

## **Ungenutzte Potenziale des Kompetenzansatzes: Mehr Mut zur Pädagogik**

---

RÜDIGER PREISSER

Wenn PISA die Chiffre für eine »Bildungskatastrophe« ist, dann ist Kompetenz zur »semantischen Projektionsfläche« (Geißler/Orthey 2002) für das Nicht-Erreichte aber Erstrebenswerte, für die Kompetenzdefizite geworden, die durch PISA aufgedeckt wurden. Inzwischen hat sich der Kompetenzbegriff von PISA losgelöst und verselbstständigt und gehört aktuell bereits zu den fünftausend am häufigsten verwendeten deutschen Wörtern (Projekt Deutscher Wortschatz 2006) – eine fürwahr beispiellose Karriere. Neuerdings sollen und wollen alle Menschen und Institutionen kompetent sein – oder zumindest den Eindruck erwecken. Und es gibt kaum ein Wort, das nicht mit »Kompetenz« kombinierbar wäre und dadurch gewissermaßen eine höhere Weihe zu erhalten scheint. Eine Recherche in den gängigen Internet-Suchmaschinen überschüttet einen förmlich mit Kompetenz-Angeboten und damit einhergehend den absurdesten Stilblüten. Allerdings scheinen sich der inflationäre Gebrauch von »Kompetenz« und die Vagheit, ja Widersprüchlichkeit der mit ihr verbundenen Bedeutungen gegenseitig zu bedingen.

Was bedeutet dieser »Hype« um den Kompetenzbegriff, welche unbeantworteten Fragen oder ungelösten gesellschaftlichen Probleme kommen in seiner inflationären Verwendung zum Ausdruck? Der Kompetenzbegriff scheint geradezu zum Zentralbegriff für das Individuum in einer als »reflexive Modernisierung« (Giddens 1988) charakterisierbaren gesellschaftlichen Entwicklung geworden zu sein, für die Selbstregulierung, Selbstorganisation, Selbststeuerung, Selbstmanagement, Selbstkontrolle die modischen Schlagworte bilden. Die hinter ihnen stehenden

Kompetenzen sind alle »signifikant auf eine aktive Selbststeuerung und Selbstentwicklung ausgerichtet« und »erfordern eine hohe personale Selbstreferenz und Reflexivität« (Voß 1998: 484). Außerdem handelt es sich bei ihnen um Kompetenzen, die jenseits traditioneller Wissensbestände liegen, bisher in keinem Lehrbuch und in keinem Lehrplan zu finden sind und deshalb auch nicht in Zeugnissen und Zertifikaten auftauchen. Welche gesellschaftlichen Anforderungen stehen hinter dem viel gehörten Ruf nach Kompetenz? Für das Individuum mag angesichts der Erosion des beruflichen »Normalarbeitsverhältnisses« (Mückenberger 1985) und einer »Entstrukturierung des Lebenslaufs« (Hurrelmann 2003) die »Gewinnung eines neuen Verhältnisses zur eigenen Berufsbiographie« (Baethge et al. 1996: 15) und insbesondere der Erwerb von »berufsbiographischer Steuerungsfähigkeit« (Preißer 2002) unabwendbar sein. Aus der Perspektive des Beschäftigungssystems symbolisiert der Kompetenzbegriff Anforderungen an erfolgreiches berufliches Handeln, die a priori nur begrenzt festgelegt werden können, so dass die Handlungsinitiierung, -überwachung und -kontrolle in die Beschäftigten hinein verlagert werden muss. Sie gehen einher mit einer »Entgrenzung der Qualifikationen« (Voß 1998) sowie dem »von einer Nötigung kaum mehr unterscheidbare(n) Propagandafeldzug fürs lebenslange Lernen« (Geißler/Orthey 2002: 72). Diese Anforderungen sind eng gekoppelt an eine »Intensivierung« der Arbeitsleistungen und sie werden zurückgeführt auf den tief greifenden wirtschaftlichen Strukturwandel infolge der Globalisierung der Märkte. Und schließlich benötigt staatliches Handeln steuerungsrelevantes Wissen für die beabsichtigte wissens- und evidenzbasierte Bildungspolitik, um die gesellschaftlichen Systeme und Institutionen an einer outputorientierten Steuerungslogik auszurichten. Schauen wir uns angesichts dieser Anforderungen im Folgenden einige Bildungsbereiche an, um den aktuellen Stand der Vermittlung der benötigten Kompetenzen zu überprüfen.

## Schule

Abgesehen von der hohen sozialen Selektivität, die der PISA-Untersuchung zufolge die Schulen in Österreich und Deutschland kennzeichnet, ist auch ihr vorherrschendes didaktisches Prinzip wenig kompetenzförderlich. Das dem Unterricht in der Regel zugrunde liegende didaktische Paradigma besteht im »fragend-entwickelnden Gespräch« zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, einer Frontalform des Unterrichtens, bei dem die Lehrkraft durch »geschicktes« Fragen den Unterrichtsstoff so in Fragen zerlegt, dass das Unterrichtsziel erreicht wird. Die Lehrenden dominieren und kontrollieren mit ihren Fragen den gesamten Pro-

zess des Lehrens und Lernens, sind aber andererseits in hohem Maße auf die »richtigen« Antworten der SchülerInnen angewiesen. Folglich dürfen die Fragen weder zu leicht noch zu schwer, weder suggestiv noch bloß rhetorisch sein, aber interessant genug, damit der Kontakt zu den SchülerInnen nicht abreißt und ihr Durchhaltevermögen nicht zu sehr strapaziert wird. Dies führt häufig zu einer »schrittweisen Trivialisierung eines komplexen Ausgangsproblems« (Baumert 2002), da die Suche nach »passenden« – nicht »richtigen«, sondern weiterführenden – Schülerbeiträgen zu immer kürzeren und sich verengenden Nachfragen führt und sowohl intelligente Antworten, die »zu früh« geäußert werden, als auch fehlerhafte Antworten, die vom geplanten Unterrichtsverlauf wegführen, übergehen muss.

Darüber hinaus bleiben die SchülerInnen vorwiegend passiv, da sie nicht direkt an der Lösung eines Problems oder der Beantwortung einer Frage arbeiten dürfen. Sie können deshalb nur indirekt – geführt und angeleitet durch die vorgegebenen Fragen – zum Mitdenken sowie im günstigsten Fall zu Einsichten über den Lerngegenstand und zum Verstehen gelangen, wenn sie den Lehrenden aufmerksam zuhören und ihre Fragen beantworten. Die von ihnen erwartete hohe Aufmerksamkeitsspannung richtet sich nicht auf den Lerngegenstand, sondern wird auf die prekäre Kommunikationssituation des Frage-Antwort-Spiels zwischen SchülerInnen und Lehrpersonal verschoben. Dies über- und unterfordert viele Schüler zugleich mit der Folge, dass sie »wegtauchen« und in eine innere Emigration gehen oder zum allgemein hohen Lärmpegel beitragen. Darüber hinaus ist häufig die didaktische Variabilität des Unterrichts gering, sondern vorwiegend auf Rezeption, Reproduzieren, Üben, das »Lösen von Aufgaben und weniger das Lösen von Problemen« (Schecker 2001) ausgerichtet sowie auf das ergebnisorientierte Erlernen von Faktenwissen.

Demgegenüber werden verständnis-, prozess- und handlungsorientierte sowie kooperative Aspekte – das Gespräch unter den SchülerInnen, selbstständiges und gemeinsames Nachdenken und Erarbeiten, die Anwendung des Wissens in neuen Kontexten – vernachlässigt. Als Ergebnis werden eher die instrumentellen, schematischen und vorgefertigten Aspekte von Fachgebieten verinnerlicht, die nur routinemäßig angewandt und abgearbeitet werden müssen (Baumert 2002), während ihr konstruktiver und prozessualer Charakter, deren Weiterentwicklung Neugier, Kreativität, Imagination und Gestaltungsfreude benötigen, an den Rand gedrängt werden. Die epistemologische Grundorientierung, die den SchülerInnen durch einen solchen Unterricht vermittelt wird und die als kulturelles Deutungsmuster auch der Erfahrungsverarbeitung und -generierung des zukünftigen Erwachsenen zugrunde liegt, akzentuiert

die Übernahme von Regeln, Begründungen und Geltungen von ExpertInnen, die Anwendung von Routinen, das Abarbeiten von Schemata, das Festhalten an bewährten Lösungen und die Sicherung des Bestandes. Kreativität, Imagination, Zukunftsoffenheit und Zuversicht – bezeichnenderweise alles Dimensionen von Subjektivität – werden demgegenüber kaum gefördert. Angesichts der Rufe nach lebenslangem Lernen sollte es den Schulen deshalb jenseits der Übertragung von immer mehr Wissensstoff endlich auch um eine Entwicklung der Lernbereitschaft und Lernfähigkeit gehen, die in das Konzept eines »aktivierenden und dynamischen Wissenserwerbs« eingebettet ist, wie es von der Lernforschung seit langem gefordert wird.

## Hochschule

Werfen wir einen Blick auf die Spitze der Bildungspyramide, auf die Hochschulen, um zu sehen, ob und inwieweit dort etwas für den Kompetenzerwerb der Studierenden getan wird. Spätestens mit der Einführung der gestuften Studiengänge (Bachelor, Master) im Zuge der europaweiten Bologna-Reform hat das Kompetenzkonzept – zunächst durch die Hintertür einer »Lernergebnisorientierung« – jedenfalls Einzug an den Hochschulen gehalten, das sie vor die Aufgabe stellt, die Lehre nicht mehr nur wissens-, sondern auch kompetenzorientiert zu konzipieren und durchzuführen. Allerdings gibt es keine gemeinsam geteilte Vorstellung von kompetenzorientierter Lehre an den Hochschulen, schon deshalb nicht, weil es an ihnen keinen Ort gibt, an dem über das Lehrverständnis oder über Anforderungskriterien für gute Lehre diskutiert wird. Auch die fachlichen Voraussetzungen für eine Verständigung darüber existieren nicht, da die Hochschulen als Institution die Erkenntnisse der Lernforschung noch nicht zur Kenntnis genommen haben und aufbauend darauf systematisch Anstrengungen zur Curriculum-Planung unternommen hätten. Paradoxe Weise wird aber »gute Lehre« inzwischen als Meinungsbild bei den Studierenden abgefragt.

So ist immer noch die traditionelle objektivistische Lernauffassung verbreitet, »gute Lehre« habe den Prinzipien zu genügen, nach denen Wissen, das das eigene Fach kennzeichnet und vor anderen Fächern auszeichnet, als das Fundament des Faches organisiert ist. Lehren gilt demzufolge als reines Darbieten und Erläutern dieses »objektiven Wissens«, das in fachsystematischen Strukturen an die Studierenden vermittelt werden müsse. Diese Auffassung ist paradigmatisch in der Vorlesung oder der (Tafel-) Übung verwirklicht, prägt aber allzu häufig auch die Seminarform, in der Referate nach demselben Muster gehalten werden.

Dieses schon häufig als Nürnberger Trichter verspottete Lehrmodell ist unter einem pädagogischem Blickwinkel allerdings nahezu wertlos, weil die Studierenden das Dargebotene selbst bei einer inhaltlich und rhetorisch interessanten Präsentation nur zum kleinen Teil aufnehmen, behalten, zu einem noch geringeren Teil auch verstehen, auf alle Fälle aber nicht anwenden, geschweige denn auf andere Kontexte übertragen können: Ihr Wissen bleibt an der Oberfläche und »träge«. Dieser geringe Lernertrag ist darauf zurückzuführen, dass ihnen eine vorwiegend rezeptive und passive Rolle zukommt: Sie werden zuhörend »belehrt«, während der Lehrende eine aktive Rolle ausübt, die vollständige Kontrolle über die Situation besitzt und alles »im Griff« hat. Dieses instruktionsorientierte Unterrichtsmodell widerspricht fundamental den Erkenntnissen der psychologischen Lernforschung, dass Gelerntes in Abhängigkeit von der Stärke der Eigenaktivität (des Gehirns) länger und genauer im Gedächtnis eingepägt wird und diese wiederum von größerer Selbstbestimmung beim Lernen, von einer Selbstevaluation der Lernergebnisse, von multimodaler Informationsvermittlung sowie durch die Verbindung des Lernens mit praktischem Handeln positiv beeinflusst wird. Ihr zufolge wird ein besseres Lernergebnis sogar schon dann erzielt, wenn der Lehrende nur mehr Pausen in einer Vorlesung macht, so dass sich der scheinbar paradoxe Effekt einstellt, dass die Studierenden mehr lernen, wenn der Lehrende weniger Stoff darbietet (Ruhl et al. 1987).

Die Vorlesung ist jedoch nicht nur die ineffektivste aller denkbaren Lehrmethoden, sie muss mit ihrer extrem asymmetrischen Form der »Be-lehrung«, die auf einer »Mystifizierung der charismatischen Erziehung« beruht (Preißer 1994), auch als die strukturbildende Interaktionsform zwischen Studierenden und Lehrenden angesehen werden (ebd.). Anleitende, beratende, fördernde und unterstützende Funktionen für individuell bestimmtes Selbststudium sind gegenüber der reinen Wissensvermittlung unterentwickelt und der persönliche Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden als auch unter den Lehrenden hat an den Hochschulen nur eine geringe Bedeutung. Wenn die Lehrtätigkeit an den Hochschulen – wie dies die Bologna-Reform vorsieht – auch didaktisch auf Kompetenzerwerb ausgerichtet wäre, dürfte sie nicht beim Aufbau einer Wissensbasis stehen bleiben, sondern müsste die Fähigkeit vermitteln, das eigene Lernen zu organisieren und zu regulieren. Ein solches »selbstreguliertes« Lernen wird zwar an den Hochschulen implizit vorausgesetzt, stellt in der Praxis jedoch häufig ein elementares Problem für die Studierenden dar. Es weist enge Parallelen zu einer konstruktivistischen Lernauffassung und einem handlungsorientierten Unterricht auf. In Anlehnung an Dubs (1995) werden in einem solchen Unterricht lebens- und berufsnahe, ganzheitliche Problem- und Anwendungsberei-

che als Lerngegenstände ausgewählt und das Lernen wird als aktiver Prozess angesehen, der auf das bereits vorhandene Wissen und Können sowie auf die Vorerfahrungen und Interessen der Studierenden zurückgreift, durch sie selbst reguliert und in Gang gehalten wird und in dem Fehler als bedeutsam weil verständnisfördernd bewertet werden. Ferner werden dort kognitive Aspekte nicht gegen emotionale und motivationale ausgespielt, sondern sie werden in die persönliche Identifikation mit dem Lerngegenstand integriert. Und schließlich richtet sich die eigene Wissenskonstruktion in einem solchen Unterricht nicht vorwiegend auf Lernprodukte, sondern auf Fortschritte im Lernprozess.

Die Förderung von Lernstrategien, die einer solchen konstruktivistischen Lernauffassung entsprechen, und eine kompetenzorientierte Lehrveranstaltungs-konzeption sind eng aufeinander bezogen und bedingen sich gegenseitig. Zum einen muss eine handlungsorientierte Konzeption universitärer Lehr-Lern-Prozesse zwangsläufig an der Handlungslogik von realen Aufgaben und Problemen ausgerichtet sein und entspricht deshalb der Domänenbezogenheit des Kompetenzkonstrukts. Darüber hinaus fördert sie aufgrund der Anlage des Lernprozesses die zum Lernen erforderlichen meta-kognitiven Regulationskompetenzen der Studierenden (Ziele setzen, Selbst-Beobachten, Selbstbeurteilen und Folgerungen aus der Beurteilung für den Lernprozess ziehen, vgl. Artelt 2000). Sie sind nicht in die üblichen Propädeutika zum wissenschaftlichen Arbeiten abgedrängt, sondern integraler Bestandteil des Erwerbs von fachspezifischen Kompetenzen. Im Prozess des Lernens werden damit zugleich mit dem Wissen Fertigkeiten, Einstellungen und Bereitschaften entwickelt, die wiederum zukünftiges Lernen fördern und erleichtern und die, vom ursprünglichen Lernkontext abstrahiert, auf andere Lernsituationen übertragen werden können (Baumert et al. 2000). Ein solches Konzept des aktivierenden und dynamischen Wissenserwerbs, in dem selbstreguliertes Lernen ein zentrales Element ist, setzt jedoch – ebenso wie an den Schulen – auch an den Hochschulen eine konsequente und systematische Berücksichtigung der wissenschaftlichen Erkenntnisse der Lernforschung voraus, die in der Konzeption der Curricula, bei der Lehrveranstaltungsplanung und in einer wenigstens grundlegenden pädagogischen Schulung der Lehrenden ihren Ausdruck finden müsste.

## Übergangssystem

Steigen wir die Pyramide wieder hinab und begeben uns in den Dschungel. Mit diesem Ausdruck werden aufgrund ihrer Unübersichtlichkeit die zahlreichen Einzelprogramme, Maßnahmen und Lehrgänge des beruflichen Übergangssystems – in Österreich die auf dem Jugendausbildungs-

sicherungsgesetz des Arbeitsmarktservice basierenden Lehrgänge, in Deutschland v.a. die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit – apostrophiert (BMBF 2005: 34). Sie haben zum Ziel, Jugendliche ohne Ausbildungsplatz durch eine Nachqualifizierung den Übergang vom allgemein bildenden Schulsystem zu einer dualen Berufsausbildung zu vermitteln. Auch in der beruflichen Integrationsförderung steht seit Neuestem die Kompetenzorientierung im Zentrum. Einer ihrer Grundsätze in Deutschland lautet, dass sie »nicht zuerst nach den Defiziten und Schwächen, sondern nach Kompetenzen und Stärken und somit nach Ansatzpunkten für eine positive Entwicklung (Kompetenzansatz)« der Jugendlichen fragt (ebd.: 24). Bei ihrer Umsetzung wurden in Deutschland und Österreich unterschiedliche Wege eingeschlagen. In Deutschland bezieht sich der Kompetenzansatz nicht nur auf die Zielbestimmung der Qualifizierungsmaßnahmen, sondern findet seinen Ausdruck bereits in einer Eignungsanalyse der Jugendlichen am Anfang und als Grundlage für die individuelle Qualifizierungsplanung (Preißer 2010). In Österreich sollen in den JASG-Lehrgängen soziale und fachliche Kenntnisse und Kompetenzen des ersten Lehrjahres eines Lehrberufs vermittelt werden, um die Jugendlichen anschließend in ein reguläres Lehrverhältnis zu vermitteln.

In beiden Ländern ist die berufliche Integrationsförderung jedoch widersprüchlich definiert, da sie pädagogisch auf den Erwerb von Kompetenzen, arbeitsmarktpolitisch auf die Vermittlung in Ausbildung zielt. Dabei ist sie für einen großen Teil der Jugend inzwischen faktisch längst zu einer wichtigen Sozialisations- und Bildungsinstanz geworden. Dennoch haben sich noch keine klaren Konturen, gar einheitliche pädagogische Konzepte oder verbindliche Qualitätsstandards wie in anderen Teilbereichen des Bildungssystems herausgebildet. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die Qualifizierungsmaßnahmen und Lehrgänge in erster Linie als arbeitsmarktpolitische Instrumente konzipiert werden und an ihrem Vermittlungserfolg gemessen werden. Infolgedessen wird häufig zwanghaft versucht, den Jugendlichen möglichst viel an spezifischem instrumentellem Berufswissen zu vermitteln, weil angenommen wird, dass sich dadurch ihre Vermittlungschancen erhöhen. Allerdings erzeugen sie in dieser Hinsicht angesichts hoher Investitionen nur unbefriedigende Wirkungen, da sowohl in Deutschland als auch in Österreich nicht mehr als ein Drittel der teilnehmenden Jugendlichen in eine betriebliche Ausbildungsstelle vermittelt werden (Tobisch 2008: 316, Nationaler Bildungsbericht 2008: 319).

Das Übergangssystem zielt – entsprechend seiner arbeitsmarktpolitischen Logik – v.a. auf eine bessere Passung zwischen dem Kompetenzprofil der Arbeitsuchenden und dem Anforderungsprofil von Arbeitsan-

geboden. Diesem Ziel liegt der arbeitsmarkttheoretische Ansatz des »Matching« zugrunde, der der neoklassischen Gleichgewichtstheorie entnommen ist, die zeigt, wie Angebots- und Nachfrageaggregate zum Ausgleich kommen können. Wenn die dabei unterstellten theoretischen Modellannahmen auf die Wirklichkeit zurück übertragen werden, kommt dies ihrer Reifizierung gleich. Sie bildet wiederum die Begründung für die Anforderungen an die Jugendlichen, sich so zu verhalten, wie die Modellannahmen dies vorsehen. Da die Anforderungssituation des Arbeitsangebotes als gegeben gesetzt wird, ist »Passung« bloß eine euphemistische Formel für den Zwang zur An-Passung, der einseitig auf die Jugendlichen ausgeübt wird. Unter der Hand werden deren nicht passende Kompetenzen so zu »Defiziten« oder »Benachteiligungen« umdefiniert. So bedeuten Passung von Arbeitsangebot und -nachfrage und Anpassung der Jugendlichen an das Arbeitsangebot also dasselbe. Die Unterordnung ihrer Fähigkeiten und Präferenzen unter die als gegeben angenommenen Anforderungen des Arbeitsmarkts folgt der Logik eines verordneten Absenkens ihrer subjektiven Ansprüche und Motivationen im Sinne eines Cooling-Out (Goffman 1952). Entscheidungstheoretisch handelt es sich dabei um einen »adaptiven Präferenzwandel« (Elster 1987: 211ff.), wie er in der Fabel über den Fuchs zum Ausdruck kommt, für den die süßen Trauben sauer sind, weil er sie nicht erreichen kann. Am Ende wird Unerreichbares als ungewünscht uminterpretiert, um die persönliche Niederlage erträglich zu machen.

Eine solche Strategie ist aus mehreren Gründen fragwürdig. Sie abstrahiert von der Entwicklungsdynamik der Berufswelt, die sich u.a. als erhebliche Diskontinuität in den Erwerbsbiografien und Notwendigkeit zum Berufswechsel auswirkt. Darüber hinaus steht das Konzept einer Passung von Arbeitsangebot und -nachfrage im Gegensatz zum Kompetenzansatz, der nicht auf die funktionale Unterordnung der Kompetenzen, sondern auf ihre Entwicklung abzielt. Vor allem aber verengt sie das menschliche Handeln auf ein bloß schablonenhaftes Einfügen in ein vorgegebenes Schema und reduziert die komplexen sozialen Entwicklungs-, Gestaltungs- und Aushandlungsprozesse, die der Berufsorientierung und der Berufswahl zugrunde liegen, auf ein Puzzle-Spiel – eine wahrlich kindhafte Vorstellung von Wirklichkeit. Wenn der Kompetenzansatz dagegen nicht funktional auf arbeitsmarktpolitische Anforderungen verkürzt wird, könnten die Bildungsziele der beruflichen Integrationsförderung über die Beherrschung von beruflichen Anforderungen hinausgehen. Dann könnten sie die Entwicklung und Förderung der Handlungsautonomie der Jugendlichen einbeziehen und sogar danach streben, ihre kognitiven, motivationalen und volitionalen Kompetenzen für eine selbstbestimmte und eigenverantwortliche Berufsorientierung

und Ausbildungsplatzsuche zu fördern. Dazu müssten sie sich allerdings konsequenter zu ihrem Bildungsanspruch bekennen.

Aus einer solchen entwicklungslogischen und subjektorientierten Perspektive müsste den Qualifizierungsmaßnahmen zunächst ein Verständnis der jugendlichen Entwicklungsphase einschließlich der sie beinhaltenden Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1948) und Handlungsdiemmata (Buchmann 1998) zugrunde liegen. Darauf aufbauend müssten sie auch die Förderung der personalen und sozialen Identität der Jugendlichen umfassen, die zwar nicht direkt berufsrelevant ist, aber dennoch untrennbar mit der beruflichen Kompetenzentwicklung verknüpft ist, wie die berufliche Sozialisationsforschung betont (Lempert 1986). In ihrem Zentrum sollte jedoch die systematische Förderung von »berufsbiografischer Selbststeuerungskompetenz« (Preißer 2002, Preißer/Wirchner 2002) als der Bereitschaft und Fähigkeit für eine vorausschauende und selbstverantwortliche Gestaltung und Steuerung der eigenen Berufsbiografie stehen.

Als unabdingbare Grundlage in einem solchen kompetenzorientierten Ansatz der beruflichen Integrationsförderung sollte das altersspezifisch sowieso fragile Selbstwertgefühl gestärkt werden, das bei den Jugendlichen in der Warteschleife des Übergangssystems besonders niedrig sein dürfte. Selbstwertgefühl bildet die unverzichtbare Voraussetzung für die Entwicklung von motivationalen Orientierungen wie der Handlungsbereitschaft und der Ausprägung von emotionalen und psychosozialen Bewältigungskompetenzen, wie die Resilienzforschung betont. Weiters sollten die Jugendlichen dazu angeleitet werden, ihre biografisch erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen zu entdecken und zu reflektieren. Die Fähigkeit, Kontrolle über die eigene Zukunft zu erlangen und eine Lebensplanung zu entwerfen, die die innere Kontinuität vor den erwartbaren beruflichen Diskontinuitäten und Brüchen bewahrt und gewährleistet (Krappmann 1971), kann nicht ohne eine Bilanzierung und Bewertung der eigenen Erfahrungen gelingen, die der Lebensgeschichte eine geordnete Gestalt geben und auf diese Weise zur Identitätsbildung beitragen. Diese Elemente sind aktuell für die Bewältigung des Übergangs in das Ausbildungssystem von Bedeutung, bilden darüber hinaus aber auch Elemente einer umfassenden Kompetenzentwicklung, die sich auch im Leitbild der Selbst-Bemächtigung von Individuen (Herriger 2006) wieder findet. Dazu sind formative, also subjektorientierte, dialogisch verfahrenende, narrativ-biografische und lebensweltorientierte Verfahren der Kompetenzentwicklung und -erfassung (Preißer 2010) geeignet, die das Selbstwertgefühl stärken und die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen fördern und darüber hinaus ihre metakognitiven Kompetenzen trainieren. Erst auf der Grundlage einer solchen bio-

grafischen Explorations- und Reflexionsarbeit kann die Planungs- und Entscheidungsfähigkeit der Jugendlichen im Hinblick auf ihre berufsbiografische Zukunft vorbereitet werden.

Wenn der Bildungsanspruch der beruflichen Integrationsförderung ernst genommen wird, sollten auch die Kompetenzen, die die Jugendlichen während der Maßnahmen erworben haben, im Sinne einer Lernerfolgskontrolle stärkere Beachtung als bisher finden. Ansatzmöglichkeiten dazu bieten Verfahren, die Formen von Selbstbeschreibung, Selbstevaluation und Selbstreflexion miteinander kombinieren und als zentrale methodische Prinzipien in allen Phasen der Qualifizierungsmaßnahmen verankert werden sollten, damit sie nicht vom Erwerb der Kompetenzen getrennt werden. Damit erweitert sich der Gegenstand des Kompetenzerwerbs der Jugendlichen über fachliche Bezüge hinaus auf den für die Entwicklung von Lernfähigkeit und Selbstregulationsfähigkeit elementar wichtigen Bereich der metakognitiven Kompetenzen.

## Schluss

Der kurze Gang durch die Bildungsbereiche Schule, Hochschule und berufliches Übergangssystem hat gezeigt, dass es ein großes Missverhältnis gibt zwischen dem Ruf nach Kompetenzen und der Häufigkeit und Verwendung des Kompetenzbegriffs einerseits und seinem Transfer in eine kompetenzorientierte pädagogische Praxis andererseits. Soweit diese Praxis überhaupt existiert, ist der Kompetenzbegriff in ihr häufig reduziert auf willkürlich zusammengestellte funktionale Kompetenzmerkmale und betont einseitig kognitive gegenüber metakognitiven und motivationalen sowie anforderungsbezogene gegenüber lebensweltnahen Kompetenzen (Preißer 2010). Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Kompetenz hingegen konzentriert sich vorwiegend auf die Diskussion über Kompetenzstrukturmodelle und ihre Diagnostik, während die Entwicklung einer kompetenzorientierten Pädagogik oder Didaktik weniger Aufmerksamkeit erfährt.

Dringend geboten scheint dagegen eine kompetenzbezogene Ausbildung der Lehrenden in allen Bildungsbereichen, um das große Potenzial auszunützen, das im Kompetenzkonzept im Unterschied zu traditionellen Bildungskonzepten und ihrer praktischen Umsetzung enthalten ist. Dabei sollte auf das den internationalen Vergleichsstudien zugrunde liegende Konzept des »aktivierenden und dynamischen Wissenserwerbs« (Baumert et al. 2000: 4) rekurriert werden, dessen Ziel darin besteht, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und auf neue Lernsituationen übertragen werden können. Ein wesentliches Element einer solchen Selbstregulations-

fähigkeit – nicht nur des Wissenserwerbs – besteht darin, vergangene Erfahrungen und aktuelle Handlungsprozesse – einschließlich von Lernprozessen – mittels Selbst-Beobachtung und -Bewertung selbst zum Gegenstand des Lernens zu machen. Kompetenzentwicklung in einem solchen Sinn kann kaum funktional auf Anforderungssituationen verkürzt werden, sondern bleibt verbunden mit der Identitätsentwicklung des Subjekts.