

Die Entwicklung und Strukturierung des Kompetenzbegriffes Von der Qualifikation zur Kompetenz

Dr. Joachim Borner

Kolleg für Management und Gestaltung nachhaltiger Entwicklung gGmbH, Germany

In der Industriegesellschaft der letzten 200 Jahre dominiert standardisierte Arbeit. Das charakteristische, fordistisch-tayloristische Produktions- und Arbeitsregime prägt einen kulturellen Typus des Lernens, der sich aus dem arbeitsteiligen Verständnis der Fließbandarbeit ableitet. Dieser Typus reicht weit in die Phase der „Dienstleistungsgesellschaft“ hinein¹ und findet erst jetzt, durch die „Wissenschaftsgesellschaft“ Infragestellungen.

Die Aufteilung des Arbeitsprozesses in viele kleinteilige Module und die Zuweisung einzelner Module an einzelne Personen bringt eine eigene Lernkultur hervor. Eine Lernkultur der Qualifizierung, in dem Sinne, dass Menschen sich mit dem, wofür sie sich qualifizieren an die geforderten Tätigkeiten anpassen müssen. (**Qualifizierung als Anpassungsleistung**).

Die arbeitsteilige Struktur von Fließbandarbeit, besser des fordistischen Organisationsverständnisses (welches auch in der Bürokratie und Verwaltung Einzug hielt) hat folgende Merkmale²

- eine starke und strenge Hierarchie
- ein Arbeitsregime, was auf der Grundlage ständiger zentraler Anweisungen agiert
- ein Arbeitsregime, was sich dem Zwang der Maschinerie (dem Takt und der Bewegungen der Maschinen) unterordnen muss
- ein technologisches System, welches auf einer Basisinnovation beruht (verschiedene mechanische Systeme) und sich nur quantitativ, durch Verbesserungsinnovationen verändert (evolutionäre Entwicklung)
- Wissens und Fertigkeitsdispositionen bei den Arbeitenden, die sachverhaltszentriert und segmentiert sind.

Die lebensweltliche Struktur ähnelt der und spiegelt die Struktur der Lohnarbeit. Sie ist stark in festgelegte Regelsysteme von Milieus eingebunden, die relativ stabil sind und sich generationsübergreifend reproduzieren.

D.h. lernen findet in der Regel innerhalb von Leitplanken statt. Die Leitplanken markieren einen Entwicklungspfad, der für den Einzelnen (und seine Umwelt) schon zu Beginn klar sind und dessen Ende und Ergebnis mehr oder weniger bekannt ist. Hierbei besteht die Vorstellung, dass der Mensch sich nur einmal qualifiziert - nämlich im Übergang von Schule zu Beruf (Ausbildung), um sich dann weiter im vorgegeben Rahmen fein zu justieren. In separierten, normierbaren und „Position für Position abzuarbeitenden Prüfungssituationen“ werden die Qualifikationen sichtbar.³ Sie spiegeln das jeweils aktuelle (am Input angelehnte) Wissen und die jeweils gegenwärtig trainierten Fertigkeiten wider. Wie mechanische Leistungsparameter kann man beide Merkmale messen, werten, abfallende Leistungspositionen identifizieren und durch Weiterbildungsmaßnahmen erneuern, auffrischen, aktualisieren.

¹ Siehe R. Sennett, Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 1998; U. Beck, Schöne neue Arbeitswelt – Vision: Weltbürgerschaft, Frankfurt/M. 2000

² Siehe K. Polanyi, The Great Transformation, Wien 1977; P. Ulrich, Transformation der ökonomischen Vernunft, Bern, Stuttgart 1987

³ J. Erpenbeck/L. von Rosenstiel (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart 2003; S. XI

(Def.) Qualifikationen sind „Positionen eines gleichsam mechanisch abgeforderten Prüfungshandelns, sind Wissens- und Fertigungspositionen.“^{4 5} Qualifikationen beschreiben personenunabhängige Anforderungen, sind unmittelbar tätigkeitsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten. Das Erwachsenenlernen richtet sich an den beruflichen Handlungsanforderungen aus und sieht Qualifikationen als Verwertungswissen.⁶

In Anlehnung an Teichler bezeichnen aus unserer Sicht Qualifikationen klar bestimmbare Komplexe von Kenntnissen und Fertigkeiten, über die Personen in beruflichen und lebensweltlichen Tätigkeiten verfügen müssen um *konvergent-anforderungsorientiert* handeln zu können. Sie sind auch in ihrer Handlungszentriertheit so eindeutig zu fassen, dass sie außerhalb des Anwendungsprozesses überprüft (zertifiziert) werden können.⁷

Dieter Mertens reagierte 1974⁸ auf die zunehmende Veränderungsdynamik im Fachwissen. In der Benennung und Definition der **Schlüsselqualifikationen**, mit denen auf das Phänomen wachsenden und sich qualitativ ändernden Wissens (IuK, Biotechnologie, etc.) reagiert wurde, findet sich schon mehr als der „Schlüssel“ zur Erschließung neuen Fachwissens. Schlüsselqualifikationen eröffnen die Tendenz zu einer neuen Lernkultur. Sie sind überfachliche Qualifikationen, tendieren zu individuellen Eigenschaften und ermöglichen den kompetenten Umgang mit fachlichem Wissen – sind selbst aber kein Fachwissen. Diese Definition stellt somit eine Weiterentwicklung des klassischen, anforderungsorientierten und auf reine Fachlichkeit orientierten Qualifikationsbegriffes dar. Die Bildungskommission NRW beschreibt 1995 Schlüsselqualifikationen als „erwerbbar allgemeine Fähigkeiten⁹, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind“.¹⁰

Mit dieser Definition wird die Richtung angezeigt, in der die begriffliche Genesis des Kompetenzbegriffs geht: vom Sachverhalt zum Subjekt.

Dieser Trend äußert sich auch in den Unterteilungen der Schlüsselqualifikationen:

Basisqualifikationen bezeichnen Qualifikationen höherer Ordnung, quasi gemeinsame Nenner einer Vielzahl von Einzeltätigkeiten – wie logisches Denken, kreatives Vorgehen, sich in andere Menschen einfühlen können, Planungsfähigkeit, Lernfähigkeit u.a..

Breitenelemente sind demgegenüber konkrete Kenntnisse und Fähigkeiten, die in VIELEN Anwendungsbereichen benötigt werden. Z.B. hatten in den 70er Jahren Kenntnisse im Arbeitsschutz, in der Messtechnik in ca. 400 Berufen eine ähnliche Bedeutung. Für Qualifizierungsangebote käme es darauf an, sich auf diejenigen Kenntnisse und Kulturtechniken zu konzentrieren, die für die Bewältigung von vielen Lebenssituationen unverzichtbar sind. (Heute gehört auch ökologisches Wissen dazu.)

Horizontalqualifikationen definieren quer zu den beiden ersten Qualifikationstypen die Fähigkeit, Informationen problem- und aufgabenbezogen zu gewinnen, zu verstehen und zu

⁴ ebenda

⁵ Fertigkeiten sind trainierte „automatisierte“ (meist sensomotorische) Tätigkeitselemente. Sie treten in stereotypischen (beruflichen) Anforderungsbereichen auf.

⁶ siehe auch: R. Arnold, K. Faber: Qualität entwickeln - aber wie?; Kallmeyer, 2001

⁷ Siehe U. Teichler, Qualifikationsforschung. In: R. Arnold, A. Lipsmeier (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995

⁸ Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: MittAB 1/1974, S.36ff

⁹ Fähigkeiten bezeichnen verfestigte Systeme verallgemeinerter psychophysischer Handlungsprozesse. Eingeschlossen sind die spezifischen inneren psychischen Bedingungen und die lebensgeschichtlich (unter bestimmten Anlagekonstellationen) erworbenen Eigenschaften, die die Handlungen steuern. (Siehe, W. Hacker, Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie, Berlin 1973; G. Clauß, H. Kulka, H.-D. Rösler, J. Lopscher; K.-P. Timpe, G. Vorweg (Hrsg.), Wörterbuch der Psychologie, Frankfurt/M. 1995

¹⁰ <http://www.blikk.it/angebote/schulegestalten/se240.htm>

verarbeiten. Die Informationshorizonte sollen für den Einzelnen möglichst effizient zu nutzen sein. Das findet sich z.B. bei Fähigkeiten, Informationen problemlösungsorientiert auszusuchen, zu werten und in den Lösungsprozess zu implementieren.

Vintagefaktoren sind generationsspezifische Ergänzungen von Qualifikationen. Damit ist gemeint, dass z.B. Angehörige älterer Generationen ein Recht auf den Nacherwerb von Qualifikationen haben, die nicht zu ihrer vormaligen schulischen und beruflichen Ausbildung gehört haben.

Die Kompetenzen

Das Benennen wählt aus, unterscheidet, identifiziert, lokalisiert, ordnet, arrangiert und systematisiert. Von älteren Ausdrucksweisen wird solches Tun dem „Denken“ zugeschrieben, aber viel richtiger ist es, sie der Sprache zuzurechnen, wenn Sprache als lebendiges Verhalten von Menschen aufgefasst wird.

J. Dewey und A.F. Bentley, *Knowing and the Known*

An vielen Stellen wird von Kompetenzen¹¹ gesprochen. Oft widersprüchlich und teilweise auch dort, wo Merkmale schon andere Begriffe haben. Diese begriffliche Unschärfe deutet darauf hin, dass der Diskurs zur Konvention über Begriffsgegenstand und Abgrenzung innerhalb der pädagogischen Gemeinschaft im vollen Gange ist.

Das gibt uns den Genuss, eine eigene Verständigung zum Begriff der Kompetenzen anzustrengen.

(Def.) Im Jahr 2005 beschrieb das DESECO-Projekt der OECD (Definition and Selection of Key Competencies) formell **Kompetenzen**: „Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden. So ist beispielsweise die Kommunikationsfähigkeit eine Kompetenz, die sich auf Sprachkenntnisse, praktische IT-Fähigkeiten einer Person und deren Einstellungen gegenüber dem Kommunikationspartner abstützen kann“ (OECD 2005, S.6).

Das heißt, dass in einem bestimmten Kontext, also zu einem bestimmten Zeitpunkt, in einer konkreten Handlungssituation und unter einer bestimmten Handlungsproblematik originär die passenden individuellen Ressourcen zu einer Handlungs“technologie“ zusammengefügt werden.

(Def.) Dehnbostel und Gillen führen aus: „Unter dem Begriff **Kompetenz** sind zunächst Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Die Kompetenzentwicklung wird aus der Perspektive des Subjekts, seiner Fähigkeiten und Interessen gesehen und bezieht in ihrer Subjektorientierung die Bildungsdimension mit ein.“¹²

¹¹ Lateinisch *competere* = zusammentreffen, zuständig sein, zutreffen, dazu fähig sein

¹² Dehnbostel, P./ Gillen, J. (2005): **Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und reflexives Handeln in der Arbeit**. In: Gillen, J./ Dehnbostel, P./ Elsholz, U./ Habenicht, T./ Proß, G./ Skroblin, J-P. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in Vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Bielefeld. S. 32

Kompetenzen sind also keine Leistungsresultate sondern lernkulturelle Handlungstechniken, die im spezifischen Kontext generiert werden. Somit sind ihre Entwicklungen und Variationen ein lebenszeitlicher Prozess. Das erklärt sich daraus, dass sich Kompetenzen auf reale Arbeits- oder Lebensanforderungen beziehen, die sich nicht zwangsläufig wiederholen sondern in der Regel einzigartig sind. Immer wieder erscheinen dem Menschen solche Anforderungen als neuartige, komplexe und unstrukturierte Handlungsproblematiken.

Die (**psychosozialen**) **Ressourcen** des Menschen sind dabei der „Steinbruch“, aus dem sich Kompetenzentwicklungen bedienen. Sie sind die fachlichen und überfachlichen Kenntnisse, die Fertigkeiten, Einstellungen, Werte, Interessen und andere Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale einer Person. Sie sind wie Qualifikationen erfassbar (und integrieren sie unter dem Ressourcenbegriff). Wissens-, Leistungs- und Persönlichkeitstests stellen mögliche Messverfahren dar.

Es leuchtet sicher ein, dass wenn es unendlich viele Anforderungssituationen oder Handlungsproblematiken gibt, es ebenso viele mögliche Kompetenzantworten darauf gibt. Kompetenzantworten können als die **Outcomes des Lernens** bezeichnet werden. Und da sich in den vielen spezifischen Kompetenzmodellen Gemeinsamkeiten finden, kann von ihnen auf allgemeine Modelle abstrahiert werden, die auf eine Vielzahl von Tätigkeiten angewandt werden können. Das DESECO-Modell der Schlüsselkompetenzen oder der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) repräsentieren bereichsübergreifende Kompetenzmodelle. Um deren Outcomes darzustellen, liesse sich eine Ableitung aus den Ressourcen versuchen. Doch diese implizite Vorhersage ist kaum möglich¹³:

- a) weil der Einzelne Strategien zur Problembewältigung präferiert, mit denen er auf Anforderungen mit der Kombination und Selektion eigener Ressourcen so reagiert, dass eine günstige Passung eintritt.
- b) weil der Einzelne in arbeitsteiligen Prozessen durch Verantwortungsteilung sich auf seine optimalste Ressourcenkombination reduziert.
- c) weil der Einzelne ein unterschiedliches Reservoir an Kompetenzerfahrungen mitbringt, die z.T. selbst wie Ressourcen wirken und unterschiedliche „Kompetenz-Niveaus“ ermöglichen. (Unterschiedliche Kompetenzniveaus beschreiben die Fähigkeit, auf unterschiedliche Komplexitäts- und Unsicherheitsniveaus mit entsprechenden Kompetenzmodellen zu reagieren.)
- d) weil der Einzelne im Prozess der Anforderungsbewältigung in der Lage ist, Ressourcendefizite (z.B. Fachwissen) zu reduzieren (Lernen als soziales Handeln).¹⁴

Damit, also mit dem kontextorientierten Prozess der Kombination, Optimierung und Kompensation von Ressourcen zur Bewältigung einer Handlungsproblematik (Performanz), prägen sich nicht voraussagbar im sozialen Handeln passende Kompetenzen aus (oder nicht aus). Diese Outcomes sind nur bedingt unmittelbar und prognostisch zu messen.

¹³ Die interaktiven Prozesse der Kombination, Optimierung, Kompensation von Ressourcen sind z.T. im SOC-Modell von Baltes beschrieben. P.B. Baltes, On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization and compensation as foundation of development theory. In: American Psychologist, 52/1997, S. 366 ff

¹⁴ Siehe J. Ludwig, Lernen als soziales Handeln. In: KMGNE, Veränderungen von Bildungsstrukturen im Kontext der Professionalisierung der regionalen Bildungsberatung. Audio-Dokumentation. Berlin 2007 unter www.rqz-dbb.de

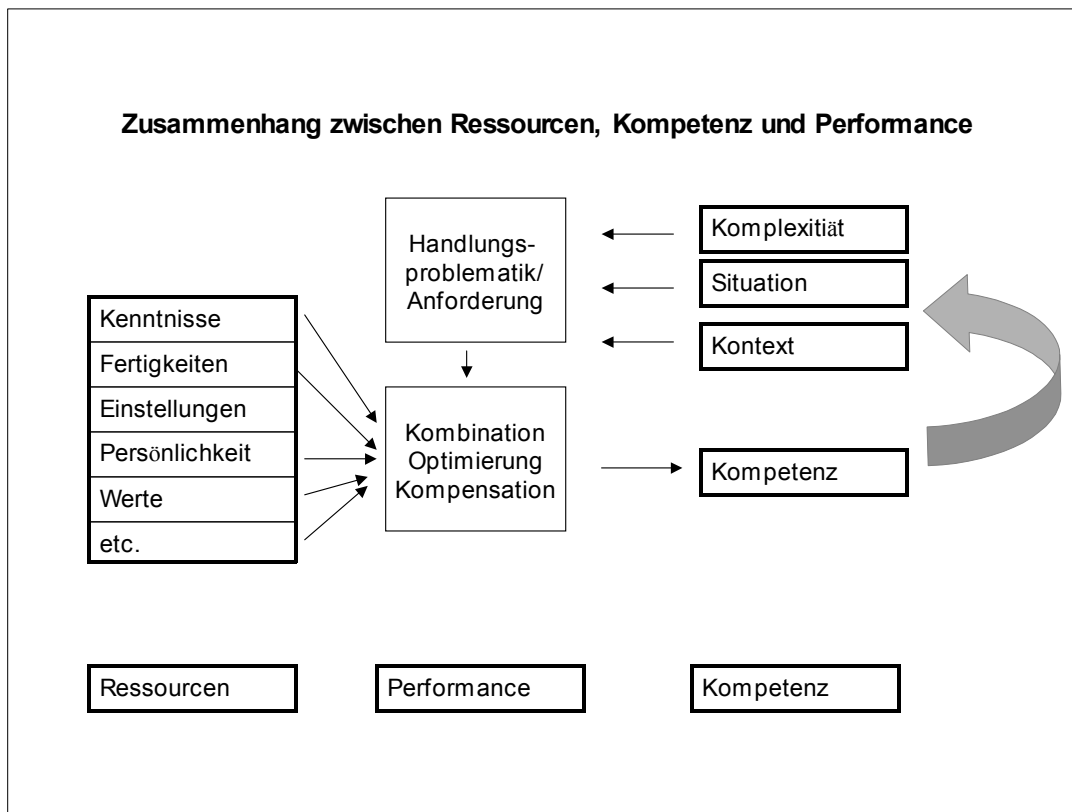


Abb. Zusammenhang zwischen Ressource, Kompetenz und Performanz¹⁵
 (Anlehnung an A. Hanft, W. Müskens, W.B. Gierke, Mehr als nur Wissen. In: Weiterbildung, 6/2007, S. 13)

Warum werden nun aber „Kompetenzen“ begrifflich für die Beschreibung von Lernprozessen und Lernzielen wichtig?

Die Bedeutung von Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertem Lernen ergibt sich aus der wachsenden Komplexität, wachsendem Nichtwissen und zunehmenden Risiken in Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen¹⁶ - insgesamt aus Lebensbedingungen mit scheinbar widersprüchlichen zumindest aber stetig sich wandelnden Bedingungen und der Unvoraussagbarkeit von dem, was die Zukunft sein kann. (Was heißt das genau? Ich verstehe es nicht. Besser diesen Halbsatz weglassen? Ist er wirklich nötig? Lp), „Das Lernen unter den Bedingungen von Komplexität, Chaos und Selbstorganisation, das Lernen in der Risikogesellschaft erfordert eine neue Lernkultur – eine Kultur des selbstorganisierten, die Risiken von Komplexität und Chaos bewältigenden Lernens. **Das wichtigste Produkt dieses Lernens sind Kompetenzen**, die das entsprechende selbstorganisierte soziale Handeln ermöglichen.“¹⁷

¹⁵ Im pädagogischen Sinne meint „performance“ die Ausprägung und Verzahnung der jeweils individuellen Kompetenzen. In einer betriebswirtschaftlichen Sichtweise wird damit das Maß der Zielerreichung oder auch das Verhältnis von tatsächlichem (Kompetenz-)Output zur Zielerreichung beschrieben. Zwischen Kompetenz und Performance besteht insofern ein Unterschied, dass die Kompetenz das prinzipielle Vermögen bezeichnet, während die performance eher die erfolgreiche Anwendung bzw. Umsetzung bezogen auf eine Aufgabe beschreibt.

¹⁶ Siehe U. Beck, Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit, Frankfurt/M., 1988

¹⁷ J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, Handbuch Kompetenzmessung, Kempten 2003, S. XII

Es ist der **Outcome**-Ansatz, der fragt, über welche Problemlösungsstrategien, Handlungskonzepte und –fähigkeiten Lernende und Handelnde in konkreten Handlungsproblematiken verfügen. Das Handeln erhält den Charakter der **Gestaltung**. Wer über Gestaltungskompetenzen verfügt, kann die Zukunft (seine eigene Biografie oder/und der Gesellschaft), ihren sozialen, ökonomischen, technischen und ökologischen Wandel in aktiver Teilhabe modifizieren und modellieren. Das bedeutet, über Kompetenzen zu verfügen, die Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich machen, wobei diese Veränderungen nicht mehr nur Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind.¹⁸ Damit kommt die offene Zukunft, die Variation des Möglichen und aktives Modellieren in den Blick.

Vor diesem Hintergrund wird implizit die Bedeutung einer **neue Lernkultur**¹⁹ verständlich: Der Mittelpunkt des Lerngeschehens rückt weg von den Lehrenden zu den Lernenden, hin zu individuellen Lernbedarfen, Entwicklungsbiografien und Sinnkonstruktionen. Neue Lernkultur ist – mit anderen Worten – ermöglichungsorientiert, emanzipativ-selbstorganisativ und kompetenzzentriert und beinhaltet und thematisiert reale soziale und kommunikative Anforderungen.

Wenn Dehnbostel die Lernkultur der Kompetenzen metaphorisch mit „Lernen im Prozess der Arbeit“ benennt, dann integriert diese Vorstellung eine wesentliche, zusätzliche Anforderung: nämlich die, dass die Arbeit **lernhaltig** sein muss und das eine Bedingung für Lernen im Prozess der Arbeit die Identifizierung und Entwicklung von geeigneten Lernorten, Lernformen und Lernakteuren ist.

In diesem grundsätzlichen Verständnisrahmen von Kompetenz nehmen nun in differenzierterer Betrachtung verschiedene Beziehungskonstellationen des Lernenden zu sich selbst sowie seiner Umwelt Gestalt an. Die Unterscheidung erfolgt in Gruppen von **Schlüsselkompetenzen**.

Personale Kompetenzen (Individual- oder Selbstkompetenz): Diese Kompetenzen sind die Dispositionen²⁰ einer Person, durch die sie sich selbst (im Handeln und Lernen) einschätzen kann, produktive, gestalterische Vorstellungen (Selbstbilder und Umweltbilder), Werthaltungen, Visionen entwickelt, Begabungen, Motivationen²¹ und Leistungsziele entfaltet und dies durch Lernen in der Arbeits- und Lebenswelt kreativ entwickelt.

Sozial-kommunikative Kompetenzen: Diese Kompetenzen stellen die Dispositionen dar, durch die die Person in die Lage kommt, kommunikativ und kooperativ, d.h. themensetzend, willensbildend, motivierend und visionär selbstorganisiert zu handeln. Das schließt die

¹⁸ Siehe G. de Haan/K. Seitz, Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags; www.blk21.de/FILE/BLK/bildungsauftrag.pdf

¹⁹ Lernkultur ist kennzeichnender Rahmen für die Kultur des Kompetenzbegriffes. Wie bei Kultur generell versteht man unter Lernkultur sozial-strukturelle, kognitive und vor allem kommunikative „Ausführungsprogramme“, unter denen sich Lernprozesse formen, vollziehen und entwickeln. Kern dieser „software“ sind Vorstellungen zum sozialen Handeln und Gestalten, die so zwingend und relevant sind, dass sie das Handeln der Akteure bündeln, ordnen und konsensualisieren. Heute, unter Bedingungen der Globalisierung, des ökologischen global change u.a. ist ein permanentes Lernen für diesen wertbezogenen und wertegenerierenden Handlungsprozess, der zukunfts offen und selbstorganisativ ist (Dieses Satz scheint mir nicht vorllständig).

²⁰ Dispositionen zielen auf Persönlichkeitseigenschaften, die als relativ stabil im Lebenslauf angesehen werden. Die Mehrheit der Dispositionen des Menschen werden in der Primärsozialisation erworben.

²¹ Motivationen sind emotionale Antriebskräfte und Interessen, die das individuelle Handeln anregen, auslösen und in seiner Intensität bestimmen. Hier besteht ein implizites Interesse, die intrinsische Motivation für das kontinuierliche (lebenslanges) Lernen anzusprechen und weiterzubefördern. (Siehe D. Gnahs, Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld 2007

kreative Auseinandersetzung und Zusammenarbeit (Konfliktfähigkeit, Empathie, emotionale Intelligenz) sowie die beziehungsorientierte Verhaltensfähigkeit ein.

Fachlich-methodische Kompetenzen: Mit diesen Kompetenzen weist eine Person auf Dispositionen hin, mit denen sie sachlich-gegenständliche Probleme analysieren, bewerten und lösen kann. Selbstorganisierend gruppiert sie fachliche und instrumentelle Kenntnisse, recherchiert, ordnet und bewertet sinn- und lösungsorientiert Wissen und wählt und entwickelt/adaptiert die Methode, mit der Tätigkeiten und Lösungsschritte selbstorganisatorisch geplant und umgesetzt werden. Die Disposition zur Lernbereitschaft korrespondiert dabei mit denen zum Denken in (sachlichen und zeitlichen) Zusammenhängen sowie mit denen zur Verallgemeinerung und Vernetzung.

Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen (Handlungs- und Gestaltungskompetenzen²²): Diese Kompetenzen bilden in der Regel die Schnittmenge der ersten drei Dispositionsgruppen. Die (komplexen) Dispositionen ermöglichen aktives, initiiertes, ganzheitliches Handeln, welches auf die Implementierung (und reflexive Beobachtung der Ergebnisse) von Vorhaben/Plänen und konkreten Ziel- und Wirkungsabsichten gerichtet ist.

Der Einzelne handelt entweder für sich selbst oder er handelt für andere und mit anderen zusammen. Bedeutsam ist, dass das Handeln ziel- und gestaltungsorientiert ist. Dabei entwickelt er das Vermögen, die eigenen Motive, Emotionen, Erfahrungen und die personalen, fachlich-methodischen und kommunikativen Kompetenzen, die er schon ausgeprägt hat, in den eigenen Willensantrieb zu integrieren.

Wenn wir abschließend darauf schauen, auf welchem Wege sich Kompetenzen aneignen lassen, dann lassen sich folgende Unterscheidungen treffen:

Sozialisation – Prozesse der Konstitutionierung und Konditionierung der Person durch Umweltfaktoren. Die Sozialisation zieht sich durch die gesamte Lebensspanne; eine besondere Prägung wird in der Kinder- und Jugendzeit entwickelt.

- **Lernen in formalen Strukturen** - Formales Lernen ist Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert und führt i.d.R. zu einer Zertifizierung. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.
- **Lernen in nicht formalen Strukturen** ist Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet (außerhalb des schulischen bzw. institutionellen Regelsystems) und üblicherweise auch nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel und ebenfalls aus Sicht der Lernenden zielgerichtet.
- **Lernen in informellen Lernprozessen^{23,24}** ist Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es kann zielgerichtet sein, kann jedoch auch Suchprozesse darstellen, in denen sich Ziele erst schrittweise ausprägen.

²² Im Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist Gestaltungskompetenz – korrespondierend mit der Vorstellung von biografischer Gestaltungskompetenz – in 10 Teilkompetenzen differenziert. www.lehrer-online.de/gestaltungskompetenz.php?sid=40030

²³ Dabei lässt sich zwischen informellem Lernen und informeller Bildung unterscheiden. Informelle Bildung findet dann statt, wenn von professionellem Personal Lernsituationen gestaltet werden, ohne dass dabei ein festgelegter Lehrplan zum Einsatz kommt.

²⁴ Innerhalb des Lernens in informellen Strukturen wird zudem das implizite Lernen unterschieden. Es ist nicht-intentionales Lernen, unbewusst und nicht verbalisierbar. Es korrespondiert mit der Sozialisation.

Etwa 60 - 70 % aller menschlichen Lernprozesse sind entsprechend strukturiert (Faure-Kommission 1972). Lernen außerhalb von (Weiter)Bildungseinrichtungen und vorgegebener Zertifizierungen anerkennt die dominierende Rolle des selbstorganisierten Lernens gegenüber fremdorganisiertem Lernen. Lernen erfolgt in Handlungszusammenhängen, die keine streng nach Plan verlaufenden Problemlösungsprozesse zulassen. Deutendes (hermeneutisches) Wissen wird – wie wir nun wissen - durch Kompetenzen vertreten: Diese enthalten nichtexplizites Wissen (Emotionen, Motivationen, Erfahrungen, Willensantriebe, Fähigkeiten) sowie in Motivationen und Emotionen abgebildeten, materialisierten, verinnerlichten Werte und Normen.²⁵

Die OECD hat 2005 drei übergreifende Bildungsziele benannt: Anerkennung der Menschenrechte; Sicherung demokratischer Entwicklungsprozesse und nachhaltige Entwicklung.²⁶

In Bezug auf ihre Handlungsproblematiken stellen diese drei Ziele die Transformation der Informations- in die Wissensgesellschaft, der Qualifikations- zur Kompetenzgesellschaft dar.

²⁵ Siehe auch: Grundsatzpapier AG Informelles Lernen, Runder Tisch der UNESCO-Dekade; www.dekade.org

²⁶ Siehe: UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: UNESCO heute, 1/2006