

**Julia GILLEN**

(Universität Hannover)

**Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte**

Online unter:

[www.bwpat.de/ausgabe24/gillen\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf)

**seit 17.10.2013**

in

***bwp@*** Ausgabe Nr. 24 | Juni 2013

**Didaktik beruflicher Bildung**

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Martin Fischer & Tade Tramm**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2013

***bwp@***

**www.bwpat.de**

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online***

Online: [www.bwpat.de/ausgabe24/gillen\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf)

Aus der aktuellen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist der Begriff der Kompetenzorientierung nicht mehr wegzudenken. Neben der Begriffsdiskussion und der Erfassung von Kompetenzen wird dabei zunehmend die Frage evident, wie Bildungsgänge und Lernprozesse kompetenzorientiert gestaltet werden können. Infolge dessen bestehen insbesondere in der Berufsbildungspraxis zahlreiche Ansätze zur Kompetenzorientierung in betrieblichen, schulischen und inzwischen auch akademischen Kontexten. Es fehlt jedoch eine schlüssige Systematik, in der die auf verschiedenen Ebenen bestehenden Ansätze eingeordnet werden können. Der vorliegende Beitrag ist analytisch konstruierend angelegt und entwirft die Grundzüge einer kontextualisierenden Systematik, in der die verschiedenen Perspektiven von Kompetenzorientierung zusammengeführt werden.

---

**Competence orientation as a leading didactic category in vocational education – Starting point for a systematic connection between curricular and methodological aspects**

---

The concept of competence orientation is essential in today's political and educationally relevant debates. Apart from the discussion about terminology and the recording of competences, the question regarding competence-oriented educational programmes and learning processes is becoming more evident. As a result, various approaches towards competence-orientation are present in training practices but also in operational, educational and academic contexts. However, a conclusive systematisation where the existing approaches are classified at different levels is missing. The following paper is designed analytically and constructs and outlines the main features of a contextualised systematisation where the various perspectives of competence orientation are brought together.

---

## **Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte**

---

### **1 Einleitung**

Wenige Begriffe haben die bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Diskussion der vergangenen Jahre so nachhaltig geprägt wie der der Kompetenz. Er findet gleichermaßen in der allgemeinen und beruflichen Bildung wie auch im Rahmen der hochschulischen Bildung seinen Niederschlag. Neben der wissenschaftlichen Bearbeitung des Kompetenzbegriffs und der Frage der Feststellung und Erfassung von Kompetenzen, wird inzwischen zunehmend die Frage gestellt, wie Bildungsgänge und Lernprozesse kompetenzorientiert gestaltet werden können. Kompetenzorientierung gilt dabei als möglicher Ansatz, um Bildungssequenzen an den Anforderungen und Herausforderungen anschließender Arbeits- und Lernphasen (Arbeitsmarkt, weiterführende Bildungsgänge, Gesellschaft etc.) auszurichten. Damit sollen Bildungs- und Lernprozesse, anders als in der bisherigen inputorientierten Steuerung, an den geforderten Lernergebnissen bzw. dem Outcome orientiert werden. Weil in der deutschen Bildungsdiskussion damit ein Brückenschlag zu internationalen Bildungskonzepten erreicht wird, gilt es das Potenzial des Kompetenzbegriffs, wie er insbesondere in der beruflichen Bildung in Deutschland geprägt wird, zu analysieren und in der Gestaltung von Lernprozessen auf verschiedenen Ebenen zu berücksichtigen.

Ausgehend von der Konjunktur des Kompetenzbegriffs in verschiedenen Bezugsdisziplinen erscheint es zur weiteren Erschließung des Begriffes für Zusammenhänge der Didaktik in der beruflichen Bildung wichtig, aktuelle Diskussionsstränge zusammenzufassen. Mit dem Begriff der Kompetenzorientierung werden hier demnach weniger Fragen der Differenzierung, der Mess- oder Bilanzierbarkeit von Kompetenzen in berufsbildenden Kontexten betrachtet. Ziel des Beitrags ist es vielmehr, das curriculare und didaktisch-methodische Potenzial, das die berufspädagogische Begriffsfassung von Kompetenz für berufliche Lehr-Lernprozesse birgt, zu erschließen und unter dem Begriff der Kompetenzorientierung in einem ersten Strukturmodell zusammenzuführen. Dabei wird davon ausgegangen, dass es zum einen der analytischen Trennung zwischen dem gestuften Aufbau von Kompetenzen als curriculare Leitkategorie auf der einen Seite und der kompetenzorientierten Gestaltung von Lehr-Lernprozessen als methodische Leitkategorie auf der anderen Seite bedarf. Andererseits ist es aber notwendig beide Kategorien bei der Planung und Durchführung beruflicher Lehr-Lernprozesse wieder zusammenzuführen, um ganzheitliche Kompetenzentwicklung zu fördern.

Ausgehend von dieser Zielsetzung werden im Folgenden die Fragen fokussiert,

- wie Lernprozesse curricular und methodisch an der Idee der Kompetenzentwicklung ausgerichtet werden können und
- welche didaktische Struktur kompetenzorientiertes Lernen nahelegt.

Zur Bearbeitung dieser Fragen wird hier zunächst aufgegriffen, welche historischen und disziplinären Bezüge für den Kompetenzbegriff in der beruflichen Bildung besonders relevant sind und ihn konturieren. Von dieser Position ausgehend werden die zwei genannten Perspektiven auf Kompetenzorientierung entfaltet sowie die systematische Zusammenführung beider Perspektiven begründet. An diese Rahmensetzung schließt die Skizze für ein kompetenzorientiertes Strukturmodell der Didaktik an.

## 2 Historische und disziplinäre Bezüge des Kompetenzbegriffs

Bei der Herleitung des Kompetenzbegriffes sind unterschiedliche historische und disziplinäre Zugänge zu nennen, die die aktuelle Diskussion und das Begriffsverständnis prägen. So lassen sich zum einen Ausarbeitungen nennen, die die begriffliche Herkunft und die Entwicklung des Begriffsverständnisses in den Blick nehmen (vgl. GILLEN/ KAUFHOLD 2005, VONKEN 2005). Zum anderen wird die begriffliche Klärung durch Abgrenzung zu anderen Begriffen, wie dem der Qualifikation oder dem der Performanz, vorgenommen.

Der für den vorliegenden Beitrag wesentliche Bezug des Kompetenzbegriffes in der berufspädagogischen Diskussion ist jedoch im Leitbild der beruflichen Handlungskompetenz bzw. -fähigkeit zu sehen. Es geht auf den Begriff der Handlungsfähigkeit zurück, der seit 1974 mit dem Gutachten zur Neuordnung der Sekundarstufe II des Deutschen Bildungsrates erstmalig formuliert wurde. Mit diesem Gutachten wird die Überwindung der klassischen Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung angestrebt. Nach Auffassung des Deutschen Bildungsrates müssen Inhalt und Formen des Lernens dazu beitragen, „den jungen Menschen auf die Lebenssituation im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich so vorzubereiten, dass er eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, 49).

Das Leitbild ist durch seine Orientierung an Ganzheitlichkeit und an vollständiger Handlung als Bildungsziel gekennzeichnet. Die diesem Leitbild vorausgehende Inhalts- und Qualifikationsorientierung beruflicher Bildung wird damit vor allem durch die Entgrenzung des Aktionsbereichs weiterentwickelt. Es erweitert die auf übergreifende Flexibilität angelegten Aktionen auf das gesamte Berufsumfeld sowie die Arbeitsorganisation und verändert die Perspektive der Ausbildung. Während sich die Festlegung von Qualifikationen an aktuellen Anforderungen oder einer prognostizierten Nachfrage, also dem Verwertungsaspekt, orientiert hatte, werden Kompetenzen hier unter der Perspektive des Subjektes betrachtet.

Die Orientierung dieses Leitbildes an der vollständigen Handlung bezieht sich auf die methodische Vollständigkeit von Arbeitsaufträgen, in denen möglichst der gesamte Arbeitsprozess (Planung, Durchführung und Kontrolle) integriert ist (vgl. SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 1998, 107). Der darin enthaltene Bildungsanspruch findet sich bei ROTH (1971), wurde in ähnlicher Form aber auch von DEWEY (1986) und KERSCHENSTEINER (1969)

formuliert. So sieht Roth das höchste Niveau menschlicher Entwicklung in der moralischen Handlungsfähigkeit als einem Verhalten, das durch „Selbstbestimmung, Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Kreativität und Freiheit“ (ROTH 1971, 589) gekennzeichnet ist.

Diese Konnotation des berufspädagogischen Kompetenzbegriffs ist als „disziplinär spezifisch“ anzusehen und divergiert in ihrer spezifischen Fassung vom Kompetenzbegriff im Diskurs der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Dort werden – in der Regel in Anlehnung an den Kompetenzbegriff von WEINERT (vgl. 2001) – Kompetenzen als erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet. Der Fokus liegt damit auf dem Bereich der menschlichen Informationsverarbeitung und begreift Kompetenzen als ein im Denken verankertes Konstrukt. Sie werden im Kontext der PISA-Studie in Form der kognitiven Leistungsfähigkeit von Schülern in Bezug auf eingeführte Schulfächer erhoben. In der beruflichen Bildung wird die Wissensbasis zwar ebenfalls als eine Grundlage zur Entwicklung von Kompetenzen angesehen, aber der dortige Kompetenzbegriff geht – wie oben beschrieben – weit darüber hinaus und erweist sich in kompetentem Handeln in späteren Kontexten wie Arbeit, Gesellschaft oder Privatleben. BRAND, HOFFMEISTER und TRAMM (2005, 6) bringen diese Definitionsdifferenzen zwischen beiden Diskussionen auf den Punkt, indem sie den zentralen Bezugspunkt beider Kompetenzbegriffe gegeneinander abgrenzen.

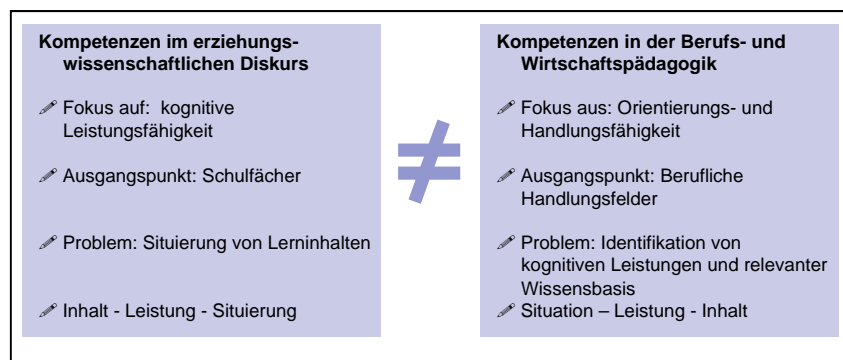


Abb. 1: Definitionsdifferenzen zum Kompetenzbegriff. (vgl. BRAND/ HOFFMEISTER/ TRAMM 2005, 6)

Im Zentrum des berufspädagogischen Begriffsverständnisses, so betonen sie, steht „die Idee, Kompetenzen für bestimmte, primär berufliche Handlungs- oder Orientierungsleistungen zu entwickeln, die aus ihrem Begründungszusammenhang heraus bereits situiert sind. (...) Der Klärungsweg führt hier also von der (beruflichen) Situation über die geforderte Leistung hin zum Wissen, das in dieser Leistung wirksam wird“. Während also im kognitionstheoretisch verankerten Bildungsbegriff des erziehungswissenschaftlichen Diskurses von den zu lernenden Inhalten über Leistungen auf Situierungen geschlossen wird, legt es der berufspädagogische Begriff nahe, berufliche Handlungssituationen als Ausgangspunkt und Zielsetzung der Konzeption von Lehr-Lernprozessen zu nehmen. Die besondere Herausforderung dieses konzeptionellen Zugangs besteht dann nicht in der Situierung von Lerninhalten, sondern in der Frage, welche Inhalte sich anhand der gewählten Handlungssituation erlernen lassen und wie auf diesem Weg dem Anspruch inhaltlicher Vollständigkeit fachlicher Themenfelder genügt

werden kann. Die daraus resultierende Diskrepanz zwischen fachsystematischem und handlungssystematischem Lernen bildet seit nunmehr 30 Jahren einen zentralen Diskussionspunkt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. z. B. PÄTZOLD 2000).

### 3 Kompetenzorientierung in curricularer und methodischer Perspektive

Konzepte, Theorien und Ansätze zur Kompetenzorientierung werden in unterschiedlichen Disziplinen und Kontexten auf praktischer und theoretischer Ebene entwickelt und eingesetzt. Dabei divergieren die Zielsetzungen der Verfahren ebenso wie ihre methodische Umsetzung und ihre Ergebnisverarbeitung. Zur Bearbeitung des komplexen Bildes, welches sich hinsichtlich dieser Ansätze inzwischen bietet, erscheint eine Unterscheidung sinnvoll, die der Systematisierung dienen soll und den Ausgangspunkt für die Entwicklung eines didaktischen Strukturmodells zur Kompetenzorientierung bildet.

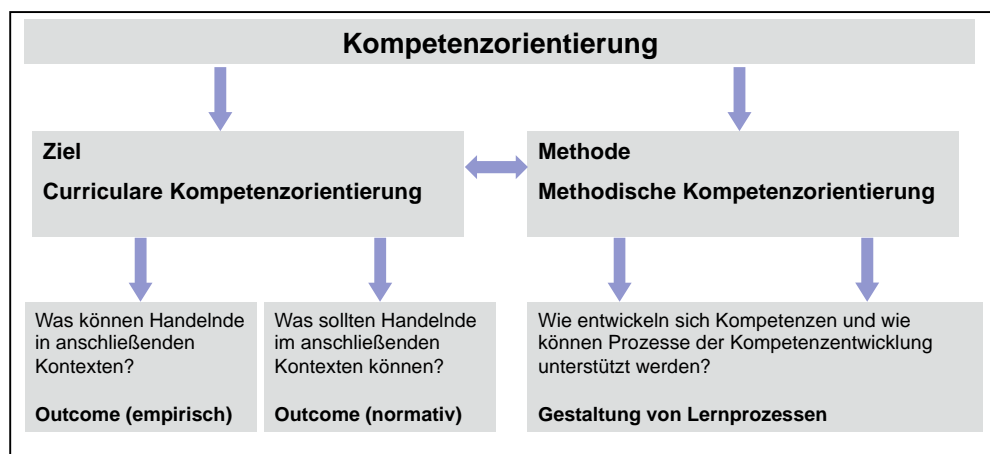


Abb. 2: Systematik für Ansätze der Kompetenzorientierung (eigene Darstellung)

Diese Systematisierung zeigt, dass sich Zugänge zur Kompetenzorientierung in beruflichen Zusammenhängen zwischen den zwei Polen curricularer Kompetenzorientierung einerseits und methodischer Kompetenzorientierung andererseits bewegen. Diese beiden Pole bestimmen die Konzeption und Logik kompetenzorientierter Ansätze im Sinne eines leitenden Prinzips. Während der Pol der curricularen Kompetenzorientierung die Zieldimension von Kompetenzentwicklung in den Blick nimmt und der Frage nachgeht, was Lernende im nachfolgenden Arbeits- oder Bildungskontext eigentlich können müssen, steht der Pol der methodischen Kompetenzorientierung für die Frage, wie Prozesse der Kompetenzentwicklung unterstützt werden können. Beide Perspektiven stellen für sich betrachtet nur einen möglichen Blick auf Kompetenzorientierung dar und sollen hier zunächst analytisch voneinander getrennt betrachtet werden.

### 3.1 Curriculare Kompetenzorientierung

Curriculare Kompetenzorientierung wird in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Wesentlichen geprägt durch die curriculumtheoretische Diskussion des Lernfeldansatzes (vgl. z. B. TRAMM 2010). TRAMM geht dabei von der Feststellung aus, dass „in der Fokussierung curricularer Planung auf einzelne (arbeits- oder geschäftsprozessorientierte) Lernfelder („vom Lernfeld zur Lernsituation“) (...) zwar die Situierung und Problemorientierung beruflichen Lernens realisiert [werden], darüber droht jedoch die Perspektive der Entwicklung beruflicher Kompetenzen über die Lernfelder hinweg aus dem Blick zu geraten“ (TRAMM 2010, 2). Ausgehend von dieser Feststellung zielen curriculumtheoretisch verortete Ansätze der Kompetenzorientierung darauf ab, die übergreifenden Kompetenzbereiche zu definieren, die über einzelne Lernsituationen und Lernsequenzen hinweg innerhalb eines Bildungsgangs gefördert werden sollen. Ausschlaggebend ist dabei zunächst die Perspektive des nachfolgenden Arbeits-, Bildungs- oder Gesellschaftskontextes und damit die Frage des Outcomes, der sich der Anordnung der Inhalte unterordnet.

Die dabei eingenommene Perspektive setzt in Curricula die angestrebten Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten als Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen voraus und soll hier als outcomeorientierte Perspektive bezeichnet werden. Sie geht auf die Grundüberlegung zurück, dass in Lern- und Bildungsprozessen ebenso wie in Produktionsprozessen im Wesentlichen die vier Phasen (1) Input, (2) Prozess, (3) Output und (4) Outcome unterschieden werden müssen und der Gesamtprozess von jeder der vier Phasen ausgehend gesteuert werden kann (SOLANE/ DILGER 2005). Anders als in inputorientierten Curricula werden in der outcomeorientierten Perspektive also nicht Inhaltsbereiche fachsystematisch mit dem Ziel der vollständigen Erfassung eines Themengebietes festgelegt. Vielmehr gelten die Herausforderungen, Anwendungssituationen und Prozesse des nachfolgenden Kontextes als ausschlaggebend für die Inhaltsauswahl und deren Strukturierung im Lernprozess und bilden damit den Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen. Es geht somit nicht mehr zuerst um die Frage, welche Inhalte gelernt werden sollen, sondern zunächst darum, was die Schüler können sollen und welche Inhalte und Prozesse für die Entwicklung dieser Kompetenzen notwendig sind.

Die Frage, welche Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten angestrebt werden (Was *können* Handelnde in anschließenden Kontexten?) wird in outcomeorientierten Curricula aus den Handlungsfeldern der realen Arbeitsprozesse identifiziert und in Lernfelder übertragen. Sie ist dort das Ergebnis empirischer Prozesse. Die Frage, was notwendig ist, um sich „in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 1999,4) geht über den direkten beruflichen Verwertungszusammenhang hinaus und speist sich in outcomeorientierten Curricula aus dem Bildungsauftrag der Berufsschule (Was *sollten* Handelnde in anschließenden Kontexten können?). Demzufolge fließen also auch normative Wertvorstellungen in die Formulierung des Outcomes ein.

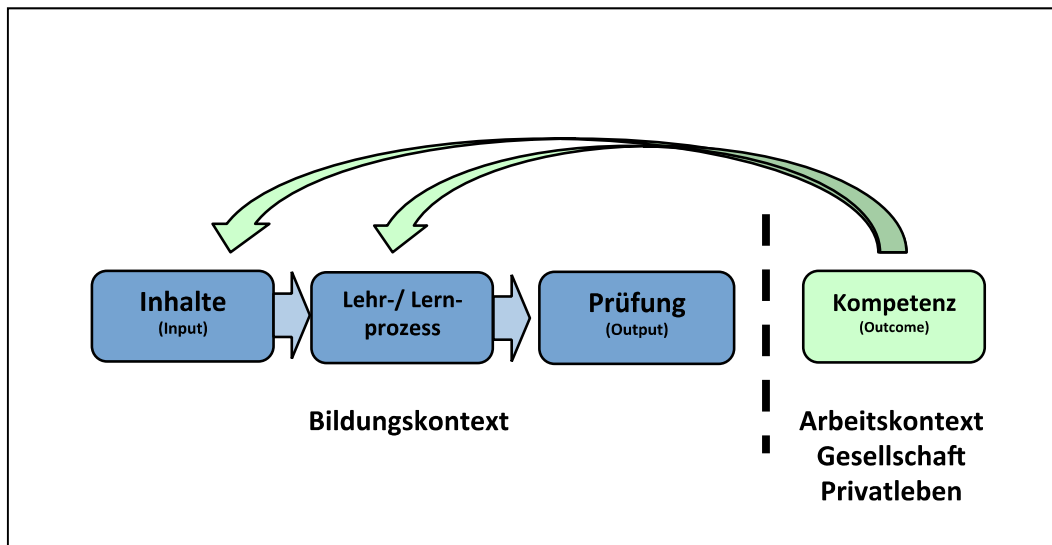


Abb. 3: Outcomeorientierte Steuerung von Lernprozessen. In Anlehnung an SLOANE/ DILGER 2005.

In der unterrichtlichen Praxis zeigt sich die outcomeorientierte Steuerung u. a. darin, dass Lehrenden bewusst ist, welchen Beitrag eine Lernsituation und ein Lerngegenstand hinsichtlich der anschließenden Kontexte (z. B. Arbeit, Bildung, Gesellschaft) zu leisten vermag, und sie dies den Lernenden transparent machen können. Diese Bezüge, die KLAFFKI mit der Frage nach Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von Inhalten fasst (vgl. KLAFFKI 1980, 31f.), können bei berufsbildenden Inhalten aufgrund der Lernfelder, die auf Handlungssituationen der realen beruflichen Praxis beruhen, direkt hergestellt werden. Währenddessen muss bei allgemeinbildenden Inhalten die Bedeutung für anschließende Kontexte erst herausgearbeitet werden.

Ein zentrales Strukturierungsprinzip kompetenzorientierter Curricula wird mit dem Begriff des Spiralcurriculums gefasst und damit der kontinuierliche Aufbau von überfachlichen Kompetenzen in den Blick genommen. Die spiralförmige Ausrichtung und Anordnung des zu Lernenden innerhalb eines Curriculums ordnet es nicht fachsystematisch linear an, sondern in Form einer Spirale, so dass einzelne Themenbereiche, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Laufe von Bildungs- und Lernsequenzen mehrmals und dabei auf jeweils höherem Niveau wiederkehren. Dieses Strukturprinzip wird insbesondere beim fächerübergreifendem oder projektorientiertem Lehren und Lernen angelegt, wo strukturgebundes und Zusammenhänge herstellendes Vorgehen erforderlich ist, das über differenzierte Bildungspläne, Lehrpläne und Richtlinien hinausgeht. Das Konzept des Spiralcurriculums wurde von BRUNER (vgl. 1980) in den 1970er Jahren ausgearbeitet. Sein Grundgedanke bei der Modellvorstellung eines Spiralcurriculums geht darauf zurück, dass sich die wesentlichen Strukturen eines Lernbereiches aus der durch den Fortschritt der Wissenschaften immer weiter anwachsenden Stofffülle isolieren und in wenigen Prinzipien bzw. Kategorien verallgemeinern lassen.



In der Perspektive der Kompetenzorientierung bleibt dabei der Grundgedanke bestehen, dass zentrale Kompetenzbereiche im Laufe von Bildungs- und Lernsequenzen mehrmals und dabei auf jeweils höherem Niveau weiterentwickelt werden und sich die dafür notwendigen Inhalte nicht linear, sondern handlungssystematisch abbilden lassen. Verbindungen der Grundidee einer spiralcurricularen Anlage von Bildungs- und Lernsequenzen lassen sich auch zu DEWEYS Vorstellungen des Lernens durch Erfahrung ziehen. DEWEY (1986) betont, dass Erfahrung und ihre Verarbeitung für die Konstruktion neuer Strukturen auf einer jeweils höheren Ebene notwendig ist. Der Prozess der Erfahrungskonstitution verläuft kreisförmig und vollzieht sich durch Wechselwirkung und Kontinuität. Dabei steht der Begriff der Wechselwirkung für die Notwendigkeit der Bezugnahme auf vorhandene Erfahrungen, die die Lernenden bereits erworben haben und der Begriff der Kontinuität für den inneren Bezug und die wechselseitige Beeinflussung von Erfahrungsprozessen, die sich in verschiedenen situativen Kontexten vollziehen.

Ein Beispiel der hier skizzierten curricularen Kompetenzorientierung stellen z. B. die nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen dar. Über die in Deutschland vorgenommene Unterscheidung von Fachkompetenz (Wissen, Fertigkeiten) und Personalkompetenz (Sozialkompetenz, Selbstständigkeit), die sich grundsätzlich an der Differenzierung der beruflichen Handlungsfähigkeit orientiert, werden dort auf acht Niveaustufen Kompetenzen beschrieben, die am Ende eines Bildungsgangs bzw. einer Bildungsphase erworben sein sollen.

Auch lernfeldstrukturierte Curricula für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und kompetenzorientierte Lehr- oder Bildungspläne, wie sie derzeit zunehmend in voll- oder teilzeitschulischen Bildungsgängen der beruflichen Bildung eingeführt werden, beschreiben das angestrebte Lernergebnis, das die Lernenden zum Abschluss des Lernprozesses erreicht haben sollen. So bilden die im Lehrplan benannten Lernergebnisse den Ausgangspunkt für die Strukturierung und Vermittlung der notwendigen Wissensbasis. Mit dieser Ausrichtung unterscheiden sich kompetenzorientierte Ordnungsmittel wesentlich von herkömmlichen input- bzw. wissensorientierten Ordnungsmitteln.

### **3.2 Methodische Kompetenzorientierung**

In der methodischen Kompetenzorientierung steht die Frage im Fokus, wie sich Kompetenzen entwickeln und wie diese Prozesse didaktisch-methodisch unterstützt werden können. Ansätze zur Kompetenzorientierung, die diesen Fokus einnehmen, betrachten im Wesentlichen die methodische Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen. Dazu liegen theoretisch fundierte Erkenntnisse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und angrenzender Disziplinen vor, die sich in sechs wesentlichen Leitkriterien zusammenfassen lassen (vgl. genauer GILLEN 2006).

So bezieht sich *Subjektbezug*(1) als erstes Gestaltungskriterium von Kompetenzorientierung darauf, dass Kompetenz nicht losgelöst vom Individuum gesehen und nur vom Subjekt selbst entwickelt werden kann. Als weiteres Kriterium von Kompetenzorientierung lässt sich der *Entwicklungsbezug*(2) von Kompetenz benennen. Das Kriterium gründet sich auf die

Erkenntnis, dass sich Kompetenzen während der gesamten Lebens- und Arbeitszeit entwickeln. Ein drittes Gestaltungskriterium für Kompetenzentwicklung bildet das Kriterium der *Interaktion*(3) und der Interaktionsstruktur. Es trägt dem Umstand Rechnung, dass sich Kompetenz in der Bewältigung konkreter Handlungssituationen erweist und darin entwickelt wird. So können Widersprüche und Störungen, die sich nicht auf der Grundlage routinemäßiger Strukturen bearbeiten lassen, als Anlässe für Kompetenzentwicklung identifiziert werden. Als besondere Form von Interaktion ist außerdem die zwischenmenschliche Interaktion mit anderen Personen, hier als *Kooperation*(4) bezeichnet, als weiteres Gestaltungskriterium von Kompetenzentwicklung zu nennen. Kooperation mit anderen Personen sowie der situative Rahmen dieser Kooperation tritt in der kompetenztheoretischen Literatur als konvergenter Aspekt auf und wird als konstitutiv für die Entwicklung von Kompetenzen angesehen. Als weiteres Gestaltungskriterium für Kompetenzentwicklung ist *Erfahrung*(5) zu benennen. Folgt man an dieser Stelle erneut DEWEY, so ist Kompetenzentwicklung das Ergebnis von adaptiven und konstruktiven Handlungsprozessen des Subjekts mit seiner Umwelt und wird als Resultat der Wechselbeziehung zwischen Individuum und Umwelt begriffen (vgl. DEWEY 1986, 291ff.). Die Bedeutung von Erfahrung und Erfahrungslernen für das Lernen in der Arbeit wird auch in diversen erfahrungsorientierten Lernansätzen hervorgehoben (BAUER et al. 1999; DEHNBOSTEL 2010; LISOP et al. 1994). Als letztes Gestaltungskriterium der Kompetenzentwicklung ist das Kriterium der *Reflexion* (6) festzuhalten. Es zeigt sich, dass Reflexion einen zentralen Stellenwert bei der Entwicklung von Kompetenz einnimmt. Da sie die Möglichkeit schafft, informelle Lernprozesse bewusst zu machen und dadurch das Kompetenzniveau zu erhöhen, ist sie als zentraler Aspekt zur Kompetenzentwicklung zu begreifen.

Diese hier nur kurz skizzierten sechs Gestaltungskriterien ermöglichen es, den Begriff der Kompetenzorientierung zu operationalisieren und in analytische Kategorien zu verwandeln. Ansätze, die eine methodische Kompetenzorientierung realisieren, stehen für eine an diesen Kriterien orientierte methodische Anlage von Lehr-Lernprozessen. Im Kontext beruflicher Bildung werden in diesem Feld zurzeit z. B. der Ansatz der Handlungsorientierung oder das Konzept des Problem-Based Learning realisiert.

Blickt man unter dieser Perspektive z. B. auf die didaktischen Grundsätze, die den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz im berufsbildenden Bereich zugrunde liegen (vgl. KMK 2011), so zeigt sich, dass sich dort wesentliche Elemente der sechs Kriterien wiederfinden, in dem z. B. selbstständiges Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben, Orientierung an handlungssystematischen Strukturen, Situationsbezug, Lernen in vollständigen Handlungen, Aufgreifen von Erfahrungen und Ermöglichen von Reflexion und die Berücksichtigung von sozialen Prozessen benannt werden.

## 4 Ansatzpunkte eines didaktischen Strukturmodells mit dem Paradigma der Kompetenzorientierung

Ausgehend von der hier eingeführten Systematik einer curricularen und methodischen Gesamtperspektive auf die Förderung von Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung stellt sich die Frage, welche didaktische Struktur kompetenzorientiertes Lernen nahelegt, die sowohl die curriculare und als auch die methodische Perspektive auf Kompetenzorientierung berücksichtigt.

Bei dieser Frage liegt der Bezug zu einem, in der Hochschuldidaktik eingeführten, Rahmenmodell zur Förderung von Kompetenzen nahe, das Lernziele, Lehr-Lernprozesse und Prüfungsformen in einen konstruktiven Zusammenhang bringt. Unter dem Leitsatz „What you test is what they learn“ hat in diesem Rahmenmodell John BIGGS (2003) die Grundidee formuliert, dass universitäre Lehrveranstaltungen sowohl die angestrebten Ziele als auch die eigentlichen Lernprozesse und darauf ausgerichtete Prüfungen in ein „Constructive Alignment“ bringen müssen, um tatsächlich auch die Kompetenzen zu fördern, die angestrebt sind. Stehen diese Aspekte nicht in einer logischen Verknüpfung zueinander, dann – so seine Ausgangsbeobachtung – zielen die relevanten Lernhandlungen von Studierenden auf das Bestehen von Prüfungen ab, nicht aber auf die Entwicklung von Kompetenzen, die jenseits dessen gefördert werden sollen. Pointiert formuliert besteht der Kompetenzerwerb dann bestenfalls darin, individuelle Strategien zum Bestehen von Prüfungen zu entwickeln und sie erfolgreich einzusetzen.

Das Constructive Alignment beinhaltet dabei zum einen einen konstruktiven Aspekt, der sich darauf bezieht, dass Lernende aus den relevanten Lernaktivitäten die Bedeutung selbst konstruieren. Dabei wird Lernen konstruktivistisch verstanden und ist ein Prozess, der selbst kreiert werden muss. Zum anderen beinhaltet das Constructive Alignment einen didaktischen Aspekt, der auf das Handeln des Lehrenden abzielt. Seine Aufgabe ist es, Lernumgebungen zu schaffen, die die gewünschten Lernaktivitäten ermöglichen, um das angestrebte Lernergebnis zu erzielen. Dazu müssen Lernmethoden und -prozesse, Prüfungsform und die angestrebten Lernergebnis miteinander korrespondieren.

Modelliert man auf der Grundlage dieses Rahmenmodells von BIGGS die zentralen didaktischen Steuerungsaspekte von Lern- und Bildungsprozessen, wie sie oben mit Bezug auf SLO-ANE/ DILGER 2005 eingeführt wurden, so ergibt sich folgendes Strukturmodell:

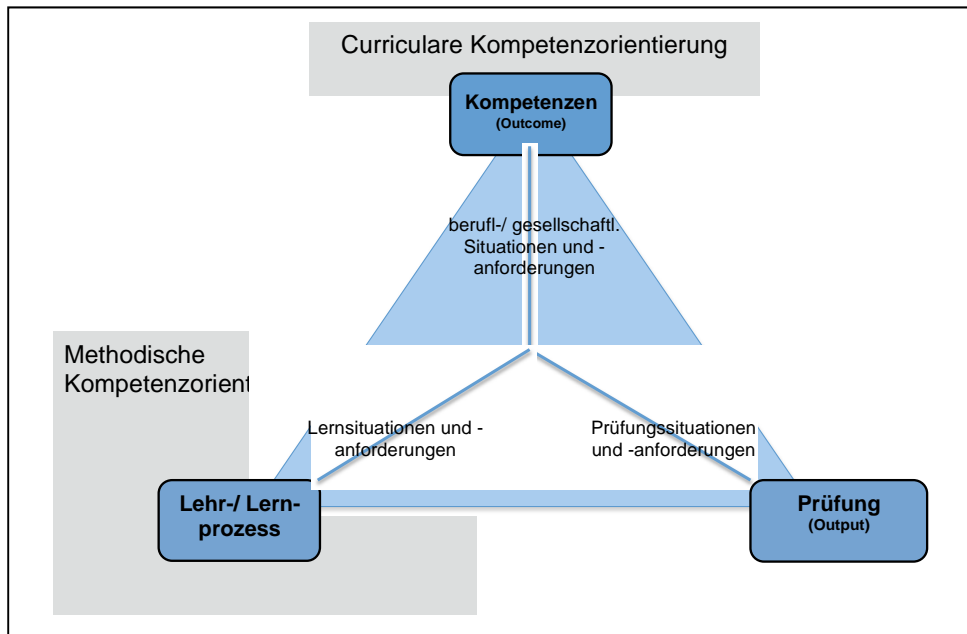


Abb. 4: Strukturmodell zur Kompetenzorientierung in Anlehnung an das Modell des Constructive Alignment (vgl. BIGGS 2003)

Didaktische Strukturmodelle, wie sie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gefasst werden (vgl. WILBERS 2013, 1), beziehen sich auf die Frage, welche Elemente beruflichen Unterricht konstituieren und in welcher Relation diese Elemente zueinander stehen. Kristallisationspunkte eines solchen Strukturmodells zur Kompetenzorientierung sind aufeinander abgestimmte Anforderungen an die Lernenden, die spätere Kontexte ebenso antizipieren, wie sie Lehr-Lernprozesse strukturieren und in Prüfungen eingehen, so dass sie das Zentrum der didaktischen Überlegungen darstellen. Die beruflichen, gesellschaftlichen oder privaten Situationen, in denen die Kompetenzen angewendet werden, sowie die Lernprozesse, in denen Kompetenzen entwickelt werden und schließlich die Prüfungssituationen entspringen also einer kohärenten Grundidee und müssen damit in direkten Zusammenhang zueinander stehen.

Bezogen auf den Anwendungszusammenhang berufsbildenden Unterrichts kann das Leitbild der beruflichen Handlungsfähigkeit und die darunter gefassten Kompetenzen als angestrebtes Lernergebnis(Outcome) verstanden werden. Diese sollen dem Lernfeldkonzept folgend in Lehr-Lernprozesse gefördert werden, die realen Arbeitsprozessen und -situationen nahekommen und am Prinzip der vollständigen Handlung sowie dem Konzept der Handlungsorientierung ausgerichtet sind (vgl. z. B. BADER 1997). Demzufolge besteht in der Grundanlage lernfeldstrukturierter Unterrichts bereits eine Abstimmung der angestrebten und in den Kontexten Arbeit, Gesellschaft und Privatleben relevanten Kompetenzen mit den dafür notwendigen Lernprozessen.

Was jedoch im Sinne einer kompetenzorientierten Didaktik auch in der beruflichen Bildung noch immer eine zentrale Herausforderung darstellt, ist die Konstruktion und Umsetzung von entsprechenden Prüfungen, die mit der angestrebten beruflichen Handlungskompetenz und den dafür geschaffenen Lernsituationen einen konstruktiven und inhaltlich kohärenten

Zusammenhang bilden (vgl. EULER 2011). Es bleibt noch abzuwarten, ob ein solcher Zusammenhang durch die Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen und dem darin enthaltenen Katalog von Prüfungsinstrumenten für Zwischen- und Abschlussprüfungen im Dualen System seitens des BIBB-Hauptausschusses hergestellt werden kann. Idealtypisch betrachtet müssen auch und vielleicht sogar besonders die Prüfungen in Lern- und Bildungsprozessen an die Situierung realer Arbeitskontexte und darauf ansetzender Lernprozesse angelehnt sein, um eine Kompetenzentwicklung zu ermöglichen.

Der hier skizzierte Ansatz für ein Strukturmodell kann zunächst als Ausgangspunkt für eine weiterführende und differenziertere Modellierung einer kompetenzorientierten Didaktik gelten. Dafür gilt es zum einen weitere Dimensionen, die didaktischen Modellen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik innewohnen (vgl. WILBERS 2013, 1), wie die sequenzielle Struktur von Lernprozessen, die Ebenen didaktischen Handelns und andere Aspekte weiter zu konturieren. Es gilt aber auch im Sinne der Orientierungsfunktion, die didaktischen Modellen bei der Professionalisierung von berufs- und wirtschaftspädagogisch Handelnden zukommt, den Geltungsbereich und das theoretische Fundament des vorgelegten Modells weiter auszuformulieren.

Und schließlich muss in weiteren Überlegungen die Frage eingebracht werden, ob und auf welcher Ebene die inhaltliche Komponente didaktischer Überlegungen zu verorten ist. Da kompetenzorientiertes Lernen nicht losgelöst von einer Wissensbasis erfolgt, sondern diese in sich trägt, muss diese als Bestandteil in ein didaktisches Modell einfließen.

## 5 Fazit

Der vorliegende Beitrag ist darauf ausgerichtet, die aktuell existierenden Perspektiven auf Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung zusammenfassend zu modellieren. Die skizzierte Systematik zur Kompetenzorientierung ist grundsätzlich auf betriebliche, schulische oder auch akademische Lernprozesse übertragbar, muss aber für diese Geltungsbereiche noch weiter konturiert werden. Die dabei vorgenommene analytische Trennung zwischen curricularer und methodischer Kompetenzorientierung gilt es bei einer didaktischen Modellierung wieder zusammenzuführen.

Über die formulierten konzeptionellen Fragen hinaus wirft diese entworfene Skizze aber auch weiterführende Forschungsdesiderata der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf. So stellt sich z. B. immer noch die Frage, wie sich anzustrebende Kompetenzbereiche angemessen differenzieren bzw. bündeln lassen. Auch wenn sich in unterschiedlichen Disziplinen bereits Ansatzpunkte dafür finden lassen, sind für den Kontext beruflichen Lernens noch keine allgemein anerkannten kategorialen Kompetenzmodelle entwickelt worden.

Des Weiteren ist zu fragen, wie sich eine ökonomisch verengte Betonung der Verwertungsperspektive durch Outcomeorientierung in der beruflichen Bildung verhindern lässt. So erscheint die Perspektive des anschließenden Bildungs- und Arbeitskontextes als Zielperspektive von Kompetenzentwicklungsprozessen zwar durchaus schlüssig und sinnvoll. Dennoch

birgt diese Perspektive auch die Problematik, zu einer ökonomisch verengten Orientierung zu führen, in der – in der beruflichen Bildung explizit – angelegte emanzipatorische Aspekte beruflicher Handlungskompetenz zugunsten betrieblicher Anwendungszusammenhänge aufgegeben werden.

Und schließlich ist an dieser Stelle die Frage zu stellen, ob mit der vorgelegten Skizze ein Ausgangspunkt für ein konsistentes didaktisches Modell der Kompetenzorientierung gelegt ist, das am Leitbild der beruflichen Handlungskompetenz ausgerichtet ist und das die hier genannten Eckpunkte in ein theoretisch-fundiertes Gesamtkonzept bringen kann.

## **Literaturverzeichnis**

BADER, R. (1997): Berufliche Handlungskompetenz und ihre didaktischen Implikationen. In: COMENIUS-INSTITUT (Hrsg.): Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Gütersloh, 69-80.

BAUER, H./ BÖHLE, F./ MUNZ, C./ PFEIFFER, S. (1999): Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen. In: DEHNBOSTEL et al. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Neusäß.

BIGGS, J. (2003): Teaching for Quality Learning at University – Second Edition. Buckingham.

BRAND, W./ HOFMEISTER, W./ TRAMM, T. (2005): Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8, 1-21. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand\\_etal\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.pdf) (30-03-2013).

BRUNER, J. (1980): Der Prozess der Erziehung. Düsseldorf.

DEHNBOSTEL, P. (2010): Betriebliche Bildungsarbeit. Hohengehren.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.

DEWEY, J. (1986): Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart.

EULER, D. (2011): Kompetenzorientiert prüfen. In: SEVERING, E./ WEISS, R. (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn, 55-66.

GILLEN, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld.

GILLEN, J./ KAUFHOLD, M. (2005): Kompetenzanalysen – kritische Reflexion von Begrifflichkeiten und Messmöglichkeiten. In: ZBW, Band 101, Heft 3, 364-378.

KERSCHENSTEINER, G. (1969): Begriff der Arbeitsschule. München, Stuttgart.

KLAFKI, W. (1980): Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: KÖNIG, E./ SCHIER, N./ VOHLAND, U. (Hrsg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung – Verfahren und Modelle. München, 13-44.

KMK (1999): Rahmenlehrpläne für die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.02.1999). Online:  
[www.kultusministerkonferenz.de/beruf/home.htm](http://www.kultusministerkonferenz.de/beruf/home.htm) (30-03-2013).

KMK (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin. Online:  
[www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23-GEP-Handreichung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf) (05-11-2012).

LISOP, I./ HUISINGA, R. (1994): Arbeitsorientierte Exemplarik. Frankfurt am Main.

PÄTZOLD, G. (2000): Lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Berufsschule im Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 72-86.

ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Hannover.

SLOANE, P. F. E. / DILGER, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‘Konzepts der nationalen Bildungsstandards’ auf die berufliche Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8, 1-32. Online:  
[http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf) (30-03-2013).

SLOANE, P. F. E./ TWARDY, M./ BUSCHFELD, D. (1998): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn.

TRAMM, T. (2010): Von der Geschäftsprozess- zur Lernprozessperspektive. Das Zusammenspiel von Prozessorientierung, systemischer Perspektive und prozessübergreifender Kompetenzentwicklung im lernfeldstrukturierten Berufsschulunterricht. In: PONGRATZ, H./ TRAMM, T./ WILBERS, K. (Hrsg.): Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht. Aachen, 77-101.

VONKEN, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden.

WILBERS, K. (2013): Integrationspotentiale und –notwendigkeiten struktur- und prozessorientierter Modellierungen in der Wirtschaftsdidaktik. Eine Erörterung am Beispiel des Nürnberger Didaktikmodells des Lehrwerks „Wirtschaftsunterricht gestalten“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-17. Online:  
[http://www.bwpat.de/ausgabe24/wilbers\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/wilbers_bwpat24.pdf) (20-08-2013).

WEINERT, F. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

---

GILLEN, J. (2013): Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung –Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-14. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf) (17-10-2013).

## Die Autorin

---



### **Prof. Dr. JULIA GILLEN**

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE),  
Universität Hannover

Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover

E-mail: [julia.gillen \(at\) ifbe.uni-hannover.de](mailto:julia.gillen@ifbe.uni-hannover.de)

Homepage: <http://www.ifbe.uni-hannover.de/gillen.html>