

bwp@ Spezial 19 | August 2023

Retrieving and recontextualising VET theory

Bill Esmond, Thilo J. Ketschau, Johannes K. Schmees, Christian Steib & Volker Wedekind (Eds.)

Junmin LI, Steven HODGE & Elisabeth KNIGHT

(Universität zu Köln, DE, Griffith University, Queensland, Australia & Victoria University, Melbourne, Australia)

Kompetenz und Competency in der beruflichen Bildung: Übersetzungsfälle in der internationalen Zusammenarbeit.

Online:

https://www.bwpat.de/spezial19/li_etal_de_spezial19.pdf

seit 20.02.2024

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2024



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Kompetenz und Competency in der beruflichen Bildung: Übersetzungsfälle in der internationalen Zusammenarbeit

Abstract

Die internationale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung hat in den letzten Jahren an großer Bedeutung gewonnen. Ansätze aus den deutsch- und englischsprachigen Regionen spiegeln sich häufig in den internationalen Diskursen. Ein Hauptmerkmal dafür, warum diese beiden Ansätze so viel internationale Popularität gewinnen, ist ihre Orientierung an Arbeitssituationen und die Vermittlung praxisrelevanter Fähigkeiten. Eine normative Entwicklung, die die deutsche Berufsbildung beeinflusst hat, ist der Ansatz der Handlungsorientierung. Seitdem ist die Berufsbildung in Deutschland durch Kompetenzorientierung geprägt (vgl. Jenewein 2010). Die Berufsbildung im englischsprachigen Raum basiert auf dem Konzept der eng definierten, tätigkeitsbasierten Competency (vgl. Brockmann et al. 2008). Auf den ersten Blick scheinen beide Ansätze ähnlich zu sein, da die verwendeten Begriffe in der englischen Sprache sich ähnlich sind: „competence“ (Kompetenz) und „competency“. Dadurch besteht die Gefahr, dass beide Konzepte als austauschbare Synonyme behandelt werden (vgl. Kuhlee/Steib/Winch 2022). Dieser Beitrag beabsichtigt, die Ursprünge der beiden Ansätze, einschließlich ihrer normativen Fundierungen, vorzustellen und zu vergleichen. Die philosophischen Dimensionen der beiden Ansätze werden auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin analysiert, um auf die Gefahren hinzuweisen, Elemente aus verschiedenen Konzepten zu vermischen, etwa im Kontext der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.

Schlüsselwörter: *Kompetenz, competency, internationale Zusammenarbeit, angelsächsisch, deutsch, Berufsbildung*

1 Einleitung

Die internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung ist in den letzten Jahren rapide gestiegen. Insbesondere Länder mit eher schulisch-orientierten Berufsbildungssystemen lassen sich von Berufsbildungsansätzen mit einem stärkeren Praxisanteil inspirieren (vgl. Chakroun 2010; Oeben/Klumpp 2021; Wang/Jiang 2013). Berufsbildungsansätze aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum genießen international hohes Ansehen und ihre führende Rolle in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit spiegelt sich in verschiedenen Transferaktivitäten wider (vgl. Li/Pilz 2023; Toepper/Zlatkin-Troitschanskaia/ Kühling-Thees 2021). Ein wesentlicher Grund für die große internationale Bekanntheit dieser beiden Ansätze liegt darin, dass sie sich eng an Arbeitssituationen orientieren und praxisrelevante Fähigkeiten vermitteln. Die Praxisorientierung der Berufsbildung im deutschsprachigen Raum fußt auf dem Prinzip der

Handlungsorientierung, die sich in beruflicher Handlungskompetenz und deren Teilkompetenzen widerspiegelt (vgl. Bader/Müller 2002; Hanf 2011; KMK 2021). Die Praxisorientierung im angelsächsischen Diskurs ist durch den Ansatz des Lernoutputs geprägt, der durch modular aufgebaute Competency-Einheiten operationalisiert wird (vgl. Clarke/Winch 2015).

Auf den ersten Blick scheinen die beiden Ansätze sehr ähnlich. Dies liegt daran, dass sie sich stark auf praktische Anwendungen konzentrieren und ähnliche Begriffe in der englischen Sprache verwenden, nämlich *competence* und *competency*. In der internationalen Zusammenarbeit zeigt sich jedoch, dass die Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen für die Akteure in den Empfängerländern nicht klar sind (vgl. Brockmann/Clarke/Winch 2008; King 2014). Dabei kann es im Rahmen von Policy-Transfers dazu kommen, dass Konzepte aus mehreren Ländern in ein einziges Empfängerland übertragen werden, wie etwa in einigen asiatischen Ländern (vgl. Reich/Ho 2017; Yu 2013). Aufgrund dieser Vermischung von Maßnahmen mit unterschiedlichen Ursprüngen besteht die Gefahr, dass sowohl der deutsche Kompetenzansatz als auch der angelsächsische Competency-Ansatz gleichbehandelt werden und Elemente verschiedener Konzepte ohne ausreichendes Verständnis der Ansätze und des Kontexts vermischt werden. Clement (1999) betonte bereits die Herausforderung bei der Interpretation philosophischer Konzepte im internationalen Kontext, am Beispiel des Berufskonzepts. Eine ähnliche Gefahr für Missverständnisse besteht im Zusammenhang mit dem deutschen Begriff der Kompetenz und dem angelsächsischen Begriff Competency, da die philosophischen Grundlagen, die hinter diesen Konzepten stehen, im internationalen Raum durch Übersetzungen verloren gehen könnten (vgl. Brockmann et al. 2008; King 2014; Kuhlee/Steib/Winch 2022).

Die nationale Implementierung der kompetenzbasierten Berufsbildung ist in der Literatur untersucht worden (u.a. Mulder 2017; Winterton 2011; Hellwig 2008; Bohlinger/Münk 2008). So beschreibt Mulder (2017) die verschiedenen Konzepte zur kompetenzbasierten Berufsbildung und ihre Umsetzung in verschiedenen Teilen der Welt. Dennoch gibt es nur begrenzte Studien, die sich mit dem kompetenzbasierten Ansatz im Kontext des Policy-Transfers und den damit verbundenen kulturellen Herausforderungen auseinandergesetzt haben. Die meisten dieser Studien konzentrieren sich auf die Übertragung der Berufsbildung auf Systemebene. Studien, die den Policy-Transfer von kompetenzbasierten Ansätzen untersuchen, verwenden unterschiedliche Kompetenzverständnisse und Theoriemodelle in ihren Untersuchungen (vgl. Baumeler 2019; Boahin/Eggink/Hofman 2014; Parent et al. 2010; Ramasamy/Pilz 2019). Dies spiegelt das unterschiedliche Verständnis von Kompetenz in der Berufsbildung international wider. An dieser Stelle sei eine wichtige Erkenntnis aus der Studie von Baumeler (2019) erwähnt, die den Transfer von kompetenzbasierter Berufsbildung von der Schweiz nach Indien untersucht:

Two different context sensitivities seem important: (a) with regard to curricular aspects: to be context sensitive regarding the labor market because one of the main requirements is the definition of competencies that are required in the workplace; and (b) with regard to instructional aspects: to be context sensitive regarding the philosophical understanding of the ideal person in another cultural context (aligned with competence-based VET: the

ideal proactive, entrepreneurial, innovative and critical person, borrowing on social constructivist ideas about teaching and learning and the accompanying behavior of teachers and students). (Baumeler 2019, 13)

Diese Schlussfolgerungen unterstreichen die Wichtigkeit, den theoretischen und philosophischen Hintergrund eines bestimmten Kompetenzansatzes für den Policy-Transfer gründlich zu erfassen. Denn es geht nicht nur darum, ein Problem des Berufsbildungssystems des Empfängerlandes zu lösen, sondern auch darum, welches normative Berufsbildungsverständnis und folglich welcher Berufsbildungsauftrag übertragen wird. Diese übertragenen Normen können langanhaltende Auswirkungen auf das Berufsbildungssystem des Empfängerlandes haben, weshalb es von großer Bedeutung ist, sich ihrer Implikationen bewusst zu sein.

Es besteht die Gefahr, dass die zugrundeliegende normative Philosophie hinter den zu übertragenden Berufsbildungsmaßnahmen und den damit verbundenen Strukturen nicht in vollem Umfang vermittelt wird. Folglich können diese Konzepte nicht adäquat auf die lokalen Gegebenheiten übertragen und angepasst werden. Eine weitere Konsequenz könnte darin bestehen, dass der Missbrauch des Begriffs für andere politische Zwecke unbemerkt bleibt (vgl. Phillips/Ochs 2003).

In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung der Berufsbildungsphilosophie für ein tieferes Verständnis und die Gestaltung von Berufsbildungskonzepten hervorgehoben. Denn die Kenntnis von Berufsbildungsphilosophien eröffnet Möglichkeiten zur tiefgehenden Interpretation und ermöglicht den Zugang zu kulturell geprägten Argumentationen. Die Berufsbildungsphilosophie, die einem bestimmten Berufsbildungskonzept zugrunde liegt, bietet die Gelegenheit, pädagogische Situationen auf eine strukturierte Weise zu durchdringen. In verschiedenen Situationen ermöglichen sie, eine rasche Orientierung und Entscheidungsfindung sowie Anpassungsstrategien auf der Grundlage fundierter Kenntnisse abzuleiten. Die Berufsbildungsphilosophien können auch dazu dienen, Policy-Transfer-Aktivitäten im Kontext des jeweiligen nationalen sozialen Wertesystems kritisch zu untersuchen (vgl. Ketschau 2018; Klika/Schubert 2013). Dieses vertiefte Verständnis stärkt die praktische Umsetzung von Berufsbildungskonzepten im Rahmen der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag die historische Entstehung der beiden Begriffe „Kompetenz“ und „Competency“, einschließlich ihrer Berufsbildungsphilosophien und damit einhergehender Normen gegenübergestellt.

2 Das theoretische Konstrukt der Berufsbildungsphilosophie

Durch eine philosophische Betrachtung der Berufsbildung wird eine gesellschaftskritische Reflexion ermöglicht (vgl. Ketschau 2018). Diese Fähigkeit zur kritischen Reflexion gewinnt im Kontext der internationalen Zusammenarbeit an entscheidender Bedeutung, um den Transfer von Berufsbildungsansätzen kritisch zu prüfen und eventuelle Anpassungen fundiert vornehmen zu können. Diese Anpassungen können nur dann sinnvoll erfolgen, wenn das zugrundeliegende Berufsbildungskonzept in seiner Philosophie gründlich verstanden wird und nicht

allein auf die erkennbaren strukturellen Merkmale der Maßnahme beschränkt bleibt. Die dem Berufsbildungskonzept zugrundeliegende Berufsbildungsphilosophie ermöglicht es, pädagogische Situationen strukturiert zu erfassen, zu erklären und zu interpretieren. Sie ermöglichen die Entscheidungsfindung in verschiedenen Situationen sowie kontextualisierte Anpassungsstrategien. Die Kenntnis der Berufsbildungsphilosophien schützt zudem vor Fehlinterpretationen und politischem Missbrauch der Maßnahmen für andere Zwecke (vgl. Ketschau 2018).

Das Konstrukt der Berufsbildungsphilosophie findet in der Bildungsphilosophie kaum Erwähnung. Um ein Konstrukt der Berufsbildungsphilosophie für unsere Forschungsfrage zu explizieren, orientieren wir uns an der Arbeit von Ketschau (2018), der das Konstrukt der Berufsbildungsphilosophie aus einer Meta-Perspektive. Er diskutiert das Konstrukt in einer theoretischen Weise, die sich von konkreten philosophischen Schulen distanziert. Diese Meta-Perspektive erweist sich besonders geeignet für die Untersuchung und den Vergleich von Berufsbildungsphilosophien aus verschiedenen Regionen, einschließlich dem deutschsprachigen und dem angelsächsischen Raum. Sie minimiert die Gefahr einer verzerrten Sichtweise.

Ketschau (2018) führt zunächst separate Diskussionen über die Teilkonzepte der Berufsbildung und der Bildungsphilosophie, bevor er die Definitionen dieser beiden Teilbereiche miteinander verknüpft. Die Bildungsphilosophie hat die Aufgabe, die Grundlagen, den Sinn und das Wesen der Erziehung zu erklären. Zugleich ist sie als Wissenschaft selbst Gegenstand der Erziehung (vgl. Rehn/Schüles 2008). Die Berufsbildung hat die Aufgabe, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, um arbeitsbezogene Tätigkeiten ausüben zu können. Die Integration dieser beiden Teilkonzepte ermöglicht eine theoretische Auseinandersetzung mit der Berufsbildung unter Anwendung philosophischer Methoden. Dieser Ansatz ist auch auf die internationale Berufsbildung übertragbar.

Im Unterschied zur Berufsbildungstheorie stellt die Berufsbildungsphilosophie die Fragen und sucht nach einer Theorie, um sie zu beantworten (vgl. Ketschau 2018). Im Zusammenhang mit unserer Forschungsfrage bietet die Berufsbildungsphilosophie eine Grundlage, um vergleichende Forschungsfragen zu den Ansätzen der „Kompetenz“ und „Competency“ aufzuwerfen und zu beantworten.

Ketschau (2018) weist der Berufsbildungsphilosophie zwei Aspekte zu, den strukturell-funktionalen Aspekt und den normativen Aspekt. In diesem Beitrag wird das Konstrukt des deutschen Kompetenzbegriffs und des angelsächsischen Competency-Begriffs als strukturell-funktionaler Aspekt aufgegriffen. Die dahinterstehende normative Berufsbildungsphilosophie wird untersucht. Ketschau (2018) hebt in diesem Zusammenhang insbesondere die Rolle der Berufsbildung für die soziale Ordnung hervor. Zu diesem Zweck werden drei miteinander verknüpfte Ebenen der sozialen Ordnung betrachtet:

Auf der Makroebene wird die Rolle der Berufsbildung und des beruflichen Kompetenz- und Competency-Ansatzes für die jeweilige Gesellschaft betrachtet. Dabei wird das Spannungsverhältnis zwischen ökonomischem Funktionalismus und emanzipatorischer Persönlichkeitsbildung diskutiert (vgl. Ketschau 2018).

Auf der Mesoebene wird die Rolle der Berufsbildung und des Kompetenz- und Competency-Ansatzes für das Bildungssystem untersucht. Ketschau (2018) stellt hier die Berufsbildungsphilosophie für einen angestrebten Beruf sowie die Ausbildung durch berufliche Immersion gegenüber, die mit ihrer Verortung im gesellschaftlichen Spannungsfeld auf der Makroebene zusammenhängt. So könnte beispielsweise die Rolle von Ausbildungspersonal und Berufsschullehrkräften oder auch das Verhältnis von Berufsbildung zur akademischen Bildung aufgegriffen werden.

Auf der Mikroebene wird die Rolle der Berufsbildung und des Kompetenz- und Competency-Ansatzes für den Einzelnen verglichen. Welche Funktion haben diese genannten Ansätze für das teilnehmende Individuum? Dienen sie der Qualifizierung zur Einkommenssicherung, ist sie mit Persönlichkeitsentwicklung verbunden oder geht es um soziale Identität?

Die philosophische Rolle auf den verschiedenen Ebenen der Berufsbildung wird als Tertium Comparationis für den Vergleich des deutschen und angelsächsischen Kompetenz- und Competency-Ansatzes dienen.

3 Die Entwicklung des angelsächsischen Konzepts „Competency“

In diesem Abschnitt wird erläutert, wie sich das Konzept der Competency in den angelsächsischen Ländern entwickelt hat. Nach einem historischen Überblick über die Berufsbildung in den angelsächsischen Ländern wird eine eingehende Untersuchung des Konzepts und des Verständnisses von Competency gegeben.

3.1 Die historische Entwicklung der Berufsbildung in den angelsächsischen Ländern

Im Vereinigten Königreich bildete vor der industriellen Revolution die non-formale und informelle Berufsausbildung der Lehrlingsausbildung (*apprenticeship*) die Grundlage der Berufsbildung. Gelehrte und Akademiker zeigten nur geringes Interesse an dieser Form der Wissensvermittlung. In Anlehnung an die platonische Tradition ging die angelsächsische Annahme davon aus, dass die formale Bildung die Seele des Lernenden vom Weltlichen befreit, sodass sie sich auf das Reine und Gute konzentrieren kann. Die freien Künste oder Wissenschaften lieferten den Lehrplan zur Befreiung der Seele. Im Gegensatz dazu wurden manuelle Arbeit und kreatives Schaffen als Aktivitäten betrachtet, die den Menschen an die materielle Welt binden. Angesichts dieser Haltung der Akademiker und Gelehrten ist es nicht verwunderlich, dass die Berufsbildung nicht zum Bildungsgegenstand gemacht wurde.

Diese Vernachlässigung begann jedoch mit der industriellen Revolution zu weichen. Ein Hauptgrund für diesen Wandel war, dass das Lehrlingsmodell den dramatisch gestiegenen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften nicht mehr decken konnte (vgl. Jarvis 2010). Die Lehrlingsausbildung erforderte eine längere Ausbildungszeit und konzentrierte sich auf genau definierte Berufsrollen. Diese Merkmale der Lehrlingsausbildung standen im Gegensatz zu der damaligen Auffassung, wie Fertigkeiten zur Bedienung von Maschinen erworben werden sollten, nämlich kurzfristig und in kleinem Rahmen, wie Adam Smith hier beschrieb: „*perhaps those*

of a few days might be sufficient“ (Smith 1776, ch: 10:71). Darüber hinaus wurden Wissen und Fertigkeiten in einer begrenzten sozialen Struktur vermittelt, die von Familien, kleinen Gemeinschaften und/oder Zünften beherrscht wurde. Die Industrialisierung führte qualitativ neue Berufe ein und brach die traditionellen Familien- und Gemeinschaftsstrukturen radikal auf. In Fällen, in denen Handwerkszünfte involviert waren, gab es oft Widerstand gegen die Kräfte der Industrialisierung, der sich in der Begrenzung des Zugangs zu Berufen durch die Beschränkung der Anzahl der neu einzustellenden Lehrlinge manifestierte.

Was die Philosophie anbelangt, so blieb die platonische Tradition nach wie vor einflussreich. Im industriellen Kontext lautete das Argument, dass die Arbeitskräfte durch die Auseinandersetzung mit den freien Künsten moralisch besser werden würden. Eine verwandte Position stützte sich auf empiristische Prinzipien und plädierte für die Unterweisung der arbeitenden Klassen in naturwissenschaftlichen Verfahren und Kenntnissen.

Diese beiden Positionen sind in der Begründung des *Mechanics Institute* (vgl. Ketts 1994), die auf beiden Seiten des Atlantiks Fuß fasste, deutlich zu erkennen. Der Begriff „Mechaniker“ (*mechanics*) geht auf die Erkenntnis zurück, dass durch die industrielle Revolution viele qualifizierte Tätigkeiten von Maschinen übernommen wurden. Daher wurde diese Bezeichnung zu einem weit gefassten Begriff für alle, deren Arbeit mit der Herstellung, Verwendung oder Reparatur von Maschinen zu tun hatte. Die Idee eines *Mechanics Institute* steht somit für die Entwicklung eines neuen Typs von Arbeitskräften. Die Grundlagen des *Mechanics Institute* entstanden, als George Birkbeck zu Beginn des 19. Jahrhunderts kostenlose Chemievorlesungen für Glasgower Mechaniker hielt. 1823 wurde das Institut offiziell ins Leben gerufen, ein Jahr später folgte die Gründung des Londoner *Mechanics Institute*. Etwas früher, im Jahr 1822, wurde das New Yorker *Mechanic and Scientific Institute* gegründet.

Die Ideen von George Birkbeck, ebenso von Sozialreformern wie Henry Brougham im Vereinigten Königreich und des Quäkers John Griscom in den USA, drehten sich um die Ansicht, dass die Naturwissenschaften von der Arbeiterklasse zum Wohle der Gesellschaft und der Wirtschaft erlernt werden sollten. Die Argumentation der Reformen kann wie folgt zusammengefasst werden: „The conviction that knowledge of science would make artisans more inventive was the most potent and widespread intellectual impulse behind the institutes.“ (Ketts 1994, 13)

Mitglieder der Charta-Bewegung im Vereinigten Königreich, die sich für Bildungsfragen interessierten, äußerten sich jedoch kritisch über die Hintergründe der *Mechanics Institutes* (vgl. Hodgen 1935). Chartisten argumentierten, dass die Institute von den Interessen der herrschenden Klassen geprägt waren und die Fachkräfte nicht in die Lage versetzten, die wirklichen Probleme, mit denen sie in einer sich rasch verändernden Gesellschaft konfrontiert waren, zu erkennen und zu bewältigen. Das *Working Men's College* (WMC) wurde 1854 in London als eine neue Art von Institution gegründet, die eine Ausbildung mit Fächern aus der Tradition der freien Künste verbinden sollte. Diese Fächer des Lehrplans konnten als strategisch angesehen werden, da sie als wichtige Formen des Wissens galten, von denen die Menschen der Arbeiterklasse ausgeschlossen waren. Das WMC wollte also „Bürger“ und nicht Mechaniker ausbilden.

John Dewey, pragmatistischer Philosoph, der bedeutende Beiträge zur Bildungsphilosophie leistete, bezog die Berufsbildung in den Geltungsbereich seiner Theorie ein. Beeinflusst von der deutschen Philosophie und Pädagogik (etwa von Johann Friedrich Herbart, vgl. Hopmann 2009) vertrat Dewey (1916) die Auffassung, dass sich Bildung auf den ganzen Menschen in seinem sozialen und politischen Kontext bezieht. Bildung war nicht nur die Einführung der jungen Menschen in die zeitgenössische Kultur, sondern ein lebenslanges Unterfangen. In Bezug auf die Berufsbildung betrachtete Dewey den „Beruf“ als die Quelle des individuellen Sinns und bezog sich dabei sowohl auf die Kindererziehung als auch auf formale berufliche Rollen. Die Berufsbildung befasste sich also mit der Art und Weise, wie sich der Einzelne in die Gesellschaft einfügt, und unterstützte die Suche nach einem sinnvollen Platz für sich selbst in der Arbeitswelt. Deweys Ideen beeinflussten die Entwicklung der Erwachsenenbildungsbewegung (durch Lindemann) und das „progressive“ Schulwesen in den USA. Seine Beiträge wurden jedoch von behavioristischen Reformern wie Edward Lee Thorndike (vgl. Tomlinson 1997) und Theoretikern der „sozialen Effizienz“ wie David Snedden (vgl. Labaree 2010) stark angegriffen, die jeweils dominante Interessen vertraten und erfolgreich argumentierten, dass John Deweys Humanismus die Aufmerksamkeit von den Bedürfnissen der Regierung und der Industrie ablenken würde. Das liegt daran, dass die damalige Vorstellung von Berufsbildung durch ein Fertigkeitenverständnis nach Adam Smith geprägt war, welche die industriellen Arbeitsprozesse in kleine Arbeitsaufgaben aufteilte und die Vermittlung von Fertigkeiten auf die Erklärung dieser Arbeitsprozesse beschränkte. Der Lernprozess zum Erwerb dieser Fähigkeiten durch eine Fachkraft wurde nicht berücksichtigt (vgl. Smith 1776; Brockmann/Clarke/Winch 2011). Somit hatte eine der kohärentesten Berufsbildungsphilosophien aus dem angelsächsischen Raum nur wenig Einfluss auf die späteren Berufsbildungssysteme. Vielmehr folgte die weitere Entwicklung der Berufsbildung in der englischsprachigen Welt einem Weg, der den von Edward Lee Thorndike und David Snedden formulierten Prinzipien nahekam.

3.2 Das Konzept des angelsächsischen Begriffs „Competency“

Der angelsächsische Begriff „Competency“ wurde in den späten 1960er Jahren zu einem wichtigen Begriff im Bildungsdiskurs. Dieser Verbreitung ging das Aufkommen des Begriffs in der sozialwissenschaftlichen Forschung und Theorie in den 1950er und 60er Jahren voraus. Im sozialwissenschaftlichen Kontext bezog sich das Konzept auf das Potenzial oder die Bereitschaft, in praktischen Situationen effektiv zu handeln. Basil Bernstein (2000) führt Entwicklungen in der Linguistik (z. B. Noam Chomsky), der Entwicklungspsychologie (z. B. Jean Piaget), der Kulturanthropologie (z. B. Claude Lévi-Strauss), der Mikrosoziologie (z. B. Harold Garfinkel) und der Kommunikationstheorie (z. B. Dell Hymes) an, die jeweils den Begriff der Competency zur Bezeichnung der Verwirklichung des zugrundeliegenden Potenzials bei der Bewältigung des Alltags verwendeten. In der Psychologie wurde Competency als Alternative zur Intelligenz als allgemeine kognitive Fähigkeit des Menschen vorgeschlagen (vgl. McClelland 1973), ein Argument, das in der Managementtheorie aufgegriffen und angewendet wurde (vgl. Boyatzis 1982). Der daraus resultierende Competency-Rahmen identifizierte eine kleine Anzahl von Kernfähigkeiten von Managern. Hier wird ein ganzheitliches Verständnis von Competency widergespiegelt (vgl. Bernstein 2000).

Diese Konzeptualisierung war jedoch nicht die Grundlage des Competency-Ansatzes im Bildungsdiskurs (vgl. Hodge 2016). In den USA wurde der Begriff erstmals im Zusammenhang mit der leistungsorientierten Lehrerbildung verwendet, einem Ansatz für die Berufsvorbereitung, bei dem die Theorie der behavioristischen Ziele zur Festlegung des Lehrplans herangezogen wurde. Diese Theorie stammt aus dem Instruktionsdesign, einem Fachgebiet, das von Psychologen entwickelt wurde, die sich im Auftrag des US-Militärs mit Problemen der Ausbildung für „Mensch-Maschine-Systeme“ befassten. Die Theorie des Behaviorismus steht im Gegensatz zu den in den Sozialwissenschaften entwickelten Kompetenztheorien. Der Behaviorismus ist reduktionistisch und bezieht die Inhalte für die Bildungsprogramme aus den Arbeitsaufgaben und -funktionen, anstatt ganzheitlich zu sein und sich auf die Vermittlung zwischen internen und externen Faktoren zu konzentrieren (vgl. Sigmund 2000).

Eine weitere Entwicklung, diesmal in Kanada zu Beginn der 1970er Jahre, führte eine Methode zur schnellen Gestaltung von Ausbildungsprogrammen für arbeitslose Jugendliche ein (vgl. Joyner 1995). Bei der so genannten DACUM-Technik, für *Develop A Curriculum*, wurde eine Gruppe von Fachkräften rekrutiert, die unter der Leitung eines geschulten Moderators die Hauptrollen und -aufgaben für einen bestimmten Beruf, und die den Rollen und Aufgaben zugrundeliegenden Kenntnisse und Fähigkeiten, festlegen sollten. Eine Regel des DACUM-Modells lautete, dass Pädagog*innen nicht an der Lehrplanentwicklung beteiligt sein sollten, da sie sich von pädagogischen Vorannahmen distanzieren wollen. Das DACUM-Modell sollte ein berufs- oder branchenorientierter Prozess sein, der frei von Bildungsphilosophien ist. Der Ansatz wurde als *competency-based education* bezeichnet, und spiegelte die Arbeitsanforderungen wider.

Eine Kombination des US-amerikanischen und des kanadischen Competency-Ansatz wurde in den 1980er Jahren im Vereinigten Königreich als Teil der Ausbildungsreformen eingeführt (vgl. Hodge 2016). Die DACUM-Technik wurde übernommen und die Ergebnisse der Technik wurden in Form von Verhaltenszielen wiedergegeben. Das britische Modell der *competency-based education* wurde in mehreren Branchen angewandt. Die politischen Entscheidungsträger argumentierten, dass das Ausbildungssystem von der Industrie geleitet werden müsse, um hochqualifizierte Arbeitskräfte zu entwickeln, die die globale Wirtschaftsleistung des Landes verbessern. Um den Anforderungen der Industrie gerecht zu werden, bezieht sich *competency-based education* auf konkrete Tätigkeiten, z. B. die Bedienung bestimmter Maschinen.

It can be seen, therefore, that the English notion of competence is conceptually related to the performance of tasks, to output in the workplace, rather than to any notion of an individual's occupational capacity[...]. (Brockmann/Clarke/Winch 2009, 792).

Entsprechend bezieht sich Competency in den englischsprachigen Ländern auf eng definierte Aufgaben und eng definierte Fähigkeiten. Die Ausbildungsreformen in Australien zu Beginn der 1990er Jahre folgten dem Beispiel des Vereinigten Königreichs und nutzten ähnliche Argumente und die gleiche Struktur, sodass wir hier von einem diskreten Konzept des Compe-

tency-Ansatzes sprechen (vgl. Hodge 2016). In Australien ist CBT nach wie vor das vorherrschende Berufsbildungsmodell, wobei der Großteil der tertiären Bildung in den ersten fünf Stufen des zehnstufigen australischen Qualifikationsrahmens auf Competency-Einheiten basiert.

Laut den Rechtsvorschriften für Berufsbildungsanbieter bedeutet Competency folgendes: „The consistent application of knowledge and skill to the standard of performance required in the workplace. It embodies the ability to transfer and apply skills and knowledge to new situations and environments.“ (ASQA 2022)

Im Prinzip könnte eine solche Definition eine ganzheitliche Berufsbildung untermauern, aber in der Praxis haben die einzelnen Competency-Einheiten die Form von Verhaltensdeskriptoren und Leistungskriterien, welche die Berufsbildungsprogramme prägen.

4 Die Entwicklung des deutschsprachigen Konzepts „Kompetenz“

Um einen strukturierten Vergleich zwischen Competency- und Kompetenz-Ansatz zu ermöglichen, folgt dieser Abschnitt einer ähnlichen Struktur wie der vorangegangene. Er untersucht die Entwicklung des Kompetenzkonzepts in den deutschsprachigen Ländern und beginnt mit einem historischen Überblick über die Berufsbildung in diesen Ländern, gefolgt von einer Beschreibung des Kompetenzansatzes.

4.1 Die historische Entwicklung der Berufsbildung in den deutschsprachigen Ländern

Die jüngere Entwicklung der Berufsbildung in den deutschsprachigen Ländern geht auf die preußische Reformzeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts zurück. Wilhelm von Humboldt bezog sich damals auf Platons Idee der Menschenbildung und brachte sie in das deutsche Bildungsverständnis ein, das besagt, dass junge Menschen zunächst grundlegende allgemeine Humanfertigkeiten erlernen sollten, um ihren Charakter und ihre Persönlichkeit zu bilden. Dies soll durch eine klassische Bildung geschehen, z. B. durch klassische Literatur, Kunst, Sprache und Geschichte. Erst dann ist eine zweckgebundene spezialisierte Berufsausbildung sinnvoll (vgl. Humboldt 1792, cited Flitner/Giel 1980, 64). Diese Sichtweise führte zur Entstehung einer zweckmäßigen Trennung zwischen allgemeiner Bildung und beruflicher Bildung, die in der Gesellschaft bis heute noch präsent ist (vgl. Baethge 2006). Die humanistische Bildung wurde dem Gymnasium unterstellt, das ohne praktische Bildungskomponenten eine bürgerliche Gesellschaftsschicht hervorbrachte, die Zugang zur höheren Bildung erhielt und alle wichtigen Positionen im öffentlichen Dienst besetzte. Obwohl die praktische Berufsausbildung als wichtig für die wirtschaftliche Entwicklung angesehen wurde, wurde sie nicht als eine Form der Bildung betrachtet. Sie wurde nicht als Bildung im engeren Sinne angesehen und blieb der unteren sozialen Schicht vorbehalten. Während des gesamten 19. Jahrhunderts war die Berufsbildung nicht durch Pädagogik und Bildungspolitik geprägt (vgl. Blankertz 1982, 120).

Die Berufsbildung wurde aufgrund der fortschreitenden industriellen Entwicklung in die Hände der Industrie gelegt. In der Elektro- und Chemieindustrie wurden eigene Lehrlingsausbildungen geschaffen, wobei pädagogische Überlegungen kaum eine Rolle spielten (vgl. Brater

2020). Die staatlichen Standardisierungs- und Ordnungsbestrebungen führten dann den Begriff des Berufes als Ordnungsmittel ein (vgl. Harney/Zymek 1994), der sich an ein religiöses Berufsbild im Sinne einer religiösen Berufung aus der Reformation anlehnt. Er ist weit mehr als eine existenzsichernde Tätigkeit, sondern eine sinnstiftende, identitätsstiftende und sozial zugehörige Lebensaufgabe (vgl. Conze 1972). Aus diesem Konstrukt entstand in den 1960er Jahren die Debatte um die beiden Begriffe „Arbeit“ und „Beruf“ (vgl. Brater 2020; König 1965; Scharmann 1956; Schelsky 1965; Zabeck 2009). Hanf (2011) zeigt in diesem Zusammenhang ein Kontinuum zwischen den Begriffen „Arbeit“ und "Beruf" in den Dimensionen des Systemwissens und der Kollektivorientierung auf.

Inspiziert von Georg Hegel beschreibt Karl Marx (1844/1857) die Arbeit als Grundlage des Menschen für die selbstbestimmte individuelle Entfaltung aller in ihm liegenden Potentiale. Dabei stellt er die Bedingung, dass die Arbeit nicht durch fremdbestimmte, fragmentierte und unqualifizierte Eigenschaften entfremdet wird. Nur nicht entfremdete Arbeit enthält einen persönlichkeitsbildenden Wert. Auf dieser Grundlage griff Kerschensteiner die Idee der bildenden Arbeit auf und baute um 1900 die Arbeitsschule auf. Die Arbeitsschule bot Unterricht in ausgewählten Bereichen des Lehrberufs. Darüber hinaus übten die Lehrlinge in der Schulwerkstatt praktische Fertigkeiten. Die Lehrkräfte begleiteten die Lehrlinge bei ihrer Arbeit in den Schulwerkstätten und ließen sie verschiedene Arbeitsweisen ausprobieren. Die Arbeitsschule hatte das Ziel, die Auszubildenden in ihren beruflichen Fähigkeiten abseits des industriellen Drucks zu erziehen. Die Vermittlung praktischer Fertigkeiten wurde pädagogisch gestaltet, indem Zeit für die Entwicklung von Fertigkeiten, Reflexion und persönliche Entwicklung eingeräumt wurde. Schließlich diente die Ausbildung und Erziehung in der Arbeitsschule dazu, die Freude an der Arbeit zu entwickeln und die politische Bildung der Lehrlinge zu gestalten (vgl. Kerschensteiner 1966/1908). Daraus entstand der Gedanke, dass die Berufsausbildung neben ihrem fachlich-professionellen Zweck auch der Persönlichkeitsbildung dient (vgl. Kerschensteiner 1926). Dieser Gedanke beschränkte sich jedoch auf die schulische Berufsausbildung und betraf damals nicht die gewerbliche Berufsausbildung. Kerschensteiner kritisierte die damaligen Arbeitsbedingungen in den Meisterwerkstätten und Industriebetrieben als ungünstig für die Kompetenz- und Charakterbildung.

Diese Einseitigkeit der Erziehung des Nachwuchses ist erst recht das Charakteristikum unserer großen Industrien, die den Menschen für sein ganzes Leben lediglich zu einem Maschinenteil zu machen bestrebt sind (vgl. Kerschensteiner 1966/1908, 118).

Es herrschte die Kernannahme, dass eine Berufsausbildung nur dann bildet, wenn sich der Mensch dazu berufen fühlt und Freude an der Arbeit empfindet. Vor diesem Hintergrund wurde die reale Arbeitstätigkeit, die damals durch taylorisierte Arbeitsschritte gekennzeichnet war, stark kritisiert und nicht in die Arbeitsschulen einbezogen. Es wurde gefordert, die betriebliche Ausbildung so umzugestalten, dass sie zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Diese Forderung wurde von der Wirtschaft Ende der 1970er Jahre aufgegriffen, als sich die Anforderungen an die betriebliche Arbeit veränderten. Aufgrund des immer schneller werdenden technischen

Wandels und der Umstrukturierung der Industrie weg vom Taylorismus hin zu Lean-Organisation (vgl. Womack/Jones/ Roos 1992) wurden flexibel einsetzbare Fachkräfte benötigt, die auf möglichst vielen verschiedenen Arbeitsplätzen eingesetzt werden konnten.

Dieter Mertens (1974) reagierte auf den raschen wirtschaftlichen Wandel mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen, das neben den fachlichen Qualifikationen auch die überfachlichen Kompetenzen betont. Schlüsselqualifikationen ermöglichen es den Menschen, sich in unterschiedlichen beruflichen Situationen schnell zurechtzufinden. Dazu gehören soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, aber auch persönliche Kompetenzen wie Anpassungsfähigkeit (vgl. Vonken 2017). Diese Entwicklung in der Berufsbildung hat dazu geführt, dass die Persönlichkeitsbildung auch im betrieblichen Kontext an Bedeutung gewinnt. Kerschensteiners „Bildung durch Arbeit“ dient nun nicht mehr als Ziel, sondern als Notwendigkeit für die moderne Arbeitsorganisation und entwickelt sich zur „Bildung für Arbeit“. Aus den Schlüsselqualifikationen ging schließlich das Konzept der Kompetenzorientierung im deutschsprachigen Raum hervor. Berufsbildung soll dazu befähigen, Arbeitstätigkeiten selbständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren (vgl. Kuhlee/Steib/Winch 2022).

4.2 Das Konzept des deutschsprachigen Begriffs „Kompetenz“

Der Weg zur Kompetenzorientierung wurde durch grundlegende Veränderungen der betrieblichen Arbeitsprozesse ausgelöst. Der immer schneller werdende technische Wandel und die Umstrukturierung der Industrie führten zu einer Abkehr von taylorisierten Praktiken hin zu komplexeren Arbeitsorganisationen. Das Bild des qualifizierten Facharbeiters in Produktion und Verwaltung wandelte sich. Es wurde die Auffassung vertreten, dass es nicht mehr ausreicht, isolierte Qualifikationen zur Bewältigung der Arbeit zu vermitteln. Es ist nicht nur notwendig, gute Leistungen zu erbringen, sondern auch eine intrinsische Motivation zu entwickeln, kompetent zu arbeiten und sich selbständig neue Fähigkeiten anzueignen. Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung rückten in den Mittelpunkt: „Now, there is a meaningful distinction between acting in a specific way and possessing a capability for those actions, called competence.“ (Vonken 2017, 70)

In dieser Zeit spielten Überlegungen aus verschiedenen psychologischen Ansätzen – wie Jean Piaget, Hans Aebli, Alexei Nikolajewitsch Leontjew, Pjotr Jakowlewitsch Galperin oder Sergei Leonidowitsch Rubinstein (vgl. Kaiser 1987, 15f.; Söltenfuss 1983) – eine wichtige Rolle, um die Grundlagen für handlungsorientiertes Lernen zu legen. Pjotr Jakowlewitsch Galperin (1902 bis 1988) betont in seiner Verinnerlichungstheorie die allmähliche Verinnerlichung von „externen“ Handlungen über verbale zu internen Handlungen (vgl. Galperin 1969). Die pädagogische Psychologie wird durch die Handlungstheorien von Hans Aebli (1923 bis 1990) maßgeblich beeinflusst, der schreibt, dass das Denken aus dem Handeln hervorgeht; Handlungen stellen die Beziehungen zwischen sachlichen, sozialen und geistigen Gegebenheiten her (vgl. Aebli 1980). Mit dieser Haltung hat sich die moderne Handlungspsychologie von einer reinen Bewusstseins- und Gedächtnispsychologie abgekoppelt. Zugleich distanziert sich die Handlungspsychologie vom Behaviorismus, der das menschliche Gehirn als Black Box betrachtet (vgl. Tramm/Goldbach 2005). Im Zentrum der Handlungstheorie stehen also die Handlungen.

Dabei wird davon ausgegangen, dass menschliches Handeln zielgerichtet und erwartungsgesteuert ist und sein Ablauf kognitiv reguliert wird (vgl. Tramm/Goldbach 2005).

Diese Idee wurde von der Berufsbildung aufgegriffen. In der Folge wurden zahlreiche Modellversuche zum experimentellen und lernendenzentrierten Lernen erprobt und wissenschaftlich begleitet (vgl. Czycholl/Ebner 1989). Diese Erfahrungen flossen in der Folge in die Neuordnung der Ausbildungsberufe ein, beginnend mit den Elektro- und Metallberufen (vgl. Jenewein 2006).

In der Berufsbildung wurde das Leitbild der eigenständigen Planung, Durchführung und Kontrolle der beruflichen Arbeit als Zielorientierung verfolgt. Die Kompetenzorientierung galt fortan als Leitidee bei der Entwicklung von Curricula, der Gestaltung des beruflichen Lernens und der Ausrichtung von Prüfungen (vgl. Achterhagen et al. 1992). Kompetenzorientierung kennzeichnet das Grundverständnis, dass sich Lehren und Lernen nicht auf die bloße Vermittlung von Inhalten und Wissen oder das Einüben vorgegebener Fertigkeiten beschränken sollte. Dieser Ansatz folgt der Auffassung der konstruktivistischen Lerntheorie (vgl. Savery/Duffy 1996) und dem Gedanken der individuellen Förderung, damit jeder mit seinen Fähigkeiten so weit kommt, wie er kann, um seine Leistungsfähigkeit zu entfalten (vgl. Kerschensteiner 1979). Der Begriff der Kompetenz dient als didaktische Kategorie zur Erfassung solcher Entwicklungsprozesse (vgl. Tramm 1997). Das in der deutschsprachigen Berufsbildung verwendete Konstrukt der „beruflichen Handlungskompetenz“ stellt eines von mehreren Kompetenzverständnissen dar.

Handlungskompetenzen beziehen sich auf das Potenzial zu handeln. In diesem Sinne erfassen sie kein einstudiertes Verhalten für eine bestimmte Situation, sondern sie repräsentieren das innere Potenzial einer Person für stabiles, regelmäßiges Handeln in bestimmten Arten von Situationen (vgl. Aebli 1980). Die Unterscheidung zwischen beobachtbarem Verhalten und zugrundeliegenden Handlungskompetenzen, die ein solches Verhalten ermöglichen, ist also grundlegend.

Die theoretische Fundierung von beruflichen Handlungskompetenzen ermöglicht eine Differenzierung des Handelns in verschiedene Handlungsbereiche und Schwerpunkte. Die Differenzierung der Handlungsbereiche folgt der anthropologischen Annahme (vgl. Roth 1971), dass ein Mensch prinzipiell mit drei Arten von Herausforderungen konfrontiert werden kann, deren Bewältigung unterschiedliche Kompetenzbereiche anspricht (vgl. Euler/Hahn 2014; Kuhlee/Steib/Winch 2022). Bei der Fachkompetenz steht der Umgang mit bestimmten Arbeitsprozessen unter Einbeziehung von Fachwissen im Vordergrund. Bei der Sozialkompetenz geht es um den Umgang mit anderen Menschen in verschiedenen Kommunikationssituationen, die sowohl soziale Fähigkeiten als auch moralische Dimensionen umfassen. Bei der Selbstkompetenz geht es um den Umgang mit Aspekten der Selbstbeherrschung, zum Beispiel mit den eigenen Emotionen und dem Lernverhalten. Die drei Kompetenzbereiche können jeweils in unterschiedlichen Ausprägungen auftreten und wirksam werden (vgl. Euler 2020).

5 Vergleich der angelsächsischen und deutschen Berufsbildungsphilosophie von Kompetenz und Competency

Um einen strukturierten Vergleich der Philosophien hinter dem deutschen und dem angelsächsischen Ansatz zu ermöglichen, werden hier die strukturell-funktionalen Aspekte nach Ketschau (2018) verwendet. Die sich daraus ergebende Rolle der Berufsbildung für die Gesellschaftsordnung wird in Makro-, Meso- und Mikroebene unterteilt (siehe Abschnitt 2). Der Vergleich der beiden Ansätze erfolgt anhand dieser Ebenen.

Makroebene: Die Rolle für die Gesellschaft

Die angelsächsische Competency-basierte Berufsbildung ist auf die Vermittlung von technischen Fertigkeiten und Kenntnissen ausgerichtet. Competency richtet sich nach staatlichen Wirtschaftszielen, und diese Ziele werden bis auf die Ebene der Ausbildungsprogramm- und Unterrichtsgestaltung heruntergebrochen. Zu den wirtschaftlichen Zielen in Bezug auf die Berufsbildung gehört die Versorgung der Industrie mit qualifizierten Arbeitskräften. Die Industrie kommuniziert ihren Bedarf anhand der Beschreibung der Competencies. Die Stärkung der Arbeitskräfte ist in der Gesellschaft in der Regel kein explizites Ziel der Berufsbildung. Arbeitgebervertreter betrachten die Berufsausbildung als ein Instrument, um am Arbeitsplatz zu agieren, und nicht für einen Bildungszweck (vgl. Raggatt/Williams 1999). Die Berufsbildungspolitik orientiert sich jedoch an der Humankapitaltheorie, die den individuellen wirtschaftlichen Nutzen von Bildung und Ausbildung auf höherem Niveau und komplexeren Fähigkeiten anerkennt (vgl. Jessup 1991).

Die deutsche berufliche Kompetenzorientierung dient sowohl der Vermittlung von fachlichen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnissen als auch der Persönlichkeitsbildung im Sinne von sozialen und persönlichen Kompetenzen. Die historische Entwicklung zeigt jedoch, dass die Bildung durch Arbeit zwecks der Menschenbildung in der Vergangenheit auf großen industriellen Widerstand stieß. Die berufliche Kompetenzorientierung kann nicht losgelöst vom ökonomischen Funktionalismus betrachtet werden, denn Kompetenzen sind an konkrete Situationstypen und die Arbeitsfähigkeiten in diesen Situationen gebunden. Berufliche Situationen werden hier für die Berufsbildung verwendet und nicht Situationen, die rein pädagogischen Zwecken dienen. Gleichzeitig dient die Vermittlung von Kompetenzen nicht nur der Deckung des industriellen Bedarfs, sondern es wird auch die berufliche Selbstständigkeit einer Person angestrebt, sich bis zu einem gewissen Grad flexibel auf dem Arbeitsmarkt zu bewegen. Damit ist auch Schutz vor der wirtschaftlichen Abhängigkeit der Fachkräfte von der Wirtschaft gedient. Diese Bedeutung wird etwa durch die paritätische Vertretung der Sozialpartner, d. h. von Arbeitgebervertretern, z. B. Kammern, und Arbeitnehmervertretern, z. B. Gewerkschaften, in den verschiedenen Berufsbildungsgremien deutlich (vgl. BIBB 2014).

Meso-Ebene: Die Rolle für das Bildungssystem

Die angelsächsische Competency-basierte Ausbildung ist ein Mittel zur Schaffung von Konsistenz zwischen Anbietern und Programmen. Wenn die Ausbildungsdokumente die Grundlage des Lehrplans bilden und diese Dokumente zentral entwickelt werden, werden die Unterschiede

zwischen den von verschiedenen Anbietern angebotenen Programmen minimiert. Die Absicht hinter dieser Art von Berufsbildungssystem ist es, leicht „vermarktet“ zu werden, und die Rolle der Lernenden wird als Verbraucher positioniert, die in der Lage sein sollen, besser informierte Entscheidungen über ihren Berufsbildungsweg zu treffen (bspw. Winch 2023). Im Gegensatz zu den deutschen berufsbildenden Schulen agieren die Berufsbildungsanbieter im angelsächsischen Raum eher wie Unternehmen als wie Bildungseinrichtungen und sind mehr darauf bedacht, die Lernenden effizienter und in größerer Zahl auszubilden. Zum Beispiel können Lehrkräfte in der beruflichen Bildung als „Ausführende“ positioniert werden, die von außen vorgegebene Ergebnisse umsetzen. Die unterschiedlichen Rollen der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung spiegeln sich auch in den unterschiedlichen Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte in den Ländern wider. So genießen Lehrkräfte in Deutschland in der Regel den Beamtenstatus. Im Gegensatz dazu sind die Arbeitsverträge von Lehrkräften in der beruflichen Bildung etwa in Australien häufig befristet und werden schlechter bezahlt als die von Lehrkräften in anderen Schulformen. Sie werden nicht als „Pädagogen“, sondern als „Ausbilder und Prüfer“ klassifiziert, was ein grundlegender Unterschied ist.

Kerschensteiner (1926) brachte die Idee der „Bildung durch Arbeit“ in die deutsche Bildungslandschaft ein und gründete Arbeitsschulen. Er vertrat damals die Auffassung, dass diese Arbeit ausschließlich der Persönlichkeitsbildung dienen und folglich als Beruf für die Lernenden angesehen werden sollte. Mit der Gründung der Arbeitsschulen und der Fortbildungsschule pädagogisierte er die Vermittlung beruflicher Fertigkeiten, indem er die theoretische und praktische Ausbildung mit pädagogischer Betreuung anreicherte. Er betonte die Bedeutung der Freude an der Arbeit und der Berufsbildung als Weg zur staatsbürgerlichen Bildung. Diese Sichtweise distanzierte sich von der realen Arbeitswelt, die als entfremdet durch taylorisiertes Denken, Zeitdruck und enge Arbeitsabläufe kritisiert wurde (Kerschensteiner 1966/1908). Mit der Einführung der *lean organisation* wurde auch die persönliche Entwicklung in den Mittelpunkt der industriellen Berufsbildung gestellt. Dies geschah jedoch mit dem Ziel, die Fachkräfte durch Bildung für die Arbeit flexibler zu machen. Beide von Thilo Ketschau (2018) genannten Ansätze lassen sich also in der deutschen Berufsbildungsgeschichte wiederfinden. Mit dem dualen Ausbildungssystem haben die berufsbildenden Schulen auch einen Bildungs- und einen wirtschaftlichen Auftrag. Die Auszubildenden haben je nach Lernort unterschiedliche Rollen. In den Betrieben müssen sie den betrieblichen Interessen entsprechen, Kompetenzen werden anhand betrieblicher Situationen vermittelt, in den Berufsschulen werden auch andere Situationskontexte genutzt, um Kompetenzen zu vermitteln, etwa aus dem privaten Kontext oder aus dem Bildungskontext. Die Persönlichkeitsentwicklung durch die Berufsbildung an diesem Lernort ist durchaus ein Ziel der Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen.

Mikroebene: Die Rolle für den Einzelnen

Die *competency-based education* im angelsächsischen Raum macht den einzelnen Lernenden zu einem Subjekt des industriellen Qualifikationssystems, welches der Wirtschaftspolitik untergeordnet ist. Lernende liefern die benötigten Fähigkeiten. Als Kollektiv können die Lernenden als Teil einer „Arbeitskraft“ betrachtet werden, deren Fähigkeiten für die Ziele der gesamten Industrie angepasst werden. Das Berufsbildungssystem konzentriert sich auf die

Deckung des Qualifikationsbedarfs der Industrie. Dieser Competency-Ansatz vermittelt den einzelnen Lernenden kurzlebige Fertigkeiten, die ständig aktualisiert werden müssen. Der Competency-Ansatz wird als ein Instrument gesehen, mit dem der Einzelne die von der Industrie geforderten Fähigkeiten erwerben kann. Die individuelle Competency steht für sich selbst und der Einzelne bewertet diese Competency-Einheit nach ihrer Relevanz für die Industrie.

Im deutschen Fall können wir auf das Konstrukt des Berufes verweisen, das auf einer religiösen Vorstellung von Beruf im Sinne einer göttlichen Berufung aus der Reformation beruht und sich mit dem traditionellen englischen Wort „*vocation*“ deckt. Er ist weit mehr als eine existenzsichernde Tätigkeit, sondern eine sinnstiftende, identitätsstiftende und sozial zugehörige Lebensaufgabe. Vor diesem Hintergrund definieren sich Fachkräfte häufig über ihren Ausbildungsberuf und weniger über die Position, die sie in einem Unternehmen einnehmen. Das bedeutet, dass die beruflichen Kompetenzen im Kontext des ganzheitlichen Berufsbildes betrachtet werden und dass Bündelungen dieser beruflichen Kompetenzen zur Identifikation des Einzelnen mit dem Ausbildungsberuf führen (vgl. Hanf 2011). Diese einzelnen Kompetenzen haben für sich genommen einen geringeren Wert.

Der strukturierte Vergleich der Rolle des Kompetenz- und Competency-Ansatzes auf verschiedenen Ebenen der Gesellschaft zeigt wesentliche Unterschiede in der Philosophie der beiden Ansätze auf. Im nächsten Abschnitt wird die historische Entwicklung aufgegriffen, um diese Unterschiede zu erklären, und es wird auf die Gefahren bei der Übertragung der beiden Ansätze auf andere kulturelle Kontexte hingewiesen.

6 Diskussion

Die historische Entwicklung der Berufsbildung im deutschsprachigen und im angelsächsischen Raum verlief zu Beginn des 1900s sehr ähnlich. Das platonische Bildungsverständnis hat das Bildungswesen in beiden Kulturkreisen erkennbar geprägt (vgl. Brater 2020). Folglich findet sich in beiden Ansätzen die Trennung von persönlichkeitsbildender klassischer Bildung und produktionsorientierter Berufsbildung (vgl. Humboldt 1979, zit. nach Flitner/Giel 1980). Ausschlaggebend für die unterschiedliche Entwicklung der Berufsbildungssysteme und damit des Kompetenz- und Competency-Ansatzes waren die unterschiedlichen Umgangsweisen mit den Herausforderungen der Industrialisierung sowie die damit verbundenen Veränderungen der Arbeitsorganisation.

In der angelsächsischen Welt wurde die Gründung des *Mechanics Institute* eingeführt. Diese stellen industrielle Maschinen in den Mittelpunkt ihrer Ausbildungsaktivitäten und lehren spezifische Fähigkeiten zur Bedienung, Wartung und Reparatur dieser Maschinen. Die Vermittlung von Naturwissenschaften an Fachkräfte diente auch der Verbesserung der Produktion und der Wirtschaft durch selbständiges und moralisch stabiles Verhalten (vgl. Ketts 1994). Im deutschen Kontext lag der Schwerpunkt auf den Fachkräften und ihrer Fähigkeit, mit den sich verändernden Arbeitsanforderungen fertig zu werden, um den Herausforderungen der Industrialisierung gerecht zu werden (vgl. Mertens 1974). Eine Erklärung für die Fokussierung auf Fachkräfte in Deutschland kann auch auf den Marxschen Einfluss auf die Arbeitskräfte und ihr

Recht auf Selbstbestimmung und eine der persönlichen Entwicklung dienenden zurückgeführt werden (vgl. Marx 1844/1857). Kerschensteiner (1926) verfolgte ähnliche Ideen und brachte die Berufsbildung in den damaligen Bildungsdiskurs ein. Seither wurde die Entwicklung der Berufsbildung nicht nur von der Industrie, sondern auch von den zunächst stärker voneinander getrennten Diskursen der Erziehungswissenschaft beeinflusst. Die Industrialisierung brachte die beiden Diskurse zusammen. Auch Dewey (1916) griff die Berufsbildung in seinen Bildungsdiskursen auf, was jedoch auf starken Widerstand im angelsächsischen Bildungsverständnis stieß (vgl. Labaree 2010; Tomlinson 1997). Folglich wurde die Berufsbildung dort eher aus der Logik der Industrie heraus entwickelt.

Der Einzug der Berufsbildung in den deutschen Bildungsdiskurs führte auch zu einer Weiterentwicklung der Berufsbildung entlang der veränderten Lerntheorien. Das Lernen in der Berufsbildung entwickelte sich von einem behavioristischen zu einem lernerzentrierten konstruktivistischen Ansatz, der auch den Lernprozess als Gegenstand der Berufsbildung diskutiert (vgl. Czycholl/Ebner 1989; Tramm 1997). Demgegenüber ist in der angelsächsischen Berufsbildung auch heute noch der behavioristische Einfluss (vgl. Tomlinson 1997) zu beobachten. Die Berufsbildung wird nicht als Teil der Erziehungswissenschaft angesehen. Folglich wird der Lernprozess nicht im Kontext der Berufsbildung betrachtet. Die Berufsbildung dient dazu, das gewünschte Arbeitsverhalten für die Wirtschaft zu spezifizieren. Die Zielerreichung unterliegt auch dem ökonomischen Gebot der Effizienz und Aktualität. Die Ausgestaltung des Kompetenz- und Competency-Ansatzes in den beiden Kulturräumen (Abschnitte 3.2 und 4.2) zeugt von diesen unterschiedlichen Hintergründen.

Aufgrund des historisch unterschiedlichen Umgangs mit den industriellen Herausforderungen in beiden Ansätzen unterscheiden sich auch ihre Rollen in der sozialen Dimension. Hier wird deutlich, dass der Kompetenz- und der Competency-Ansatz die gemeinsame Funktion erfüllen, Fachkräfte mit den für die Wirtschaft notwendigen Fähigkeiten auszustatten. Die Philosophie, die hinter der gesellschaftlichen Rolle des Fachkräftenachwuchses steht, ist jedoch eine gegensätzliche. Der deutsche Kompetenzansatz zielt nicht nur auf die Bedürfnisse der Wirtschaft, sondern auch auf die Emanzipation der Fachkräfte durch den Beruf. Im angelsächsischen Ansatz wird die Emanzipation der Fachkräfte nicht als Ziel angesehen. Betrachtet man die Art der Berufsbildungsprogramme, in denen die Ansätze verbreitet werden, so wird auch ihr normativer Einfluss auf das Berufsbildungssystem deutlich.

Bei einem Policy-Transfer eines der beiden Ansätze sollten diese Implikationen, die hinter den jeweiligen Ansätzen stehen, dem Empfängerland klar sein und mit der lokalen normativen Rolle der Berufsbildung in der Gesellschaft übereinstimmen. Nicht nur das Ausmaß, in dem die eingeführte Maßnahme den Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Fachkräften decken könnte, sondern auch das Ausmaß, in dem die Maßnahme eine Bedeutung für die Emanzipation von Fachkräften haben sollte, muss diskutiert und festgelegt werden, um eine einseitige Erfolgsanalyse eines Policy-Transfers zu vermeiden. Wird ein solches Konzept in das Berufsbildungssystem eingeführt, kann es zu Nebenwirkungen kommen, die möglicherweise die Ziele des Policy-Transfers unterlaufen. So zeigt beispielsweise der Transfer von dualen Ausbildungsprogrammen nach deutschem Vorbild im Rahmen der Muburak-Kohl-Initiative in Ägypten,

dass die eingeführten Programme eher zur Elitenförderung als zur ursprünglich beabsichtigten Armutsbekämpfung führten (vgl. Schippers 2009).

7 Schlussfolgerung

Die Darstellung der unterschiedlichen historischen Entwicklung des Kompetenz- und Competency-Ansatzes sowie der Vergleich der dahinterliegenden Bildungsphilosophien machen deutlich, dass es in deutschsprachigen Regionen ein Verständnis des Kompetenzbegriffs gibt, welches durch seine tiefe und reiche erkenntnistheoretische Fundierung gestützt wird. Die Verwendung des Begriffs in angelsächsischen Modellen ist dagegen schwankender, was vielleicht auf die nach außen gerichtete Rahmung und die Konzentration auf die unmittelbaren Bedürfnisse der Wirtschaft zurückzuführen ist. Die Ansätze aus dem deutschsprachigen Raum liefern konkrete Definitionen für die theoretische Bindung von Kompetenz, die auch im Praxiskontext Resonanz finden (vgl. Jenewein 2006). Interessant ist jedoch, dass hinsichtlich der angelsächsischen Ansätze einige der frühesten Verwendungen des Begriffs Competency aus Kontexten stammen, in denen der internationale Transfer von Konzepten diskutiert wird (vgl. Harris et al. 1995). Das ist zumindest der Fall bei der angeblichen Entstehung des Begriffs auf einer amerikanischen Konferenz, wo man versuchte, den Begriff Competency als Übersetzung von Ideen zu verwenden, um sie zu teilen (vgl. Harris et al. 1995). Wir können also sehen, dass diese Begriffe auf sehr unterschiedliche Weise verwendet werden, zum einen als Signifikant einer reichen Tradition und zum anderen als Indikator für eine *lingua franca* und Mittel zum Austausch über Kontexte hinweg.

In diesem Beitrag wurden keine Beispiele erörtert und untersucht, in denen die sichtbaren Ähnlichkeiten ein Risiko für Verwechslung darstellen, aber dennoch ist festzustellen, dass dies von Bedeutung ist, da falsch verstandene Konzepte falsch angewendet werden können (vgl. Kuhlee/Steib/Winch 2022; Brockmann/Clarke/Winch 2009). Wenn ein Mythos durch ein politisch und wirtschaftlich motiviertes Narrativ über eine bestimmte Maßnahme oder bestimmte Konzepte aufgebaut wird, kann ein Policy-Transfer falsche Erwartungen auslösen (vgl. Dolowitz/Marsh 2000). Auch hier kann ein tieferes Verständnis der historischen und kontextuellen Entwicklung eines Konzeptes sowie seine normative Positionierung helfen, Klarheit zu schaffen und falsche Vorstellungen zu erkennen. In dem Maße, in dem wir mit den globalen Bewegungen von Lernenden, Arbeitskräften und Qualifikationen vernetzt sind, wird der Austausch von Informationen immer wichtiger, vor allem für Teams, die nach einer Pandemie an einzelnen Projekten in weit entfernten Regionen gemeinsam arbeiten. Vor allem im digitalen Zeitalter, in dem sich die Arbeitsprozesse weiter beschleunigen und regionale Besuche durch Online-Meetings ersetzt werden, steigt das Risiko, dass Missverständnisse weniger leicht erkannt werden. Vor diesem Hintergrund plädieren wir für eine langsame Übersetzung der im internen Kontext verwendeten Begriffe. Mit Blick auf die Zukunft und die Trends im Bereich des globalen Lernens, der Digitalisierung und der Zusammenarbeit muss gewährleistet sein, dass gemeinsame Verständnisse vorherrschen.

Vor dem Hintergrund der oben erläuterten Herausforderungen wird hier die wissenschaftliche und philosophische Auseinandersetzung mit theoretischen Konstrukten im Kontext des Policy-Transfers als elementar für einen erfolgreichen Policy-Transfer bewertet. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung in der Vorbereitung des Policy-Transfers könnte die historische und philosophische Verortung einer Policy darstellen, sie von Mythen und Narrativen befreien und die kulturellen und politischen Rahmenbedingungen des Policy-Empfängerlandes adäquat untersuchen. Es ist wichtig, den gesamten Kontext zu erfassen, um einen bestimmten Berufsbildungsansatz zu verstehen und ordnungsgemäß umzusetzen, selbst wenn es sich dabei um einen Begriff wie Competency im angelsächsischen Kontext handelt, der eher der Übersetzung von wirtschaftlichen Bedürfnissen in die Berufsbildung dient. Insbesondere beim Policy-Transfer sollte man nicht nur die beobachtbaren Merkmale betrachten, sondern den gesamten Kontext. Es gilt also, das Gesamtkonzept zu analysieren, um die Denkweise hinter den Kernbegriffen zu fördern. Es ist ebenso denkbar, dass der global genutzte Begriff der Kompetenz keine eigene inhaltliche Bedeutung besitzt. Der Begriff dient nur als ein Platzhalter für eine Reformbewegung, ähnlich wie „Beschäftigungsfähigkeit“, die regional inhaltlich unterschiedlich befüllt werden (vgl. Morley 2007).

Es ist daher von entscheidender Bedeutung, dass im Rahmen des internationalen Policy-Transfers ein tiefgreifendes Verständnis des übertragenden und des empfangenden Kontexts als kritisch für die gemeinsame Arbeit betrachtet wird. Diese Aufmerksamkeit für ein kontextbezogenes Verständnis beugt der Gefahr vor, dass beide Ansätze auf die gleiche Weise behandelt werden und dass die beiden Konzepte ohne ein tiefes Verständnis der Ansätze oder des Kontexts vermischt werden. Für die Aufrechterhaltung von Beziehungen zum Ideenaustausch und ein fortgesetztes effektives Engagement auf der ganzen Welt ist es wichtig, dass Transparenz und Kontext im Vordergrund stehen und der Austausch auf einem fundierten Verständnis der Systeme und Traditionen des jeweils anderen beruht.

Literatur

Achterhagen, F. et al. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden.

Aebli, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns, Band 1. Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart.

ASQA (2022): Glossary. Online: <https://www.asqa.gov.au/standards/appendices/glossary> (30.11.2022).

Bader, R./Müller, M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule, 54, No. 6, 176-182.

Bauer, H. G. (1979): Ist Arbeit ein Bildungs- bzw. Erziehungsmittel? Eine Literaturübersicht. In: Westermanns pädagogische Beiträge, 8.

Baumeler, C. (2019): Competence-based vocational education and training and its cultural context sensitivity. In: European Education, 51, No. 1, 1-15.

- Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, Critique. Revised Edition.* Lanham/Boulder/New York/Oxford.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2014): *Training regulations and how they come about.* Bonn.
- Blankertz, H. (1982): *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* Wetzlar.
- Boahin, P./Eggink, J./Hofman, A. (2014): *Competency-based training in international perspective: comparing the implementation processes towards the achievement of employability.* In: *Journal of Curriculum Studies*, 46, No. 6, 839-858.
- Boyatzis, R. E. (1982): *The competent manager. A model for effective performance.* New York.
- Brater, M. (2020): *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in der historischen Dimension.* In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung.* Wiesbaden, 4-14.
- Brockmann, M./Clarke, L./Winch, C. (2008): *Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases.* In: *Oxford Review of Education*, 34, No. 5, 547-567.
- Brockmann, M./Clarke, L./Méhaut, P./Winch, C. (2008): *Competence-based vocational education and training (VET): the cases of England and France in a European perspective.* In: *Vocations and Learning*, 1, No. 3, 227-244.
- Brockmann, M./Clarke, L./Winch, C. (2009): *Competence and competency in the EQF and in European VET systems.* In: *Journal of European Industrial Training*, 33, No. 89, 787-799.
- Brockmann M./Clarke, L./Winch, C. (2011): *Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market.* Abingdon.
- Chakroun, B. (2010): *National qualification frameworks: from policy borrowing to policy learning.* In: *European Journal of Education*, 45, No. 2, 199-216.
- Clarke, L./Winch, C. (2015): *Have Anglo-Saxon concepts really influenced the development of European qualifications policy?* In: *Research in Comparative and International Education*, 10, No. 4, 593-606.
- Clement, U. (1999): *Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufes. Verständigungsprobleme im globalen Dorf.* In: Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten.* Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft. Weinheim/Basel, 209-231.
- Conze, W. (1972): *Beruf.* In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Ed.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland.* Stuttgart, 490-507.

- Czycholl, R./Ebner, H. (Eds.) (1989): Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre. Oldenburg.
- Dewey, J. (1916): Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. New York.
- Dolowitz, D. P./Marsh, D. (2000): Learning from abroad: the role of policy transfer in contemporary policy-making. In: Governance: An International Journal of Policy and Administration, 13, No. 1, 5-24.
- Euler, D./Hahn, A. (2014): Wirtschaftsdidaktik (3. Aufl.). Bern/Stuttgart/Wien.
- Euler, D. (2020): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung (3. Aufl.). Wiesbaden, 205-217.
- Flitner, A./Giel, K. (Ed.) (1980): Wilhelm von Humboldt – Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt.
- Galperin, P. J. (1969): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, H. (Ed.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart, 367-405.
- Hanf, G. (2011): The Changing Relevance of the *Beruf*. In: Brockmann, M./Clarke, L./Winch, C. (Eds.): Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market. What's in a vocational qualification. London, New York, 50-67.
- Harney, K./Zymek, B. (1994): Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40, No. 3, 405-422.
- Harris, R./Guthrie, H./Lundberg, D./Hobart, B. (1995): Competency-based education and training: between a rock and a whirlpool. South Yarra.
- Hodge, S. (2016): After competency-based training: deepening critique, imagining alternatives. In: International Journal of Training Research, 14, No. 3, 171-179.
- Hodgen, M. (1935). *Workers education in England and the United States*. Kegan Paul.
- Hopmann, S. T. (2008). Mind the gap: Dewey on educational bridge-building. In: Journal of Curriculum Studies. 41, No. 1, 7–11.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and Practice*. Routledge.
- Jenewein, K. (2006): Elektrotechnik-Informatik. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 142-149.
- Jenewein, K. (2010): Handlungsorientiertes Lernen in der Berufsbildung. In: Lernen & Lehren. Elektrotechnik-Informatik und Metalltechnik. Schwerpunkt Handlungsorientiertes Lernen – ein Streitthema, 25, No. 98, 53-55.
- Jessup, G. (1991): *Outcomes: The Emerging Model of Education and Training*. London.

Joyner, C. W. (1995): The DACUM technique and competency-based education. In: Dennison, J. D. (Ed.): Challenge and opportunity: Canada's community colleges at the crossroads. Vancouver, 243-255.

Kaiser, F.-J. (1987): Grundannahmen handlungsorientierten Lernens und die Arbeit im Lernbüro. In: Kaiser, F.-J. (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernen in kaufmännischen Berufsschulen. Bad Heilbrunn, 11-48.

Kerschensteiner, G. (1904/1966): Berufs- oder Allgemeinbildung? In: Wehle, G./Kerschensteiner, G. (Hrsg.): Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Schriften, Band 1. Paderborn, 89-104.

Kerschensteiner, G. (1926): Theorie der Bildung, Berlin.

Kerschensteiner, G. (1979): Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert. In: Reble, A. (Ed.): Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung (4.Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb., 41–53.
Kerschensteiner, G. (2022): The school workshop as the basis for the continuation school (1908). In: Journal of Philosophy of Education, 56, 399-407. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12670>.

Ketschau, T. (2018): Reflexion zur Philosophie der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114, No. 1, 85-108.

Ketts, J. F. (1994): The pursuit of knowledge under difficulties: from self-improvement to adult education in America, 1750-1990. Stanford.

King, K. (2014): Skills, competencies and knowledge in international translation and cooperation. In: Maurer, M./Gonon, P. (Ed.): The challenges of policy transfer in vocational skills development. National qualification frameworks and dual model vocational training in international cooperation. Bern, 35-47.

Klika, D./Schubert, V. (2013): Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt. Weinheim/Basel.

KMK (2021): 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. Bonn.

König, R. (1965): Der Beruf als Indiz sozialer Integration. In: König, R. (Hrsg.): Arbeit und Beruf in der modernen Gesellschaft. Köln/Berlin, 123–136.

Kuhlee, D./Steib, C./Winch, C. (2022): Founding German vocational education: Kerschensteiner, Spranger and Fischer as key figures in the classical German VET theory. In: Journal of Philosophy of Education, 56, No. 3, 383–398.

Labaree, D. F. (2010): How Dewey lost: the victory of David Snedden and social efficiency in the reform of American education. In: Tröhler, D./Schlag, T. (Eds.): Pragmatism and modernities. Rotterdam/Boston/Taipei, 163-188.

Li, J./Pilz, M. (2023): International transfer of vocational education and training: a literature review. In: Journal of Vocational Education & Training, 75, No. 2, 185-218.

Lingard, B. (2000): It is and it isn't: vernacular globalization, education policy and restructuring. In: Burbules, N./Torres, C. (Ed.): Globalization and education: critical perspectives. New York, 275-297.

Marx, K. (1844): Ökonomisch-philosophische Manuskripte.

Marx, K. (1857): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie.

McClelland (1973): Testing for competence rather than intelligence. In: American Psychologist, 28, No. 1, 1-14.

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, No. 1, 36-43.

Morley, L. (2007): The X factor: employability, elitism and equity in graduate recruitment. In: Twenty-First Century Society: Journal of the Academy of Social Sciences, 2, No. 2, 191-207.

Mulder, M (2017) (Ed.): Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education. Technical and vocational education and training: issues, concerns and prospects, Volume 23. Cham.

Oeben, M./Klumpp, M. (2021): Transfer of the German vocational education and training system – success factors and hindrances with the example of Tunisia. In: Education Sciences, 11, No. 247, 1-25.

Parent, F. et al. (2010): A comprehensive competence-based approach in curriculum development: experiences from African and European contexts. In: Health Education Journal, 70, No. 3, 301-317.

Phillips, D./Ochs, K. (2003): Processes of policy borrowing in education: some explanatory and analytical devices. In: Comparative Education, 39, No. 4, 451-461.

Raggatt, P./Williams, S. (1999): Government, Markets and Vocational Qualifications: An Anatomy of Policy. London.

Ramasamy, M./Pilz, M. (2019): Competency-based curriculum development in the informal sector: the case of sewing skills training in rural South India. In: International Review of Education, 65, No. 6, 905-928.

Rehn, R./Schües, C. (2008): Bildungsphilosophie: Grundlagen, Methoden, Perspektiven. Freiburg.

Reich, A./Ho, T. T. H. (2017): Adapting international influences and retaining 'Vietnamese character' in VET in Vietnam. In: Tran, L. T./Dempsey, K. (Eds.): Internationalization in vocational education and training. Technical and vocational education and training: issues, concerns and prospects, Volume 25. Cham, 134-147.

Richard, D. (2012) The Richard Review of Apprenticeships. London.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Hannover.

- Savery, J. R./T. M. Duffy (1996): Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework. In: Wilson, B. G. (Ed.): Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design. Englewood Cliffs/New Jersey, 135-148.
- Scharmann, T. (1956): Arbeit und Beruf. Tübingen.
- Schelsky, H. (1965): Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft. In: Schelsky, H. (Hrsg.): Auf der Suche nach Wirklichkeit. Düsseldorf, 25-35.
- Schippers, S. (2009): Systemberatung zwischen Anspruch und Wirklichkeit: eine wirkungsorientierte Analyse der „Mubarak-Kohl-Initiative“ in Ägypten. Marburg.
- Smith, A. (1776): The Wealth of Nations. Indianapolis.
- Söltenfuss, G. (1983): Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Dargestellt an einer didaktischen Konzeption des Lernens im Simulationsbüro. Bad Heilbrunn.
- Toepper, M./Zlatkin-Troitschanskaia, O./Kühling-Thees, C. (2021): Research in international transfer of vocational education and training – a systematic literature review. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training, 8, No. 4, 138-169.
- Tomlinson, S. (1997): Edward Lee Thorndike and John Dewey on the science of education. In: Oxford Review Education, 23, No. 3, 365-383.
- Tramm, T. (1997): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Göttingen.
- Tramm, T./Goldbach, A. (2005): Gestaltungsprinzipien und theoretische Grundlagen innovativer Schulbücher zur ökonomischen Berufsbildung – am Beispiel der „prozessorientierten Wirtschaftslehre“. In: Wirtschaft und Erziehung, 6, 203-214.
- Vonken, M. (2017): Competence, qualification and action theory. In: Mulder, M (Ed.): Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education. Technical and vocational education and training: issues, concerns and prospects, Volume 23. Cham, 67-82.
- Wang, L./Jiang, D. (2013): Chinese vocational education: borrowing and reforming an interview with professor Dayuan Jiang, moe research fellow. In: Chinese Education and Society, 46, No. 4, 92-99.
- Whitehead, N. (2013): Review of Adult Vocational Qualifications in England. London.
- Winch, C. (2023): Learning outcomes: The long goodbye: Vocational qualifications in the 21st century. In: European Educational Research Journal, 22, No. 1, 20-38.
- Wolf, A. (2011): Review of Vocational Education – The Wolf Report. London.
- Womack, D./Jones, D./Roos, D. (1992): Die zweite Revolution in der Autoindustrie. Frankfurt am Main.

Yu, X. (2013): A comparative review on Chinese vocational education and training system. In: The Online Journal of New Horizons in Education, 3, No. 2, 1-7.

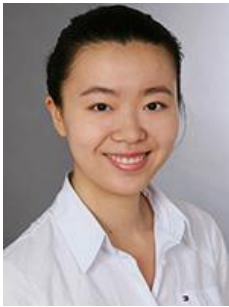
Zabeck, J. (2009): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn.

Zitieren dieses Beitrags

Li, J./Hodge, S./Knight, E. (2023): Kompetenz und Competency in der beruflichen Bildung: Übersetzungsfalle in der internationalen Zusammenarbeit. In: *bwp@ Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory*. Hrsg.v. Esmond, B./Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V., 1-24. Online:

https://www.bwpat.de/spezial19/li_etal_de_spezial19.pdf (20.02.2024).

Die Autor:innen



Dr. JUNMIN LI

University of Cologne, Chair for Economics and Business Education
Herbert-Lewin-Straße 2, 50931 Cologne, Germany

junmin.li@uni-koeln.de

<https://wipaed.uni-koeln.de/>



Assoc. Prof. STEVEN HODGE

Griffith University, School of Education and Professional Studies
Messines Ridge Road, Mount Gravatt, QLD 4122, Australia

s.hodge@griffith.edu.au

<https://experts.griffith.edu.au/9568-steven-hodge>



Dr. ELIZABETH KNIGHT

Victoria University, Mitchell Institute
300 Queen Street, Melbourne, VIC 3000, Australia

lizzie.knight@vu.edu.au

<https://www.vu.edu.au/research/lizzie-knight>