung von Persönlichkeit und Identität hervorzuheben und die sozialen Rahmungen und Vorstrukturierungen, auf die Sozialisationskonzepte immer verweisen, zu vernachlässigen.

Aktuell begründet werden können Sozialisationserfordernisse im Erwachsenenalter damit, dass ausgehend von gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Entwicklungen Lebenslanges Lernen als notwendig propagiert und zugleich ein Erodieren der Erwerbsarbeitsmuster und der sog. Normalbiographien konstatiert wird. Die Akteure müssen sich demnach – hier wird oft auf Becks Individualisierungstheorem (1986) rekurriert – insgesamt auf Diskontinuitäten einstellen und damit umgehen. Im Ergebnis sind diese Entwicklungen mit arbeitsweltbezogenem Dazulernen wie auch mit biographischen ‚Neujustierungen‘ verbunden; Identität ist demnach dann immer wieder neu herzustellen (Keupp u.a. 1999, 16 ff.). Solche Übergänge zwischen verschiedenen sozialen Positionen, die gesellschaftlich und subjektiv bewältigt werden müssen und die sich innerhalb und außerhalb von institutioneller Erwachsenenbildung abspielen können, lassen sich als Sozialisationsprozesse fassen.