

FORUM

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 118, 2022/1, 103–131

DOI 10.25162/ZBW-2022-0004

RALF TENBERG / BRITTA BERGMANN / CHRISTIAN LANNERT

Überfachliche Kompetenzen: Theorien – Erforschung – Schulische Handhabung

(1) Ausgangspunkte

Überfachliche Kompetenzen sind immer noch ein Thema in der beruflichen Bildung, wenngleich man aktuell den Eindruck gewinnen könnte, sie wären überfällig, oder – angesichts der fortschreitenden Digitalisierung – zumindest bald überfällig, denn in den Diskussionen um den digitalen Wandel geraten Dispositionen jenseits des Fachlichen erkennbar in den Schlagschatten technologischer bzw. mediendidaktischer Herausforderungen. Die epochalen Probleme des beginnenden 3. Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts in der (beruflichen) Bildung scheinen sich in hohem Maße in fachlichen, technologischen oder mediendidaktischen Themen auszutragen. Computerisierung, Algorithmisierung und Roboterisierung stehen im Brennpunkt des Interesses, man forscht über Computational Thinking, Learning Analytics und Exoskelette. Dabei machen Studien wie jene von FREY und OSBORNE (2013) bzw. deren deutschsprachige Adaption des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung deutlich, dass mit der fortschreitenden Digitalisierung genuin humane Aspekte – wie z. B. der intelligente Umgang mit Emotionen (BONIN, 2015, 4) – an Bedeutung gewinnen, da sie von Computern (bisher) nicht kompensiert oder substituiert werden können. Also liegt absehbar in den Softskills ein humanes Potenzial, welches sich gegenüber der unaufhaltsamen Digitalisierung aller Lebens- und Arbeitsbereiche (zunächst) als resilient erweist.

Trotzdem sind Themen die analog geprägt sind, wie z. B. jene nach den überfachlichen Kompetenzen, ins Hintertreffen geraten, was jedoch nicht bedeutet, dass diese weniger bedeutsam sind und was sicher auch nicht bedeutet, dass die diesbezüglich vor Jahrzehnten gesetzten Ziele schon erreicht und die damit zusammenhängenden Probleme gelöst sind. Gegenteilig ist davon auszugehen, dass die epochalen Transformationen unserer Zeit, also neben der Digitalisierung auch die fortschreitende und durch diese nochmals verstärkte Globalisierung, die Klimakrise und auch die von der Pandemie hochgespülten gesellschaftspolitischen Verschiebungen mit überfachlichen Humandispositionen in gleichem Maße korrespondieren, wie mit fachlichen, wenngleich sich beide Bereiche gerade in der beruflichen Bildung nicht so exakt wie häufig angenommen voneinander abtrennen lassen.

Fest steht aber, dass der einst von GEORG KERSCHENSTEINER erhobene Anspruch einer Bildung für und durch den Beruf ohne überfachliche Kompetenzen weder halt- noch umsetzbar wäre. Ebenso steht fest, dass Mündigkeit im Tätigkeitssegment zwischen Anlernarbeit und akademischer Bildung in hohem Maße davon abhängt, wie komplex die sich dort entwickelnden Menschen mit ihren Persönlichkeiten und ihren sozialen Herausforderungen auseinandersetzen.

Dies gilt für alle Ausbildungsberufe gleichermaßen, wenngleich sich das Spannungs- und auch Übergangsfeld zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sehr unterschiedlich darstellen kann. Das zeigt sich in Gegenüberstellung der sozial-kommunikativen Anteile und persönlichen Involviertheit in technischen Berufen, kaufmännisch-verwaltenden Berufen, nahrungsgewerblichen bzw. gastronomischen Berufen und den personenbezogenen Berufen. Jedem ist klar, dass ein Pflegefachmann gegenüber einem Zerspanungsmechaniker über ein sehr unterschiedliches Gefüge an sozialen und personalen Kompetenzen verfügen muss. Aber auch in den Hauptdomänen gibt es hier erhebliche Unterschiede, wenn man z. B. einen Industrieelektroniker einem Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik gegenüberstellt, also einen Industriebetrieb einem Handwerksbetrieb. Fachlich gibt es hier viele Ähnlichkeiten, überfachlich erhebliche Unterschiede. Der eine arbeitet in einem industriellen Shopfloor-Gefüge zwischen Produktion und Montage, der andere auf Baustellen oder in bewohnten Immobilien, in der Montage oder im Service. Wie die Studien CosMed (Competence Measurement based on Simulations and adaptive Testing in Medical Settings / Kompetenzdiagnostik durch Simulation und adaptive Tests in medizinischen Fachberufen) und TEMA (Technologiebasierte Messinstrumente zur Feststellung der beruflichen Handlungskompetenz in der Pflege älterer Menschen) im Rahmen des BMBF-Programms ASCOT (Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung, 2011–2015) zeigte, lassen sich fachliche und überfachliche Kompetenzen in Pflegeberufen kaum noch voneinander unterscheiden; die gängigen Definitionen geraten hier an ihre Grenzen.

Ebenfalls komplex und inkonsistent stellt sich das Thema überfachlicher Kompetenzen in einem völlig anderen Bereich unserer beruflichen Bildung dar, der sog. Berufsausbildungsvorbereitung. Im Berufsbildungsgesetz sind diesem Segment die Paragraphen 68–70 gewidmet, wodurch ein Thema zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext dualer Ausbildungsberufe positioniert wird. § 68(1): *„Die Berufsausbildungsvorbereitung richtet sich an lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt. Sie muss nach Inhalt, Art, Ziel und Dauer den besonderen Erfordernissen des in Satz 1 genannten Personenkreises entsprechen und durch umfassende sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung begleitet werden“.*

Dieser Paragraph ist Ergebnis einer Novelle von 2005. In dieser Zeit wurde intensiv über die Problematik eines „Übergangssystems“ (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG, 2006, 79) zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung diskutiert, wobei dieser Systemanspruch früh in Frage gestellt wurde, da hier an sich nichts Systematisches vorgesehen war. Im Gegenteil gab es bundesweit unzählige Ansätze, Konzepte und Programme, dieser zunehmenden Problematik gerecht zu werden. Alleine

das hier zu verortende Konzept BVJ (Berufsvorbereitungsjahr) gab es (und gibt es bis heute noch) in vielfältigen Versionen und Varianten, selten jedoch mit befriedigenden Wirkungen, was absehbar mit dem Konzept, aber auch mit der enormen Heterogenität dieser schwierigen und gleichermaßen wirtschaftlich kaum relevanten Adressat*innen-gruppe zusammenhängt. Man kann es klar aussprechen: Die Misere der Berufsausbildungsvorbereitung war und ist bedingt durch nach wie vor vielfältige und wenig geklärte Problemkomplexe einer jugendlichen Randgruppe unserer Gesellschaft und die Schwierigkeiten unseres Berufsbildungssystems – zu dem Schulen ebenso wie Betriebe und Bildungsträger gehören – diesen gerecht zu werden.

Besonders betroffen von der in den späten 1990er-Jahren aufkommenden Transformation des „Übergangssystems“ war deutschlandweit eine spezielle Schulart, die zweijährige Berufsfachschule. Bis in die 1990er-Jahre waren ihre zentralen Adressat*innen gute Hauptschüler, die den Mittleren Schulabschluss nachholen wollten. Dass dabei zudem eine berufliche Akzentuierung durch eine konkrete fachliche Ausrichtung vollzogen wurde, war opportun, denn der weitere Weg dieser Schüler*innen ging entweder in eine anspruchsvolle Berufsausbildung, oder an die Fachoberschule. Mit der Zunahme von Schüler*innen, die weder in Ausbildung gingen, noch willens oder in der Lage waren, weiterführende Schulen zu besuchen, senkte sich das Durchschnitts-Niveau der Schüler*innen an den zweijährigen Berufsfachschulen sukzessive ab. Mitte des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts hatte sich dieser Effekt so weit ausgewirkt, dass die ursprüngliche Orientierung der zweijährigen Berufsfachschule in Deutschland nicht mehr behauptet werden konnte. Sie war nunmehr nicht mehr Brückenschule für starke Hauptschulabsolvent*innen, sondern Unterbringungsschule für schwache Hauptschulabsolvent*innen. Dies erzeugte insbesondere für die dort unterrichtenden Lehrpersonen große Spannungen, da sie es definitiv mit zwei sehr unterschiedlichen Schüler*innengruppen zu tun hatten: solchen, die motiviert und in der Lage waren, weiter zu kommen und solchen, die hier eher biografisch gestrandet waren und so große Defizite mitbrachten, dass an einen Anschluss im normalen Gefüge der Berufsfachschule nicht zu denken war. Die Bundesländer reagierten daraufhin und passten die zweijährige Berufsfachschule an. Ein solcher Ansatz ist das Konzept „Berufsfachschule für den Übergang in Ausbildung“, welches nachfolgend näher vorgestellt wird. Hinter diesem Ansatz liegen mehr als acht Jahre Erprobung und Implementierung. Von Anfang an wurde hier auch konsequent die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen mit einbezogen, da sie für Schüler*innen dieser Bezugsgruppe besonders bedeutsam sind, denn leistungsschwache Jugendliche können letztlich nur persönlich und sozial punkten, wenn sie sich für Ausbildungsplätze bewerben. Gerade diese Chance können aber nur wenige von ihnen wahrnehmen, da sie aufgrund ihres geringen Sozialkapitals nur selten über adäquate soziale und personale Kompetenzen verfügen (TENBERG, 2014).

Im Folgenden wird zunächst geklärt, was (2) curricular in der beruflichen Bildung an überfachlichen Kompetenzen definiert ist, um dem anschließend (3) wissenschaftliche Positionen über soziale und personale Kompetenzen gegenüber zu stellen. Danach (4) erfolgt eine komprimierte Darstellung des Hessischen Modellversuchs BÜA, insbesondere von dessen pädagogisch-didaktischem Konzept und die darin eingebettete Ausein-

andersetzung mit überfachlichen Kompetenzen. Anschließend (5) werden Erfahrungen und Befunde über ein Instrument zur Zielbestimmung und Diagnostik von Softskills erörtert, welches seit einigen Jahren im BÜA-Praxiseinsatz ist. In einer abschließenden Diskussion werden die Erfahrungen mit diesem Instrument in Verbindung mit weiteren Erfahrungen aus BÜA zusammengeführt, um finale Rückschlüsse über den Umgang mit überfachlichen Kompetenzen in beruflichem Unterricht zu ziehen.

(2) Kompetenzen im KMK-Rahmenlehrplan

Mit der „Kompetenzwende“ in den 1990er-Jahren begann die Erforschung überfachlicher Kompetenzen, wobei diese gegenüber den fachlichen Kompetenzen immer unterrepräsentiert waren. Dies zeigt sich u. a. in der Forschungsbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ (1994–2000) und den BMBF-Förderlinien ASCOT und ASCOT+. Immer sind überfachliche Kompetenzen ein Thema, immer aber deutlich schmalere als die fachlichen Kompetenzen. Interessant ist hierbei, dass der Übergang von Qualifikationen zu Kompetenzen in der beruflichen Bildung durch ein Konzept markiert war, welches nicht zwischen Hard- und Softskills unterschied, den sog. Schlüsselqualifikationen (MERTENS, 1974). Von diesem Ende der 1980er-Jahre vor allem von Großbetrieben fokussierten Konzept versprach man sich einen beruflichen Wandel, um den erhöhten Anforderungen durch die Computerisierung der Produktionen und Dynamisierung der Geschäftsmodelle standhalten zu können. Diese „Qualifikationen höherer Reichweite“ (SCHELTEN 2010, 86) bezogen sich vor allem auf erhöhte kognitive Anforderungen (Basisqualifikation / logisches, analytisches, strukturierendes, dispositives ... Denken) (MERTENS, 1974, 41), hinzugezogen wurden als explizite Befähigungen vor allem bezogen auf die Informationsverarbeitung (Horizontalqualifikation). Schließlich wurden noch „Breitenelemente“ als berufstypische Operationen, Prozesse und Auseinandersetzungen angeführt. Schlüsselqualifikationen waren somit immer noch Qualifikationen, also Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche auf eine erfolgreiche Arbeit ausgerichtet waren. Ihre höhere Aufhängung in kognitiven und habituellen humanen Ebenen ging jedoch mit einem Richtungswechsel einher, bei dem schließlich der Mensch an erster Stelle stand und erst an zweiter Stelle das, was er leisten soll.

Das „Softskill-Potenzial“ der Schlüsselqualifikationen lag in den relativ diffus formulierten Breitenelementen: „speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten. Sie können mit Methoden des Vergleichs von Ausbildungs- und Tätigkeitsnormen und -inhalten aufgefunden werden“ (ebd. 42). Damit konnte kaum jemand etwas anfangen. Die Firmen waren trotzdem interessiert an den Schlüsselqualifikationen, interpretierten diese jedoch in Richtung Kompetenzen und entwickelten daraufhin eigene Kataloge von kompetenz-adäquaten Schlüsselqualifikationen, wie z. B. Siemens in ihrem PETRA-Ansatz (projekt- und transferorientierte Ausbildung). Darin wurden explizit „individuell betonte Schlüsselqualifikationen“ und „sozial betonte Schlüsselqualifikationen“ unterschieden. In den dort präzisierten Unterkategorien finden sich

konkrete Softskills wie Eigeninitiative, Verantwortungsbereitschaft, Entscheidungsfähigkeit (Personalkompetenzen), Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Teamfähigkeit (Sozialkompetenzen) (KLEIN, 1986, 14 f.).

Schon 1974 definierte der Deutsche Bildungsrat in Abgrenzung zu Qualifikationen berufliche Kompetenzen als „Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Einstellungen, die das umfassende fachliche und soziale Handeln des Einzelnen in einer berufsförmig organisierten Arbeit ermöglichen“ (LINTEN/PRÜSTEL, 2015). Aber erst in den Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991) wird für die Berufsschule dieses neue Bildungsziel konstatiert. Anstelle von Qualifikationen bzw. Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sollte nunmehr Berufliche Handlungskompetenz im Fokus beruflicher Bildung stehen (KMK 1996/2000, KK Rahmenvereinbarung 1991). Mit den ersten „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule“ (1996) wurde dieser Anspruch curricular manifestiert: Berufliche Handlungskompetenz wird darin als die „Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ definiert. (KMK 1996, 9). Dies wurde in der Ursprungsfassung in drei Kompetenzbereiche ausdifferenziert: Die Fach-, Human- und Selbstkompetenz. Mit der Neufassung von 2007 kamen drei Kompetenzfacetten als „immanente Bestandteile“ der drei Ausgangs-Kompetenzbereiche hinzu, die Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und die Lernkompetenz (KMK, 2007). Inzwischen wurde auch diese Version novelliert, wobei Ursprungsmodell von 1996 und Novellierung von 2007 beibehalten wurden. Aktuell sind in der Fassung der Handreichungen von 2018 die Kompetenzen der KMK wie folgt definiert:

„Handlungskompetenz entfaltet sich in den Kategorien von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. Fachkompetenz [ist die] Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen. Selbstkompetenz [ist die] Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte. Sozialkompetenz [ist die] Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität. Methodenkompetenz [ist die] Bereitschaft und Fähigkeit zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte). Kommunikative Kompetenz [ist die] Bereitschaft und Fähigkeit, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen. Lernkompetenz [ist die] Bereitschaft und Fähigkeit,

Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen“ (KMK, 2018).

Dieses füllige Gesamtwerk an Kompetenzbeschreibungen erinnert in seiner Substanz und Sprache an die ehemaligen Leit- und Richtziele der curricularen Lehrpläne, also der Vorläufer der Lernfeldlehrpläne, insbesondere an jenen Stellen, an welchen es normativ wird. Dass es sich bei Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein nicht um Kompetenzen im Rahmen einer wissenschaftlich tragfähigen Definition handelt, sondern um eine Mischung aus Persönlichkeitseigenschaften und gesellschaftlichen Tugenden liegt auf der Hand. Überhaupt fällt auf, dass auf eine Basisdefinition von Kompetenz völlig verzichtet wird, was bei diesem Konstrukt problematisch ist, denn er ist theorie-relativ, was heißt, dass er in der Wissenschaft nicht eindeutig und einvernehmlich definiert ist. Hätte die KMK eine solche Grunddefinition herangezogen, wäre ihr aufgefallen, dass ihr Konzept – ausgehend von Heinrich Roths Anthropologie (ROTH, 1973) – erhebliche Inkonsistenzen aufweist. Somit liegt hier kein theorie-stabiles Kompetenzmodell vor, sondern bestenfalls eine diesbezügliche Annäherung. HARRISON, A. G. / TREAGUST, D. F. (2000) unterscheiden persönliche, modellhafte Vorstellungen über spezifische Zusammenhänge von wissenschaftlichen Modellen, wobei Zweite aus den ersten hervorgehen bzw. entwickelt werden, diese jedoch nicht miteinander verwechselt werden sollten. Wissenschaftliche Modelle gehen auf Theorien zurück, welche widerspruchsfrei (logische Konsistenz), semantisch konsistent und dabei einfach sein sollten und zudem empirisch überprüfbar (GADENNE, 2020, 679). Dies alles ist hier nicht erfüllt. STRAKA/MACKE (2008, 591) kritisierten hierbei insbesondere Konsistenz-Defizite. Sie wiesen z. B. darauf hin, dass die Kategorie „Wissen“ nur im Zusammenhang mit dem Begriff „Fachkompetenz“ auftrete, was implizierte, dass alle weiteren Teilkompetenzen kein Wissen erforderten. Bzgl. der Formulierung externaler Bedingungen erfolge mit der Nennung beruflicher, gesellschaftlicher und privater Situationen eine sich selbst ad absurdum führende Ausweitung auf schlichtweg alle Lebenssituationen. Schließlich wurde ein „Kompetenz-Hedonismus“ durch die anhaltende Zunahme von Teilkompetenzen bemängelt – Methoden-, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz könnten durchaus auch Teile oder Aspekte von Human- bzw. Sozialkompetenz sein. Zudem stelle sich die Frage, „warum nur diese drei Ergänzungen vorgenommen werden und nicht auch die Medien-, Bewertungs- oder berufliche Beschäftigungskompetenz etc. aufgeführt werden“ (ebd).

In erheblichem Kontrast zu diesem facettenreichen Kompetenzrahmen stehen die konkreten Inhalte der lernfeldorientierten Lehrpläne. Diese adressieren fast ausschließlich Aspekte der Fachkompetenz. Überfachliche Kompetenzen werden in den Lernfeldern nicht bzw. nur in Ausnahmefällen differenziert aufgeführt. Dies bestätigt die vorausgehend konstatierte Ähnlichkeit mit den ehemaligen Leit- und Richtzielen der ehemaligen Lehrpläne, welche eher den Charakter von übergreifenden Werten bzw. Prämissen hatten, im Hintergrund der Unterrichtsplanung mitschwingen sollten

und ein Wertegerüst für die Unterrichtsdurchführung repräsentieren. Dies erscheint für Schüler*innen opportun, welche durch ihre häusliche Geborgenheit, Erziehung und Sozialisation gute Entwicklungsbedingungen vorfinden, dann reduziert sich hier der Bildungsauftrag der Schule auf ein Minimum. Je weniger dies gewährleistet ist, je weniger an Personal- und Sozialkompetenzen die Schüler*innen von Zuhause mitbringen, desto mehr ist hier jedoch die Institution Schule gefordert. Für die hier fokussierte Schülerschaft der ehemaligen zweijährigen Berufsfachschule gilt dies in hohem Maße. Wie in der Studie (TENBERG, 2014) festgestellt wurde, verfügen sie im Durchschnitt nur über ein sehr geringes Sozialkapital. Um so mehr muss hier irritieren, dass das aktuelle Bildungskonzept der beruflichen Bildung curricular so wenig einbringt, denn damit werden die überfachlichen Kompetenzen nicht nur abgewertet, sondern deren Vermittlung auch einer großen Beliebigkeit preisgegeben.

(3) Wissenschaftliche Positionen über soziale Kompetenzen

Aus einer theoretisch-konzeptionellen Perspektive fällt die Unterscheidung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zunächst relativ leicht. ERPENBECK/ROSENSTIEL (2007, S. XXIII) unterscheiden in ihrem Kompetenzklassen-Ansatz, ausgehend von einem Beziehungssystem des selbstorganisierten Handelns, zwischen fachlich-methodischen Kompetenzen (F), sozial-kommunikativen (S), personalen Kompetenzen (P) und aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen (A). Sie gehen dabei davon aus, dass sich geistige oder physische Handlungen stets als Subjekt-Objekt oder Subjekt-Subjekt-Beziehungen vollziehen. „Selbstorganisiertes Handeln kann sich reflexiv auf die handelnde Person selbst beziehen (P). Es kann durch Aktivität und Willenskomponenten des Handelnden näher charakterisiert werden (A). Es kann sich auf eine gegenständliche Umwelt beziehen [...] auf deren fachlich-methodische Erfassung und Veränderung (F). Es kann schließlich auf eine soziale Umwelt (andere Menschen oder Menschengruppen) bezogen sein (S)“ (ebd.). Hier wird klar, selbstorganisiertes Handeln, welches nicht unmittelbar auf eine fachlich-methodische Erfassung und Veränderung der gegenständlichen Umwelt (zu der explizit auch andere Menschen als Forschungs- oder Bearbeitungs- „Gegenstände“ gezählt werden) ausgerichtet ist, adressiert überfachliche Kompetenzen.

Wie aber schon dieser Zusatz von ERPENBECK/ROSENSTIEL zeigt, dass im Hinblick auf eine Erfassung und Veränderung der gegenständlichen Umwelt auch andere Menschen als Forschungs- oder Bearbeitungs- „Gegenstände“ gezählt werden können, ist die Unterscheidung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen keineswegs so klar und eindeutig vorzunehmen, denn was genau versteht man unter „Erfassung und Veränderung anderer Menschen“? Hier soll letztlich eine Instrumentalität zum Ausdruck gebracht werden, also eine Ziel- oder Zweckorientierung, welche in den drei verbleibenden Kompetenz-Facetten nicht expliziert wird. Hier wird lediglich der jeweilige Bezugspunkt adressiert, also die Person selbst (P) bzw. deren Aktivität und Willenskomponenten (A) oder andere Menschen (S). Sind überfachliche Kompetenzen somit

nicht instrumentell bzw. „zweckfrei“? Dies ist auszuschließen, da ein Grundverständnis von Kompetenz als Disposition zu eigenständigem Handeln (CHOMSKY, 1962) eine Zielorientierung in jedem Fall einschließt. Betrachtet man Kompetenzen aus einer Tätigkeitsperspektive, wird relativ deutlich, was hier als Unschärfe erkennbar ist, denn es kommt hier in hohem Maße darauf an, was im Zentrum der Tätigkeit steht, Subjekte oder Objekte. Ist zweites der Fall, lässt sich eine klare Begrenzung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen aufrechterhalten. Dies gilt z. B. für gewerblich-technische oder gestalterische Berufe. Im Bereich kaufmännischer Berufe oder insbesondere bei den Berufen im Humandienstleistungsbereich stellt sich dies anders dar, denn dort geht es zentral um den Menschen.

Zunächst ist dieses Differenzierungsproblem jedoch kaum von Bedeutung, denn für junge Menschen die einen Beruf lernen beinhalten die überfachlichen Kompetenzen in jedem Falle einen bedeutsamen persönlichen Entwicklungsraum, unabhängig von der Frage, zu welchem Grad dies dann unmittelbar berufsrelevant ist. Fest steht, dass sowohl Lebenswelt und Alltag als auch Ausbildung und Beruf fortlaufende Anforderungen an überfachliche Kompetenzen stellen. Also gilt es zu klären, wie sie wissenschaftlich beschrieben werden können.

Für Sozialkompetenzen wurden in den zurückliegenden Jahren vielfältige Theorien und Konzepte entwickelt und erforscht. ORTH (1999, 3) beschreibt Sozialkompetenzen als „Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln“. Dies geht relativ konform mit der vorausgehend dargestellten Spezifikation des Kompetenzkonstrukts von ERPENBECK/ROSENSTIEL von sozial-kommunikativen Kompetenzen als „Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln“ (2007a, S. XXIV). BASTIANS/KLUGE (1998) illustrieren Sozialkompetenzen in eine Reihe von Teilfähigkeiten: Soziale Wahrnehmungskompetenzen, eigenes Selbst- und Stimmungsmanagement, eine aktive Rolle übernehmen können, Kommunikationsfähigkeit, Konflikt- und Kritikfähigkeit, Beziehungsmanagement, Teamkompetenzen und Führungskompetenzen. Hier zeigt sich jedoch eine gewisse Inkonsistenz, denn anstelle kriterialer Unterscheidungen findet man nur situations- oder bereichsspezifische Auswahlen. KANNING (2002, 156) bietet für Sozialkompetenzen drei grundlegende Kategorien an, den (a) „perzeptiv-kognitiven Bereich“, den (b) „behavioralen Bereich“ und den (c) „motivational-emotionalen Bereich“. In (a) finden sich die Kategorien „Selbstaufmerksamkeit“, „Personenwahrnehmung“, „Perspektivenübernahme“, „Kontrollüberzeugung“, „Entscheidungsfreudigkeit“ und „Wissen“, in (b) „Extraversion“, „Durchsetzungsfähigkeit“, „Handlungsflexibilität“, „Kommunikative Fertigkeiten“, „Konfliktverhalten“ und „Selbststeuerung“, in (c) „Emotionale Stabilität“, „Prosozialität“ und „Wertepluralismus“. Psychologisch fundiert stellen sich soziale Kompetenzen als integratives Konstrukt, im Sinne der „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens fördert“ dar (ebd.). Soziale Kompetenz umfasst hier beinahe die gesamte Persönlichkeit und deren Handeln und drückt sich sowohl in der Qualität der

Einzelkomponenten als auch deren sinnvollem Zusammenwirken aus. Hierbei werden jedoch auch einige individuenbezogene Faktoren einbezogen, welche den personalen Kompetenzen zugeordnet werden könnten (z. B. Selbststeuerung, Handlungsflexibilität oder auch emotionale Stabilität). Zudem erscheint auch „Wissen“ als relevante Kategorie, welche generell im Zentrum fachlicher Kompetenzen verortet wird.

Für berufliches Lernen wenden sich EULER/BAUER-KLEBL (2009) überwiegend dem perceptiv-kognitiven Bereich zu. Sie definieren Sozialkompetenz als „Disposition zur zielgerichteten Interaktion mit anderen Menschen über sachliche, soziale oder persönliche Themen in spezifischen Typen von Situationen“. Dieser Ansatz präzisiert die von ERPENBECK/ROSENSTIEL allgemeine Kategorie eines Verhaltens als Interaktion und ordnet dieser zudem mit dem Begriff „zielgerichtet“ das Merkmal der Intentionalität zu. Sozialkompetenzen müssen demnach situations(typen)spezifisch bestimmt und präzisiert werden. Basiskonzept ist hierbei das Modell von EULER/REEMTSMA-THEIS (1999), in welchem Sozialkompetenzen auf einen a) agitiven Schwerpunkt, (b) reflexiven Schwerpunkt und (c) deren Integration bezogen werden:

- (a) Fähigkeit zur Artikulation und Interpretation von verbalen und nonverbalen Äußerungen auf der Sach-, Beziehungs-, Selbstkundgabe- und Absichtsebene und Fähigkeit zur Artikulation und Interpretation von verbalen und nonverbalen Äußerungen im Rahmen einer Meta-Kommunikation auf der Sach-, Beziehungs-, Selbstkundgabe- und Absichtsebene.
- (b) Fähigkeit zur Klärung der Bedeutung und Ausprägung der situativen Bedingungen, insbesondere von zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen der Kommunikation, „Nachwirkungen“ aus vorangegangenen Ereignissen, der sozialen Erwartungen an die Gesprächspartner, der Wirkungen aus der Gruppenzusammensetzung (jeweils im Hinblick auf die eigene Person sowie die Kommunikationspartner), Fähigkeit zur Klärung der Bedeutung und Ausprägung der personalen Bedingungen, insbesondere der emotionalen Befindlichkeit (Gefühle) der normativen Ausrichtung (Werte), der Handlungsprioritäten (Ziele), der fachlichen Grundlagen (Wissen), des Selbstkonzepts („Bild“ von der Person), (jeweils im Hinblick auf die eigene Person sowie die Kommunikationspartner), Fähigkeit zur Klärung der Übereinstimmung zwischen den äußeren Erwartungen an ein situationsgerechtes Handeln und den inneren Ansprüche an ein authentisches Handeln.
- (c) Fähigkeit und Sensibilität, Kommunikationsstörungen zu identifizieren, und die Bereitschaft, sich mit ihnen (auch reflexiv) auseinanderzusetzen, Fähigkeit, reflexiv gewonnene Einsichten und Vorhaben in die Kommunikationsgestaltung einbringen und (ggf. unter Zuhilfenahme von Strategien der Handlungskontrolle) umsetzen zu können. (EULER/BAUER-KLEBL, 2009, 61)

Im Kontrast zu den vielfältigen und hier nur sehr ausschnitthaft dargestellten Theorien über Sozialkompetenzen – insbesondere in der beruflichen Bildung – steht ein sehr fragmentarischer Forschungsstand. Tiefergehende Studien dazu lassen sich im beruflichen Bereich nur wenige finden (z. B. GÜZEL et al., 2016 oder TSCHÖPE/MONNIER, 2016), wobei hier zudem nur äußerst schmale Ausschnitte aus diesem breiten und kon-

tingenten Bezugsraum untersucht werden, was kaum konzeptionelle und strukturelle Rückschlüsse auf Sozialkompetenzen in einer komplexeren Betrachtung möglich machen kann. Hier geht man von einer adäquaten „Messbarkeit“ sozialer Kompetenzen aus, was in anderen Studien qualitativer Ausprägung deutlich in Frage gestellt wird (z. B. VOLLMERS, 2017, MINNAMEIER et al. 2016, FREHE/GÖSSLING, 2016). Zudem wirft sich hier auch eine grundlegende Frage auf, welche sich eine quantifizierende Kompetenzforschung generell stellen muss, ob das verwendete Instrument entlang eines Kompetenz-Konstrukts entwickelt wurde, oder ob – umgekehrt – das Konstrukt final das ist, was vom Instrument erfasst wird. Sozialkompetenz wird in diesen Studien auf das reduziert, was am Ende einer komplexen Mathematik als Zahlenkonstellation erscheint. Dass man mit solchen Kompetenz-Befunden kritisch umgehen muss, zeigt u. a. die Studie von GÜNZEL et al. (2016, 577). Hier wird der Befund, dass weder die Selbsteinschätzung, noch die Fremdeinschätzung der untersuchten Sozialkompetenzen mit den Testwerten korrelieren nicht als Validitätsproblem des quantitativen Instruments verstanden, vielmehr werden die „weichen“ Zugänge in Frage gestellt.

(4) Wissenschaftliche Positionen über personale Kompetenzen

Somit kann hier kurz zusammengefasst werden, dass es vielfältige Forschung über Sozialkompetenzen gibt, daraus jedoch bislang kein konsistentes Gefüge entstanden ist. Vielfältige Konzepte stehen nebeneinander, werfen jedoch mehr Fragen auf, als sie beantworten können. Noch schmäler stellt sich der Forschungsstand bei den Personal- oder Selbstkompetenzen dar. Dabei kann, nachdem Kompetenz ein theorierelevantes Konstrukt ist, selbst die Unterscheidung zwischen Sozial- und Personalkompetenzen nicht einfach als gegeben gelten. LANG hat 2008 nachgewiesen, dass Sozialkompetenzen erheblich mit Persönlichkeitseigenschaften korrespondieren, was für Personalkompetenzen absehbar ebenso gilt. In manchen Konzepten werden einzelne Personalkompetenzen sogar mit Persönlichkeitseigenschaften gleichgesetzt (z. B. der Faktor „Offenheit für Veränderungen“ im Kasseler-Kompetenz-Raster, (KAUFFELD, 2005, 59)), MARQUARD schließt aus einer empirischen Studie über Personalkompetenzen, dass diese deutlich mit Persönlichkeitseigenschaften zusammenhängen (2020, 54).

LERCH (2013) bemängelt bzgl. personaler Kompetenzen bzw. Selbstkompetenzen, dass sie sich zwar großer Beliebtheit bei Bildungszielen erfreuen würden (z. B. im DQR), jedoch inhaltlich indifferent seien. Im Rekurs auf gängige Modelle stellt er die Entgrenzung dieses Konstrukts fest, wenn es kumulativ gehandhabt wird. Dies illustriert er mit einer Aufzählung (exemplarischer) Kategorien: Selbstmotivation, Lern- und Leistungsbereitschaft, Sorgfalt, Flexibilität, Entscheidungsfähigkeit, Eigeninitiative, Verantwortungsfähigkeit, Zielstrebigkeit, Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Hilfsbereitschaft, Selbstkontrolle, Anstrengungsbereitschaft, Selbstmanagement, Selbstorganisation, Zeitmanagement und Reflexionsfähigkeit. Vor knapp 10 Jahren veröffentlichten BRAHM/EULER den Aufsatz „Resilienzförderung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Übergang in Ausbildung und Beruf“ in der BWP@ (24/6 2013). Vor dem

Hintergrund der sozial-emotionalen Herausforderungen bei Schüler*innen in der Berufsausbildungsvorbereitung wird hier aus einer förderpädagogischen Perspektive über Personalkompetenzen reflektiert. Dabei schwenken BRAHM/EULER jedoch relativ schnell in eine psychologische Kategorisierung ein, so dass im Hauptteil des Aufsatzes nicht Personalkompetenzen, sondern personale Ressourcen und Schutzfaktoren gehandhabt werden. In diesem Aufsatz wird einerseits die Bedeutung und Dringlichkeit einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Auseinandersetzung mit Personalkompetenzen deutlich, andererseits auch die wissenschaftliche Grundproblematik eines so offenen und unerschlossenen Entwicklungssegments unserer Schüler*innen. Diesem wissenschaftlichen Desiderat folgen unmittelbar Praxisdesiderata, denn wenn ein konkret und curricular formulierter Anspruch konzeptionell so schwach abgestützt ist, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich Schulen und Lehrpersonenbildung damit substanziell auseinandersetzen.

In der vor kurzem veröffentlichten Dissertation von CHRISTIAN MARQUARDT wird das Thema „Personalkompetenzen in der beruflichen Bildung“ erneut und dabei sehr gründlich aufgegriffen. Mit dem Ziel, dieses Konstrukt konzeptionell fundiert zu klären, wissenschaftlich zu stabilisieren und gegenüber anderen Konzepten wie Persönlichkeit, Berufszufriedenheit oder auch Sozialkompetenzen abzutrennen, entwickelt MARQUARDT (2019, 26 ff.) ein eigenständiges Strukturmodell mit den vier Hauptkategorien Motivationsregulation, Emotionsregulation, kognitive Regulation und Selbstreflexion. Dieses – zunächst theoretische – Modell geht auf die Analyse mehrerer namhafter empirischer und normativer Kompetenz-Kataloge zurück: Die Kompetenzbiografie von ERPENBECK/KOLLEGEN (1999), der Beurteilungsbogen smk72 (FREY, 2008), das Kasseler-Kompetenz-Raster (Kauffeld, 2005), das Kompetenz-Reflexions-Inventar (KAUFFELD/GROTE/HENSCHER, 2007), die Handreichung der Kultusministerkonferenz (2011), die Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung (KOPF et al., 2010), die BIBB-Kompetenzstandards in der Berufsausbildung (HENSCHER et al., 2008) und das Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen (BUND- LÄNDER-KOORDINIERUNGSSTELLE FÜR DEN DEUTSCHEN QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENS-LANGES LERNEN, 2013) sowie einschlägige Lehr- und Handbücher aus der Fachliteratur „da dort“ u. a. Standards zur Entwicklung neuer, bereichsspezifischer Kompetenzmodelle gesetzt werden. In Bezug auf Ausführungen zur Personalkompetenz werden hier die Standards der Personaldiagnostik (KANNING, 2004), das Handbuch für Personalreferenten (LORENZ/ROHRSCHEIDER, 2007), die Kompetenzerfassung in der Weiterbildung (GNAHS, 2010; STRAUCH et al., 2009) sowie das Handbuch Personalentwicklung (GESSLER, 2010) berücksichtigt (ebd. 23). Im ersten Schritt wurden dabei „die Kompetenzindikatoren auf ihre Passung zum Kompetenzbegriff (deduktiv-normative Vorgabe)“ geprüft und nach den Leitfragen a) Fähigkeits- und Handlungsorientierung, b) direkter Bezug zur Erwerbstätigkeit und c) intrapersonale Kompetenzdimension, selektiert. Können nicht alle drei Fragen bejaht werden, wird der entsprechende Indikator aus dem Analysematerial entfernt (ebd. 22). Die verbliebenen Indikatoren wurden „in den folgenden Schritten auf eine einheitliche Sprachebene gebracht (Paraphrasierung), zu Oberbegriffen abstrahiert (Generalisierung), zu Kategorien geclustert (Reduktion)

und am Ausgangsmaterial rücküberprüft“ (ebd.). Im weiteren Vorgehen überprüfte MARQUARDT sein Strukturmodell empirisch unter Einsatz von Situational Judgement Tests, explorierend über Interviews, gefolgt von einer standardisierten Fragebogen-Studie, in welcher er das Modell weitgehend bestätigen konnte.

Insgesamt wird Personalkompetenz als eigenständiges Konstrukt bestätigt, welches „sich durch die Kompetenzfacetten Motivationsregulation, Emotionsregulation, kognitive Regulation und Selbstreflexion bildet. Durch einen Messansatz, der sowohl Fähigkeits- als auch Handlungscharakter des allgemeinen Kompetenzbegriffes berücksichtigt, konnte Personalkompetenz situativ in kontextrelevantem Bezugsrahmen beurteilt werden, ohne dabei den spezifischen Besonderheiten einer einzelnen Situation zu viel Gewicht zu verleihen“ (ebd. 154). Daher kann aktuell davon ausgegangen werden, dass berufliche Personalkompetenz in etwa die von Marquardt herausgearbeitete Struktur aufweist und sich mit seinem Instrumentarium auch adäquat erheben lässt.

Überleitung: Praxisperspektive zu den wissenschaftlichen Positionen

Aus einer schulpraktischen Perspektive stellen sich die hier referierten Theorien und Modelle sozialer und personaler Kompetenzen jedoch schwierig dar. Selbstverständlich muss hier von wissenschaftlich anspruchsvollen und tragfähigen Basiskonzepten ausgegangen werden. Um aber für die Planung, Konzeption und Durchführung von Unterricht handhabbar zu sein, muss ein weiteres Kriterium erfüllt sein: die Praxis-tauglichkeit. Das bedeutet – bezogen auf die überfachlichen Kompetenzen – dass sie (a) curricular identifizierbar sein müssen und damit didaktisch planbar, (b) methodisch vermittelbar, (c) diagnostisch überprüfbar und (d) ressourcenbezogen handhabbar.

Zu (a): Für berufsschulischen Unterricht sind aktuell deutschlandweit die KMK-Rahmenlehrpläne gültig und verbindlich. D. h., dass man nur jene Aspekte von überfachlichen Kompetenzen legal im Unterricht implementieren kann, die dort nachvollziehbar definiert sind. Dies erscheint allerdings im Hinblick auf die diesbezügliche Überladung mit 5 überfachlichen Kompetenz-Facetten und den darin sehr allgemeinen und weit ausladenden Formulierungen kaum problematisch. D. h., dass die curriculare Identifizierbarkeit der Sozial- und Personalkompetenzen bezogen auf einige der hier vorgestellten Ansätze absehbar gegeben ist; wenn nicht für alle Gesamt-Modelle, so doch zumindest für einige Teilbereiche.

Zu (b): Für die Lehrmethodik im beruflichen Bereich gibt es im Bezugsraum fachlich-methodischer Kompetenzen vielfältige und sehr elaborierte Ansätze. Bezogen auf die überfachlichen Kompetenzen wird es relativ unscharf und offen. Hier fühlen sich die Fachdidaktiken auch selten gefordert und verweisen gerne auf die Pädagogik. Die Berufspädagogik gibt bzgl. der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen viele konkreten Ansatzpunkt und Hinweise, kommt dabei jedoch relativ selten auf die Unterrichtsebene. Deutlich besser ausgewiesen sind hier reformpädagogische Methodiken, wie z. B. die Montessori-Pädagogik (MONTESSORI, 1966) oder nordamerikanische konstruktivistische Ansätze (COLLINS, 1989, BRANSFORD, 1990). Also kann generell

davon ausgegangen werden, dass überfachliche Kompetenzen vermittelbar sind, jedoch diesbezüglich – wenn überhaupt – sehr unterschiedliche Ausbildungsstände bei den Lehrpersonen vorliegen. Für die hier genannten „alternativen“ pädagogischen Schulen gilt jedoch generell, dass sie nicht oder nur in geringem Maße am heutigen Kompetenz-Konstrukt ansetzen, was auf eine erhebliche Umsetzungsproblematik hindeutet, unabhängig vom hierbei gewählten Kompetenz-Modell.

Zu (c): Wenn eine Lehrperson keinen Ansatzpunkt sieht, überfachliche Kompetenzen im Unterricht fair zu diagnostizieren, wird sie absehbar kaum Zeit und Aufwand einsetzen, um sie curricular herzuleiten und methodisch zu vermitteln. Spätestens hier kommt das aktuell erhebliche Defizit der Diagnostik überfachlicher Kompetenzen im Bereich berufsschulischen Unterrichts zur Wirkung, denn die hier in der wissenschaftlichen Literatur auffindbaren Tests und Assessments sind entweder nicht einschlägig, oder so aufwändig, dass sie schon für die Umsetzung in der Forschung hohe Belastungen mit sich bringen. Eine Lehrperson kann weder längere strukturierte Beobachtungen einzelner Schüler*innen leisten, noch umfassende Tests durchführen und auswerten, bei welchen dann Konstrukte überprüft werden, die wiederum curriculare und lehrmethodische Probleme aufwerfen. Man kann es an einem Beispiel anführen: Was nützt es einer Lehrperson, wenn sie bei einzelnen Schüler*innen Defizite in der emotionalen Regulation diagnostiziert. Mit diesem Befund ist weder geklärt, wie sich dies im Einzelnen ursächlich darstellt, noch, was man tun könnte, wenn man dies sogar wüsste.

Zu (d): Die in (b) und (c) dargestellten methodischen und diagnostischen Herausforderungen stellen sich nicht nur im Hinblick auf potenzielle Ansätze und Ansatzpunkte sowie Lehr-Kompetenzen. Mit ihnen einher geht auch eine erhebliche Ressourcen-Problematik. Diese entsteht zunächst aus der quantitativen Erweiterung des Fachunterrichts durch überfachliche Anteile, einhergehend mit einer qualitativen Anreicherung durch anspruchsvollere Methodenkonzepte. Hinzu kommt dann noch eine aufwändige Diagnostik, welche in sehr persönliche Rückmeldungen an die Schüler*innen münden muss. Geht man davon aus, dass in einem guten Unterricht ein sinnvoller Proporz zwischen Vermitteln und Prüfen bestehen sollte, wird dieser Anspruch durch die überfachlichen Kompetenzen deutlich anspruchsvoller. Man erwartet, dass die Lehrpersonen nicht nur alle Fachkompetenzen in anspruchsvoller Weise vermitteln und deren Entwicklung individuell rückmelden, sondern dass dies in einem „angemessenen Umfang“ wirksam, fair und nachvollziehbar bei den überfachlichen Kompetenzen erfolgt.

Insbesondere mit den oben erläuterten Punkten (c) und (d) offenbart sich hier ein Dilemma zwischen den Ansprüchen an unsere berufliche Bildung und der Realität ihrer Umsetzung, denn weder der aktuelle Alltag beruflichen Unterrichts, noch die weitgehend auf fachlich-methodische Kompetenzen ausgerichtete Lehrpersonenbildung bieten einen adäquaten Entwicklungsraum für die Implementierung überfachlicher Kompetenzen. Hinzu kommt der nicht zu unterschätzende „Stoffdruck“, ausgelöst durch die anspruchsvollen Lehrpläne und extern gesetzte Prüfungen. Viele Lehrpersonen äußern daher bzgl. überfachlichen Kompetenzen ein „Anything-Goes-Verständnis“, was diesen laut KMK so bedeutsamen Kompetenz-Raum weit aus dem Zentrum ihrer Unterrichtspraxis schiebt. Folge für die Schüler*innen in dualen Ausbildungsberufen ist die hier

schon immer vorliegende „Gemengelage“ – je nachdem wie engagiert hier einzelne Lehrpersonen sind. Der Hauptanteil überfachlicher Entwicklungen von Auszubildenden erfolgt ohnehin im Betrieb (dies findet jedoch überwiegend informell statt und daher absehbar nicht in jedem Falle produktiv verlaufen muss). Bei den Schüler*innen in der Berufsausbildungsvorbereitung kann dies jedoch überhaupt nicht wirksam werden. Bei diesen Jugendlichen liegen absehbar einerseits die größten Defizite in überfachlichen Kompetenzen vor, andererseits fehlt der so bedeutsame betriebliche Sozialisations- und Identitätsentwicklungsraum.

(5) Der Hessische Modellversuch BÜA

Zum Schuljahr 2013/2014 startete in Hessen ein Pilotprojekt zur „Gestuftten Berufsfachschule“ an drei beruflichen Schulen. Dies stellte den ersten Baustein einer breit angelegten Reform des beruflichen Bildungssystems in Hessen dar, auf den ab dem Schuljahr 2017/18 der auf vier Jahre ausgelegte Schulversuch „Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung“ (BÜA) mit 26 beteiligten Schulen folgte. Ab dem Schuljahr 2021/22 startete mit der „BÜA 2.0“ eine zweite vierjährige, konzeptuell überarbeitete Runde des Schulversuches mit 39 Schulen. Der Arbeitsbereich Technikdidaktik der Technischen Universität Darmstadt wurde mit der wissenschaftlichen Begleitung und Unterstützung bei der konzeptionellen didaktischen sowie curricularen Arbeit betraut.

Hintergrund war zum einen der demografische Wandel mit seinen Herausforderungen für Schulen und Betriebe. Gleichzeitig wurde ein „qualifikatorisches Mismatching“ beobachtet: Vielen unbesetzten Ausbildungsplätzen standen eine in etwa ebenso große Zahl unversorgter Bewerber*innen gegenüber. Wachsende Ansprüche an die Qualifikation der Fachkräfte führten dazu, dass immer weniger Jugendliche nach dem Hauptschulabschluss direkt in die duale Ausbildung einsteigen konnten. So stellte 2010 die Gruppe der Hauptschulabsolventen nur rund 28,8 % aller Neuzugänge in die duale Ausbildung, während die Gruppe mit mittlerem Bildungsabschluss 44,9 % und die Gruppe mit Hochschulreife 20,2 % aller Neuzugänge in die duale Berufsausbildung stellten (BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, 103). Besonders betroffen sind vor allem Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit, da sie bei gleichem Schulabschluss häufig größere Probleme als deutsche Jugendliche haben, eine duale Ausbildungsstelle zu bekommen. So konnten 2010 nur etwa 29 % der ausländischen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss eine duale Ausbildungsstelle besetzen, wohingegen 63 % der ausländischen Jugendlichen in das Übergangssystem wechselten. (BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, 105). Das duale System hat seine traditionelle Stärke, bildungsschwächere Jugendliche durch eine Ausbildung beruflich zu integrieren, somit weitgehend eingebüßt (WEISHAUPT 2012, 27). Damit kam dem Übergangssystem, trotz aller Kritik seitens der Wirtschaft, eine unumgängliche Rolle als „Integrationsinstrument“ dieser Jugendlichen in Arbeitsmarkt und Gesellschaft zu. Vor allem jene Schulformen, die zu einem mittleren Abschluss führen und damit die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt erhöhen, bleiben für die Jugendlichen mit Hauptschulabschluss interessant.

Um der vielstimmigen Kritik zu begegnen, die das Übergangssystem als „Maßnahmenschlinge“ bezeichnet, in dem die Jugendlichen „demotivierende Warteschleifen“ durchlaufen und um mehr Jugendlichen zu einer verbesserten Übergangschance in die duale Ausbildung zu verhelfen, brachte die hessische Landesregierung schließlich eine Reihe von Reformvorhaben im Bereich des Übergangssystems auf den Weg, die unter anderem die zweijährige „Gestufte Berufsfachschule“ hervorbrachten. (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 2013) Sie wurde für alle Hauptschüler*innen unabhängig vom Notendurchschnitt geöffnet und priorisierte einen schnelleren Übergang in die duale Ausbildung, eine explizite berufliche Orientierung und eine stärkere Kooperation zwischen ausbildenden Betrieben und Berufsschulen gegenüber dem Erreichen eines höheren Schulabschlusses. Stattdessen sollte die größere Zahl der Schüler*innen nach dem ersten Jahr (erste Stufe) die gestufte Berufsfachschule verlassen, um in eine duale Ausbildung zu wechseln und den Mittleren Bildungsabschluss ausbildungsbegleitend zu erwerben. (Vgl. TENBERG/BERGMANN, 2014)

Das Konzept des Pilotversuchs überzeugte so weit, dass mit der BÜA ein weiterer Schritt für dessen Implementierung gegangen wurde, der in verschiedener Hinsicht konsequenter und weitreichender war. Der auf vier Jahre angelegte Schulversuch begann im Schuljahr 2017/18 und führte drei Schulformen zusammen: Die einjährige Höhere Berufsfachschule, die zweijährige Berufsfachschule und die Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung. Im Schuljahr 2019/2020 waren ca. 910 Lehrkräfte und ca. 3120 Schüler*innen am Schulversuch beteiligt. Auch die BÜA adressierte diejenigen Schüler*innen, die aus verschiedenen Gründen noch keinen Ausbildungsplatz gefunden hatten, die über keinen allg. Schulabschluss verfügen und deren Leistungen für den Übergang in einen studienqualifizierenden Bildungsgang oder in eine vollschulische Berufsausbildung nicht ausreichend sind. Im Unterschied zum Pilotversuch stand die BÜA nun aber auch Schüler*innen ohne Hauptschulabschluss und solchen mit Mittlerem Abschluss offen, was die Herausforderungen erhöhte, die sich aus dieser Heterogenität ergaben. Sie umfasste zwei Schuljahre, Stufe I und II, mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Vorrangiges Ziel war es weiterhin, die Schüler*innen schon während oder nach dem ersten BÜA-Jahr in eine duale Ausbildung zu vermitteln. Im zweiten Jahr werden berufliche Basisqualifikationen und einem dem Mittleren Abschluss gleichgestellten Abschluss erworben. Das Konzept beinhaltet eine umfassende berufliche Kompetenzorientierung in fachlicher, aber auch überfachlicher Hinsicht. Dazu gehören zentral ein systematisch implementierter fachunspezifischer Unterricht, der sog. Profilgruppenunterricht (1) sowie die explizite Handhabung eines Instruments zur Diagnostik überfachlicher Kompetenzen (2).

Zu (1): Der Profilgruppenunterricht steht im Zentrum der individuellen Förderung, Begleitung und Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Er ist mit 4 Wochenstunden in Stufe I und 2 Wochenstunden in Stufe II in der Stundentafel verankert und wird in kleinen Lerngruppen von maximal 16 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. In diesem neu entwickelten Unterrichtsangebot werden die Schüler*innen unter anderem bei der Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche oder bei persönlichen oder schulischen Problemen unterstützt. Die Profilgruppenlehrkraft unterstützt bei der beruflichen Orientierung, ist Ansprechperson während betrieblicher Praktikumsphasen

und berät zum individuellen Kompetenzerwerb. Weil die Begleitung der Schüler*innen auf dem Weg zu einer dualen Ausbildung durch die Profilgruppenlehrkräfte hier im Vordergrund steht, erfolgt in diesem Unterrichtsangebot keine Benotung.

Zu (2): Als kompetenzdiagnostisches Instrument für individuelle Gespräche mit den Jugendlichen, in welchen persönliche Stärken, aber auch Entwicklungsräume aufgezeigt werden können, wurde eine überfachliche Kompetenzmatrix generiert und praxis-reflexiv weiterentwickelt. Sie berücksichtigt neben sozial-kommunikativen auch personale sowie motivationale Aspekte der Schüler*innen. Ziel ist es, den Lernenden eine möglichst umfassende und transparente Vorstellung darüber zu vermitteln, was von ihnen im Hinblick auf eine Berufsausbildung erwartet wird und wo in ihrer Entwicklung sie jeweils stehen.

Mit der zweiten Runde des Schulversuchs, beginnend im Schuljahr 2021/22, sollen weitere konzeptuelle Veränderungen implementiert werden, welche unter anderem aus den durchgeführten Evaluationen abgeleitet wurden. So wird es künftig nicht mehr möglich sein, die BÜA zu besuchen, wenn der Mittlere Abschluss schon erworben wurde. Auch der Wechsel von Stufe 1 in Stufe 2 ist nun strengerer Reglementierungen unterworfen. Damit soll erstens die Ausrichtung auf die Vermittlung in Ausbildung und zweitens das Streben nach der Vermeidung von Warteschleifen weiter forciert werden. Um eine bestmögliche individuelle Förderung angesichts zunehmender Heterogenität gewährleisten zu können, wird das Land Hessen zudem zusätzliche Ressourcen für den Einsatz von BÜA-spezifischen Sozialpädagog*innen bereitstellen.

(6) Schulpraxis mit einem überfachlichen Kompetenz-Instrument

Die in BÜA adaptierte überfachliche Kompetenzmatrix wurde im Rahmen der Pilotstudie „Gestufte Berufsfachschule“ mit den drei Pilotschulen entwickelt und in BÜA übernommen. Begründet wurde die Entwicklung dieses Instruments u. a. mit dem allgemeinen „Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule“ (§ 2) des hess. Schulgesetzes, der eine Vermittlung überfachlicher Kompetenzen, wie z. B. Lern- und Leistungsbereitschaft, Teamfähigkeit und Eigeninitiative und kulturellen Werten, ausdrücklich verlangt. In der „Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses“ wird dieser Anspruch weiter expliziert, indem im § 27 festgelegt ist, dass das Arbeits- und Sozialverhalten im ersten Jahr der zweijährigen Berufsfachschulen zu beurteilen sind und die Gesamtkonferenz einer Schule entsprechende Kriterien für die Beurteilung festzulegen hat. Da gerade dieser letzte Aspekt in der schulischen „Berufsschulpraxis“ i. d. R. nur wenig Beachtung findet (eine Bewertung des „Sozial- und Arbeitsverhalten“ ist nur für die Schulformen „Berufsvorbereitung“ verbindlich vorgesehen), wollte man in der Pilotstudie gemeinsam mit allen drei Pilotschulen verbindliche Kriterien zur Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens erarbeiten und damit aus der Verantwortung der einzelnen Gesamtkonferenzen nehmen.

Die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzmatrix erfolgte aber nicht nur aus der Notwendigkeit heraus Gesetze und Verordnungen umzusetzen, sondern auch, weil die Lehrkräfte der drei Pilotschulen aufgrund ihrer subjektiven Erfahrungen überein-

stimmend feststellten, dass die sozial-kommunikativen und personalen Kompetenzen bei den Jugendlichen in der Berufsfachschule wenig ausgeprägt waren und sowohl in Stufe I, als auch in der Stufe II explizit gefördert werden sollten.

Ein weiterer Grund für die Entwicklung dieses Instruments war, die oft geäußerte Kritik „mangelnder Ausbildungsreife“ der Jugendlichen, welcher explizit begegnet werden sollte. Dieses Stereotyp wurde häufig von den Ausbildungsbetrieben als Grund angeführt, Ausbildungsplätze einfach unbesetzt zu lassen. 2013 gaben in einer Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages 75 % der befragten Betriebe an, dass sie die mangelnde „Ausbildungsreife“ der Jugendlichen als das größte Ausbildungshemmnis ansehen (DIHK, 2013, 27). Mit Hilfe dieses Instrumentes sollten die überfachlichen Kompetenzen der Jugendlichen konkretisiert, gefördert und auch dokumentiert werden, um die Chancen der Jugendlichen auf einen Übergang in eine duale Ausbildung zu verbessern.

Es kann hier kurz zusammengefasst werden, dass die überfachliche Kompetenzmatrix erstellt wurde, um a) zu konkretisieren, welche Kategorien überfachlicher Kompetenzen gefördert werden sollen b) und um diese explizit zu fördern, c) die Bewertung der „überfachlichen Kompetenzen“ konkret zu handzuhaben und d) diese Bewertung sowohl für die Jugendlichen selbst als auch für die Erziehungsberechtigten und Betriebe transparent zu machen, nicht zuletzt, um die bisherige doch eher schwammige Praxis der Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens durch ein besseres Verfahren zu ersetzen. Explizit lagen und liegen hier also rein schulpraktische Intentionen vor, keine wissenschaftlichen(!).

Die für BÜA 2.0 vorgesehene überfachliche Kompetenzmatrix sieht zehn Kategorien vor, welche in der linken Spalte untereinander angeordnet sind. Diese sind: Kontaktfähigkeit, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit, Sorgfalt, Durchhaltefähigkeit, Engagement, Pünktlichkeit (Stand 2021). Die Genese dieser Kategorien verlief weitgehend narrativ, in der Umsetzung verschiedener Workshops mit Lehrpersonen aus der gestuften Berufsfachschule und BÜA. Im Ausgangsinstrument (welches in den Schulferien unmittelbar vor dem Start des 1. Pilot-Jahres in einem Workshop generiert wurde) fanden sich einige unterschiedliche Haupt-Kategorien: Umgang mit der Lehrperson, generelle Arbeits- und Lernbereitschaft, Verhalten in der Klasse/Arbeitsgruppe, Zusammenarbeit mit Mitschüler*innen, Zuverlässigkeit, Sorgsamkeit, Vorbereitung, Selbstständigkeit, Anwesenheit und Pünktlichkeit (Stand 2013). Vergleicht man den damaligen mit dem heutigen Entwicklungsstand, kann man feststellen, dass zu Beginn dieser praxisfundierten Instrumentenentwicklung die beiden Bezugspunkte „Kopfnoten“ und „Arbeitsstufenden“ maßgeblich waren. Über die Versuchsjahre wurde das Instrument erfahrungs- und evaluationsbasiert weiterentwickelt. Unter Einbezug wissenschaftlicher Konzepte wurden die beiden Ausgangsbezüge sukzessive aufgelöst und zum größten Teil in Kategorien transformiert, welche mit aktuellen Kompetenz-Theorien korrespondieren. Dies kann als kombiniert praxis- und theoriereflexiver Prozess verstanden werden, da die hier vollzogenen Entwicklungen über die Implementierung der weiterentwickelten Instrumente fortlaufend mit der wissenschaftlichen Begleitung aufgearbeitet wurden.

Überfachliches Kompetenzraster im Schulversuch BÜA, Arbeitsstand März 2021

	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
Sozialkompetenzen					
Kontakt:	Pflegt nie adäquate Kontakte zu Mitschüler*innen	Pflegt selten adäquate Kontakte zu Mitschüler*innen	Pflegt teilweise adäquate Kontakte zu Mitschüler*innen	Pflegt häufig adäquate Kontakte zu Mitschüler*innen	Pflegt immer adäquate Kontakte zu Mitschüler*innen
Empathie:	Stellt sich nie auf Gesprächspartner*innen ein	Stellt sich selten auf Gesprächspartner*innen ein	Stellt sich teilweise auf Gesprächspartner*innen ein	Stellt sich häufig auf Gesprächspartner*innen ein	Stellt sich immer auf Gesprächspartner*innen ein
Kommunikation:	Drückt sich nie verständlich aus	Drückt sich selten verständlich aus	Drückt sich teilweise verständlich aus	Drückt sich häufig verständlich aus	Drückt sich immer verständlich aus
Kooperation:	Bringt sich nie konstruktiv in die Arbeit mit Mitschüler*innen ein	Bringt sich selten konstruktiv in die Arbeit mit Mitschüler*innen ein	Bringt sich teilweise konstruktiv in die Arbeit mit Mitschüler*innen ein	Bringt sich häufig konstruktiv in die Arbeit mit Mitschüler*innen ein	Bringt sich immer konstruktiv in die Arbeit mit Mitschüler*innen ein
Integration:	Fügt sich nie gruppendienlich in Schülergemeinschaften ein	Fügt sich selten gruppendienlich in Schülergemeinschaften ein	Fügt sich teilweise gruppendienlich in Schülergemeinschaften ein	Fügt sich häufig gruppendienlich in Schülergemeinschaften ein	Fügt sich immer gruppendienlich in Schülergemeinschaften ein
Personalkompetenzen					
Selbstständigkeit:	Setzt Aufgaben nie eigenständig erfolgreich um	Setzt Aufgaben selten eigenständig erfolgreich um	Setzt Aufgaben teilweise eigenständig erfolgreich um	Setzt Aufgaben häufig eigenständig erfolgreich um	Setzt Aufgaben immer eigenständig erfolgreich um
Zuverlässigkeit:	Hält sich nie an alle relevanten Vorgaben	Hält sich selten an alle relevanten Vorgaben	Hält sich teilweise an alle relevanten Vorgaben	Hält sich häufig an alle relevanten Vorgaben	Hält sich immer an alle relevanten Vorgaben
Sorgfalt:	Erledigt Aufgaben nie gründlich	Erledigt Aufgaben selten gründlich	Erledigt Aufgaben teilweise gründlich	Erledigt Aufgaben häufig gründlich	Erledigt Aufgaben immer gründlich
Durchhaltevermögen:	Bringt begonnene Aufgaben nie zu Ende	Bringt begonnene Aufgaben selten zu Ende	Bringt begonnene Aufgaben teilweise zu Ende	Bringt begonnene Aufgaben häufig zu Ende	Bringt begonnene Aufgaben immer zu Ende
Engagement:	Ergreift nie eigene Initiative in Lernsituationen	Ergreift selten eigene Initiative in Lernsituationen	Ergreift teilweise eigene Initiative in Lernsituationen	Ergreift häufig eigene Initiative in Lernsituationen	Ergreift immer eigene Initiative in Lernsituationen

Jede einzelne Kategorie wird durch vier qualitativ abgestufte Deskriptoren taxiert. Davon ausgehend, dass die Stufe Null nicht beschrieben werden soll/muss, ergibt sich so eine fünfstufige Skala, in welcher die Stufe 1 als „Minimalstandard“ (20 %–40 %), die Stufe 2 als „Mindeststandard“ (40 %–65 %), die Stufe 3 als „Regelstandard“ (65 %–85 %) und die Stufe 4 als „Optimalstandard“ (85 %–100 %) definiert sind. Eichpunkt ist hier der „Optimalstandard“, welcher so formuliert ist, dass diese Entwicklungsstufe von der hier adressierten Schülerschaft auch erreicht werden kann. Sowohl diese normativen Definitionen, als auch insbesondere die Formulierungen der Deskriptoren haben sich umfassend entwickelt. Zentral waren hierbei folgende Prämissen: (1) Habituelle Orientierung, (2) Positive Formulierungen, (3) Einfachheit, (4) Beschränkung auf einen Parameter.

Zu (1): Ausgehend von einem dispositionalen Kompetenzverständnis wurde zu Beginn der Instrumentenentwicklung eine Kombination aus kognitiven und habituellen Ansprüchen formuliert. Beispielsweise wurde für „Zusammenarbeit mit Mitschüler*innen“ festgestellt: „Kennt die Regeln der Zusammenarbeit und hält sie ein“. Aus zwei Gründen wurden die kognitiven Aspekte ausgeschlossen: Zum einen, da sie nicht beobachtbar sind und eigenständige Überprüfungen erforderlich gemacht hätten. Zum anderen, da so eine Kongruenz zwischen kognitiver und habitueller Ausprägung impliziert worden wäre, was jedoch nicht haltbar erscheint, denn ein Verhalten kann sich durchaus in einer anderen Taxonomiestufe zeigen, als ein damit korrespondierendes Wissen.

Zu (2): In der ersten Version des Instruments beinhalteten die Deskriptoren vor allem in den unteren Stufen häufig negative Formulierungen wie „rudimentär“, „nicht fehlerfrei“, „unangemessen“, ... Mit den Kompetenzmatrizen sollten jedoch die Schüler*innen nicht ein weiteres Mal auf ihre Defizite hingewiesen werden, sondern – gegenteilig – ihnen rückgemeldet werden, was sie können (auch wenn dies teilweise sehr wenig ist). In der Chance, die Taxierungen generell positiv zu formulieren zeigte sich eine große Chance dieses Ansatzes gegenüber Noten, welche in höheren Ausprägungen deutlich negativ konnotiert sind. Also wurde erfolgreich ein Weg gefunden, die einzelnen Stufen ausschließlich mit dem zu beschreiben, was ein Mensch in der jeweiligen Ausprägung kann. Abgerundet wurde dieser Ansatz durch einen Verzicht, die Stufe Null zu konkretisieren.

Zu (3): Im Verlauf der Instrumentenentwicklung wurde dies sprachlich fortlaufend vereinfacht. Dies zum einen in quantitativer Hinsicht, indem man sich auf das Wesentliche beschränkte, zum anderen in qualitativer Hinsicht, indem man sich einer einfachen Sprache bediente. Grund für diese Entwicklung war zum einen die diagnostische Handhabung, welche durch einfache Formulierungen erleichtert wird, zum anderen das Verständnis der Schüler*innen und Lehrpersonen, welches an komplizierten Formulierungen scheitern kann, was mit Frustration behaftet ist.

Zu (4): Die Beschränkung auf einen Parameter bei den Deskriptoren ist noch ein wesentlicher Aspekt. Zu Beginn der Instrumentenentwicklung wurden teilweise unterschiedliche und teilweise auch mehrere Taxierungs-Parameter gehandhabt. Das liest sich dann so: „Die Schülerin bringt sich häufig aktiv in Gespräche ein und bereichert diese mit Argumenten“. Hier wird zum einen ein quantitativer Parameter umgesetzt „häufig“, zum anderen ein qualitativer „Bereicherung durch Argumente“. Ähnlich wie in (1) kann nicht vorausgesetzt werden, dass diese Ausprägungen in jeder Stufe kon-

gruent sind. Zudem gilt es nun in der Bewertung zwei Faktoren einzubeziehen, diese zu integrieren und dabei eigenständig zu gewichten. Dies erzeugt nicht nur enormen Aufwand, sondern reduziert absehbar auch die Reliabilität. In der aktuellen Version des Instruments wurde daher ausschließlich und konsequent ein quantitativer Taxierungs-Parameter umgesetzt, Stufe 1 ist dabei „selten“, Stufe 2 „teilweise“, Stufe 3 „häufig“ und Stufe 4 „immer“. Dies erscheint sehr „pragmatisch“, die bisherigen Erfahrungen deuten aber an, dass Lehrpersonen und Schüler*innen damit gut umgehen können.

Von Anfang an waren alle unterrichtenden Lehrkräfte (nicht nur die Profilgruppenlehrpersonen) dazu angehalten, in regelmäßigen Abständen die überfachlichen Kompetenzen ihrer Schüler*innen zu beurteilen, zum einen, um das Thema lebendig zu halten und den Schüler*innen Rückmeldungen zu geben, zum anderen, um die erreichten Entwicklungsstufen zeugniswirksam zu dokumentieren. Um die überfachlichen Kompetenzen der Schüler*innen möglichst fair und objektiv bewerten zu können, war es notwendig, dass die Lehrkräfte die Jugendlichen im Unterricht genau beobachten und sich nach jedem Unterricht entsprechende Notizen bzgl. der einzelnen Kompetenzdimensionen für die Lernenden machten, was sich insgesamt als sehr aufwändig darstellte. Als Gütemaßstab für die Bewertungen eignen sich am besten die Differenziertheit der Einzelbeurteilungen und das Ausschöpfen der Skalenbreite. Je unterschiedlicher die Einzelprofile der beurteilten Schüler*innen und je geringer der Trend zur Skalenmitte, desto valider sind hier die Ergebnisse. Je weniger Zeit, Arbeit und Engagement hier aber investiert wurde, desto undifferenzierter fielen die Bewertungen der überfachlichen Kompetenzen aus. Hinzu kam noch ein zweifacher methodischer Effekt, denn um bestimmte Softskills beobachten zu können, müssen diese im Unterricht auch adressiert werden. Der BÜA-Unterricht musste mit Situationen angereichert werden, in welchen die erwarteten Sozial- und Personalkompetenzen erforderlich oder hilfreich für die Schüler*innen waren. Das alleine genügt aber nicht für einen legitimen Vermittlungsanspruch. Der Unterricht muss methodisch so geplant und vorbereitet werden, dass eine überfachliche Kompetenzförderung überhaupt möglich ist, denn sonst würde man etwas bewerten, was man gar nicht vermittelt hat. Zusammenfassend ist hier also festzustellen, dass im Zuge der Handhabung der Kompetenzmatrix didaktische, methodische und diagnostische Entwicklungen und Zusatzaufwände einher gingen, was nicht von allen involvierten Lehrpersonen geleistet werden konnte bzw. wollte.

Nach einigen Überlegungen, wie man mit den finalen Bewertungen umgehen sollte, entschied man sich für einen Zeugnis-Anhang. In einem dem Abgangs- oder auch im Halbjahres-Zeugnis angehängten eigenen Dokument wurden und werden die einzelnen Bewertungen der Lehrkräfte gemittelt abgebildet. Indem jede involvierte Lehrperson für jede/jeden einzelne/einzelnen Schüler*in in regelmäßigen Abständen (min. einmal pro Halbjahr) eine eigene Kompetenzmatrix ausfüllt, entsteht ein umfangreiches und nivelliertes Abbild der überfachlichen Kompetenzen eines Jugendlichen. Die im Verlaufe des Schuljahres erstellten Matrizen werden jeweils von der Profilgruppenlehrkraft als Bezugsinformation für Förder- und Beratungsgespräche genutzt, welche für die Jugendlichen die Chance bieten, das eigene Verhalten in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern zu reflektieren. Dies führt einerseits dazu, dass erwünschtes Verhalten be-

stärkt und unerwünschtes Verhalten konkret angesprochen werden kann. Andererseits eröffnet es die Möglichkeit, den Jugendlichen in einem Gespräch entsprechende Entwicklungsräume und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und so bei der Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen zu unterstützen.

So etablierte sich die überfachliche Kompetenzmatrix als wechselwirkendes Entwicklungsinstrument für die Schüler*innen, da diese ihr eigenes Verhalten bezogen auf die einzelnen Kategorien der überfachlichen Kompetenzmatrix und Unterrichtsfächer reflektieren, bewerten und den Bewertungen der einzelnen Lehrkräfte gegenüberstellen konnten. So lernten die Jugendlichen wiederum mit Hilfe ihrer Profilgruppenlehrkräfte, gegebenenfalls abweichende Beurteilungen kritisch zu hinterfragen, zu realistischen Selbsteinschätzungen zu gelangen und eventuell auftretende Diskrepanzen zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung zu erschließen. Darüber hinaus haben die Jugendlichen mit Hilfe des Instrumentes die Chance ihre überfachlichen Kompetenzen eigeninitiativ zu entwickeln, weil Sie wissen, was in den Entwicklungsstufen bezogen auf die einzelnen Kategorien konkret erwartet wird.

Das hier erörterte Instrument war und ist für den Praxiseinsatz entwickelt worden, nicht für die Generierung empirischer Befunde. Daher stand und steht dessen Handhabbarkeit und Verständlichkeit im Vordergrund, nicht dessen empirische Güte. Trotzdem ist diese in einem vertretbaren Ausmaß auch für ein schulisches Testen erforderlich, da ansonsten keine tragfähigen Ergebnisse erwartet werden und die erteilten Klassifizierungen kaum Akzeptanz finden können. Wie bereits erwähnt, flossen jedoch über die wissenschaftliche Begleitung verschiedene Theorie-Elemente bzw. Partikel in die Weiterentwicklung des Instruments ein; dies nicht, um es zu „verwissenschaftlichen“, sondern um evaluationsbedingten Problemen zu begegnen.

Als übergreifenden Kompetenzrahmen wurde der (vorausgehend schon erläuterte) Ansatz der Kompetenzklassen nach ERPENBECK/ROSENSTIEL, (2007), gesetzt, in welchem als überfachliche Kompetenzen die Personalkompetenzen und die sozial-kommunikativen Kompetenzen differenziert werden. Als Messmodell wurde der VQTS-Ansatz übernommen (Vocational Qualification Transfer System II, 2006). Im Zentrum dieses Modells steht eine Kompetenzmatrix, die sich auf ganze Berufe oder auch Teildomänen dieser Berufe bezieht. In der 1. Spalte dieser Matrix werden Kompetenzbereiche festgeschrieben, welche empirisch abgeleiteten Kernarbeitsaufgaben entsprechen (LUOMI-MESSERER, 2009, 17). Für jeden Kompetenzbereich werden dann in horizontaler Richtung (Zeile) Qualitätsstufen durch verbale Deskriptoren definiert, welche generell einer fiktiven Kompetenzentwicklung folgen. Sie entsprechen einer Taxierung zwischen niedrigster und höchster Ausprägung. Die Anzahl der Stufen wird dabei offengelassen (zwischen 2 und 6), orientiert an der Beschaffenheit eines jeweiligen Kompetenzbereichs (ebd. S. 19). Theoretische Basis dieses Ansatzes ist das Kompetenzentwicklungsmodell von DREYFUS/DREYFUS (1986) und seine Weiterführung (MARKOWITSCH et al. 2008) vom Novizen zum Experten. Wie die Ausführungen von LUOMI-MESSERER (2009) zeigen, hängt hier die Kompetenzdiagnostik in hohem Maße von der Verbalisierung in der Kompetenzmatrix (insbesondere der Deskriptoren)

ab. Diese müssen möglichst konsistent und stringent formuliert, angemessen abgestuft und in sich schlüssig sein. Die höchste Ausprägung muss genau dem entsprechen, was jeweilige Fachleute in optimaler Situation zu leisten vermögen. Die Zwischenschritte müssen mit klaren Kriterien trennscharf unterscheidbar sein. Zudem müssen die Diagnostiker*innen Fachexperten*innen sein und geübt in der Anwendung des Instruments. Sie müssen ausreichend Zeit und Einsicht in die Tätigkeit haben und können dabei nur ein eingegrenztes Spektrum an Kompetenzen erschließen.

Wenngleich in der Schulpraxis die Kriterien der Validität und der Reliabilität gegenüber der Bewertungs-Fairness und -Nachvollziehbarkeit eine untergeordnete Rolle spielen, sollten sie trotzdem ernst genommen werden. Dies nicht nur bei den Bewertungen fachlicher, sondern auch überfachlicher Kompetenzen, denn sonst geht man zurück in die Problematik der ehemaligen Kopfnoten, welche von den Lernenden als willkürlich bzw. tendenziell wahrgenommen wurden, mit der Folge, dass sie kaum Akzeptanz oder Entwicklungen auslösen konnten, bestenfalls oberflächliche und nicht-authentische Anpassungsreaktionen. Eine Validierung des hier vorgestellten Instruments muss jedoch deutlich über dessen Struktur und Verbalisierung hinausgehen. Darauf deuten die von LUOMI-MESSERER (2009) beschriebenen Umsetzungsbedingungen solcher Kompetenzmatrizen hin. Um die Validität und Reliabilität dieser unterrichtsnahen Diagnostik überfachlicher Kompetenzen zu verbessern, müssen die folgenden zehn Bedingungen optimiert werden:

1. Äußerer Abgleich der Kompetenzkategorien hinsichtlich ihres Lehrplan-Bezugs (Curriculare Validierung).
2. Äußerer Abgleich der Kompetenzkategorien hinsichtlich ihrer schulisch-beruflichen Bedeutsamkeit (Expert*innen-Validierung).
3. Innerer Abgleich der Kompetenzkategorien hinsichtlich ihrer adressat*innenbezogenen Interpretation (Schüler*innen-Validierung).
4. Klarheit und Verständlichkeit der Kompetenzkategorien für die Diagnostiker*innen (Lehrpersonen-Reliabilität).
5. Einfachheit und Verständlichkeit der Deskriptoren in den einzelnen Kategorien für die Diagnostiker*innen (Lehrpersonen-Reliabilität).
6. Verbale Stringenz und Trennschärfe der Deskriptoren (Lehrpersonen-Reliabilität).
7. Standardisierung der Beobachtungssituationen (Varianten sozialer Interaktion im Unterricht).
8. Standardisierung der Beobachtungsintervalle (wann, wie oft pro Schüler*in).
9. Standardisierung der Beobachtungs-Fokusse (welches Verhalten für welche Kategorien).
10. Aggregieren der Befunde durch mehrere Diagnostiker*innen.

Bezogen auf BÜA wurden diesbezüglich die Kriterien 1–3 früh erfüllt und im weiteren Verlauf der Schulversuche optimiert. Die Kriterien 4–6 wurden ebenfalls weiterentwickelt und hängen aktuell von der Vorbereitung der Lehrpersonen (Fortbildungen) aber auch von deren reflexiver Alltagspraxis ab. Kriterium 10 erzeugt zwar Aufwand, ist aber eine einfach handhabbare Formalität. Als schwieriger Problemhorizont erweisen

sich die Kriterien 7, 8 und 9. Aus ihnen entsteht die Anforderung, Unterricht in einzelnen Situationen bzw. einzelne Unterrichtssituationen für ein Kompetenz-Assessment zu standardisieren. Dies ist in BÜA – trotz mehrerer Anläufe – bislang nicht gelungen. Gründe dafür gibt es mehrere:

Wenn man Unterrichtsanteile für gezielte Beobachtungen aussparen will, muss dort die Moderation durch die Lehrperson minimalisiert werden, ansonsten kann sie nicht konzentriert diagnostizieren. Trotzdem müssen dies Unterrichtsanteile sein, in welchen die adressierten Kompetenzen „stattfinden“ können, also kollektive und selbstregulierte Lernsituationen. Solche Lernsituationen bedingen Gruppen- oder Partnerarbeit, welche nur durch eine offene Partizipation durch die Lehrperson observiert werden kann, was absehbar Einflüsse auf das sozial-kommunikative Verhalten der Schüler*innen auslöst. Praxisfern wäre hier die Vorstellung, dass es so etwas wie „wiederkehrende“ Gruppensituationen gibt. Gegenteilig hängen die sozial-interaktiven Arbeiten von Schüler*innen von vielen Einzelfaktoren ab, die kaum kontrollierbar sind, also dem jeweiligen Sachinhalt und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, den einzelnen allgemeinen und situationsspezifischen emotionalen und motivationalen Befindlichkeiten der Schüler*innen, sozial-interaktive Dynamiken in der Gruppe bzw. zwischen Gruppen, usw.

Somit steht und fällt die Validität und Reliabilität überfachlicher Kompetenzdiagnostik aktuell mit den diagnostischen Kompetenzen der hier involvierten Lehrpersonen, ihrer diesbezüglichen Motivation und den von ihnen eingesetzten Ressourcen, aber auch von den wenig kontrollierbaren tagtäglichen Klassen- und Unterrichtssituationen, in welchen sie gehandhabt werden muss. Dass hier „unterm Strich“ der eingebrachte Aufwand zum zentralen Prädiktor für die erreichbare Validität und Reliabilität wird, ist evident, bedeutet für die Schulpraxis jedoch nichts Gutes, denn diese ist auch ohne diese Kompetenzdiagnostik aufwändig und auch aufreibend.

In einer qualitativen Befragung mittels Interviews wurden 63 Schüler*innen der gestuften BFS (Klumpenstichprobe) zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen hinsichtlich der Wirksamkeit der ÜFK-Matrix befragt. 46 Schüler*innen (73 %) gaben dabei an, dass sie die überfachliche Kompetenzmatrix als wichtig einschätzen und 44 Schüler*innen (70 %) würden diese zum Beispiel an Freunde klar weiterempfehlen. Die im Instrument gewählten Kategorien stuften 49 Schüler*innen (78 %) als relevant und wichtig ein. Zudem führten 39 Schüler*innen (62 %) an, dass Bezugspersonen wie Eltern, Geschwister oder der Trainer (!) die Bewertung mittels überfachlicher Kompetenzmatrix als positiv ansehen. Vor diesem Hintergrund ist aber weniger die Tatsache erstaunlich, dass diese als positiv wahrgenommen wird, sondern eher, dass die Jugendlichen unabhängig von Ihren Erziehungsberechtigten anderen Personengruppen wie zum Beispiel Freunden oder dem Trainer im Sportverein von der überfachlichen Kompetenzmatrix erzählt bzw. sich darüber konkret ausgetauscht haben. Dies belegen auch 6 Aussagen der Schüler*innen (9 %), dass „Freunde die überfachliche Kompetenzmatrix nicht gut bzw. zu kompliziert fänden“.

Hinsichtlich der Wirksamkeit sagten 1/3 der Schüler*innen bei der Befragung aus, dass sie, nachdem ihnen die überfachliche Kompetenzmatrix vorgestellt wurde, ihr

Verhalten, (zumindest in Teilen) ändern wollten (31). Eine tatsächliche positive Entwicklung bestätigten 13 Schüler*innen (30 %). 12 Schüler*innen (19 %) haben zudem festgestellt, dass sie mit Hilfe der überfachlichen Kompetenzmatrix erkennen konnten, dass sie ihr Verhalten zum Positiven verändert hätten. Hier wurde in erster Linie der Aspekt der Pünktlichkeit (11/17 %) benannt, der sich positiv entwickelt hätte, gefolgt von der Lern- und Arbeitsbereitschaft (7/11 %) und der Vorbereitung (5/8 %). Die Schüler*innen stellten aber auch fest, dass ihnen trotz klarer Erfordernis und Zielvorstellung die Entwicklung Ihrer „Selbstständigkeit“ (13/21 %) und der „generellen Arbeits- und Lernbereitschaft“ (9/14 %) persönliche Schwierigkeiten berufen würden und es nicht immer einfach sei, sich weiter zu entwickeln (16/25 %). Aber nicht nur die Jugendlichen selbst haben ihre Verhaltensänderung als positiv erlebt (12/19 %), sondern auch „Andere“ (11/17 %) außerhalb der Schule. Auf die Frage, ob das veränderte Verhalten beibehalten würde, wenn niemand mehr die überfachliche Kompetenzmatrix auf sie anwenden würde, antworteten 3 Schüler*innen (5 %), dass sie die Verhaltensänderung explizit nicht beibehalten würden (kontrolliert extrinsische Motivation). 8 Schüler*innen (13 %) gaben demgegenüber an, dass sie weiterhin die überfachliche Kompetenzmatrix nutzen wollten, um das eigene Verhalten zu reflektieren, während andere auf die Rückmeldung von Lehrkräften, Familie und Arbeitgebern vertrauen (autonom extrinsische Motivation). Schließlich äußerten 13 Schüler*innen (21 %), dass sie nicht wüssten, wie sie ohne die Rückmeldung aus der überfachlichen Kompetenzmatrix ihr Verhalten weiterhin überprüfen sollten. 22 Schüler*innen (35 %) gaben an, dass sich das eigene Verhalten (trotz Kompetenzmatrix) explizit nicht verändert hätte. Gleichzeitig wurde hier (ebenfalls) 22 mal (35 %) geäußert, dass eine Verhaltensänderung nicht intendiert wurde. Dass die überfachliche Kompetenzmatrix den Jugendlichen sprachlich und inhaltlich verständlich war, zeigte sich daran, dass die einzelnen Kategorien des Instruments konkret benannt werden konnten. Besondere Bedeutung wurde dabei vor allem den Kategorien a) Pünktlichkeit (32/51 %), b) Zusammenarbeit mit Mitschüler*innen (19/30 %), c) Anwesenheit (15/24 %), d) Umgang mit der Lehrperson und d) Sorgsamkeit (13/21 %) zuerkannt. Allerdings hat sich auch gezeigt, dass die Bedeutung der Stufen zumindest zum Teil eher unklar ist. So gaben nur 18 Schüler*innen (29 %) an, dass die Bedeutung zumindest z. T. klar sei, hingegen 46 Schüler*innen (73 %) äußerten, dass ihnen die Bedeutung zumindest z. T. unklar ist.

Fasst man hier also die Einschätzungen dieser nicht repräsentativen Stichprobe zusammen, ergibt sich ein relativ hohes Einverständnis für ein Instrument und dessen Anwendung in einem nicht beliebten Bewertungssegment. Obwohl sich damit Anforderungen erhöhen, „Noten“ hinzukommen und das Zeugnis mit bislang ungekannten Maßstäben und Taxierungen erweitert wird, zeigen sich die Schüler*innen hier weitgehend interessiert und offen, wenngleich auch Anpassungs- oder Unterwanderungstendenzen wahrgenommen werden konnten. Der Lern- und Entwicklungsaspekt überstrahlt dabei den Bewertungsaspekt.

Bei den Lehrpersonen ergab sich ein weniger positives Bild in einer ebenso nicht repräsentativen Erhebung (hier ohne Quantifizierung, zusammenfassend). Ca. 1/3 der befragten Lehrpersonen standen der überfachlichen Kompetenzmatrix eher skeptisch

gegenüber. Dies zum einen, weil sie selbst im Verlaufe ihrer Schulpraxis negative Erfahrungen mit den sog. „Kopfnoten“ gemacht hatten, zum anderen, weil dieses Instrument bezogen auf die Schüler*innen teilweise als persönlich und invasiv wahrgenommen wurde. Viele Argumente der Befragten hingen hier aber auch entweder direkt oder indirekt mit der eigenen Kompetenzwahrnehmung zusammen und mit Aufwands-Überlegungen. Man fühlte sich diagnostisch nicht oder nur bedingt in der Lage, mit dem Instrument fair umzugehen, es fehle dazu Ausbildung und Übung. Zudem würde dieses neue, aber systematisch zu implementierende Element einige Ressourcen schlucken. Wenngleich sich die Anfangsskepsis einiger Lehrpersonen gegenüber der überfachlichen Kompetenzmatrix schnell legte, erreichten die diesbezüglichen Evaluationen generell niedrigere Werte als bei den Schüler*innen. Die Lehrkräfte bescheinigen dem Instrument durchaus die Eignung, den Schüler*innen konkret und genau zu vermitteln, was von diesen erwartet werde. Bemängelt wurde von den Lehrpersonen also nur selten das Instrument selbst bzw. dessen Sinnhaftigkeit und Nutzen, sondern zumeist dessen Handhabung, welche erst erlernt werden musste, ungewohnt und mit erheblichem zusätzlichem Arbeitsaufwand verbunden war. Zudem äußerten die Lehrkräfte Bedenken bzgl. der hier umsetzbaren Reliabilität und Objektivität. Bei den Betrieben fand der Ansatz von Anfang an hohe Akzeptanz. Dort wurde wahrgenommen, dass die Schulen in diesem Bereich aktiv sind und, dass deren Schüler*innen, die sich bei ihnen für einen Ausbildungsplatz bewerben, diesbezüglich sensibler und reflektierter sind.

(7) Zusammenfassung und Ausblick

Mit der „Kompetenzwende“ in den 1990er-Jahren wurde die berufliche Bildung aufgewertet, was jedoch auch eine deutliche Erhöhung der didaktischen und methodischen Ansprüche mit sich brachte. Konnten bis in dieses Jahrzehnt Fähigkeiten und Fertigkeiten aus den Tätigkeiten abgeleitet und in einer klar geordneten Dualen Ausbildung vermittelt werden, galt es nunmehr diffuse Humanbefähigungen curricular zu implementieren und mit neuen, bis dato wenig erprobten methodischen Konzepten zu vermitteln. Für die beruflichen Schulen wurde ein neuer Anspruch erhoben, über die Theorien hinaus Handlungsfähigkeiten zu vermitteln und sich dazu intensiv mit betrieblichen Kontexten auseinanderzusetzen. Trotz problematischer Ordnungsmittel und einer nie konsequent erfolgten Transformation des Handlungsanspruchs in beruflichen Unterricht kann man davon ausgehen, dass im 21. Jahrhundert fachliche Kompetenzen adäquat adressiert und vermittelt werden. Dies gilt absehbar nicht für die überfachlichen Kompetenzen, was sich angesichts deren zunehmender Bedeutung im beruflichen und digitalen Wandel als Problem für Auszubildende in allen Berufen darstellt, insbesondere aber für Schüler*innen im „Übergangssystem“, die häufig wegen Softskill-Defiziten keinen Ausbildungsplatz bekommen. Wie die Analyse der überfachlichen Kompetenzen gezeigt hat, sind diese wissenschaftlich zwar erschlossen, jedoch nur bedingt anschlussfähig für die Schulen. Theoretische Modelle gibt es einige, ihre Kategorien und Parameter sind jedoch zumeist auf einer Abstraktionsebene, die keine

konkrete Handhabung im Unterrichtskontext impliziert. Dies zeigen auch die wenigen empirischen Studien in diesem Themenfeld, dort werden Kompetenz-Ausschnitte und -Facetten erhoben, die nur partikulär an das schulische Alltagsgeschäft andocken. Eine Kompetenzmessung mit Videovignetten führt in der ASCOT-Studie zu guten Ergebnissen, für die Lehrpersonen vor Ort sind solche Messinstrumente über die Breite des einschlägigen Kompetenzspektrums verfügbar. Zudem wäre zu prüfen, ob im Unterricht entsprechende Ressourcen verfügbar sind, um solche Assessments über die Breite der Themen schülerspezifisch fair umzusetzen und auszuwerten.

Nicht zuletzt auf Grund dieser wissenschaftlichen Desiderata wurde in BÜA (bzw. schon zuvor in der gestuften Berufsfachschule) ein anderer Weg gegangen. Über einen narrativen Prozess wurde ein praxisnahes Instrument entwickelt, pilotiert und im Unterricht implementiert. Über die inzwischen 8 vergangenen Jahre wurde es in einer evaluations-reflexiven Entwicklungslinie weiterentwickelt und zu einem Stand gebracht, der aktuell soweit „funktioniert“, dass damit immerhin zeugnisadäquate Zertifikate ausgestellt werden können. Die Schüler*innen schätzen dieses Instrument mehr als die Lehrpersonen, was leicht erklärbar ist, da sie mit der BÜA-Softskill-Matrix nicht nur konkretisiert bekommen, was von ihnen erwartet wird, sondern auch verständlich rückgemeldet, wo sie hier auf ihrem Entwicklungsweg stehen. Für die Lehrpersonen bringt die überfachliche Kompetenzdiagnostik zum einen Aufwand mit sich, zum anderen aber auch Unsicherheit und Fortbildungsbedarf. Da weder die universitäre Lehrpersonenbildung noch der Vorbereitungsdienst auf eine so explizite Auseinandersetzung mit überfachlichen Kompetenzen vorbereiten, müssen sie in Eigenregie (und durch Fortbildungsunterstützung in BÜA) aus der Praxis heraus lernen, Softskills zu diagnostizieren und rückzumelden. Dies ist nicht nur aufwändig, sondern auch belastend, denn letztlich sind die hier vorgenommenen Bewertungen noten-adäquat, da sie final an das Zeugnis angehängt werden. Konsequenterweise entsteht so noch ein Zusatzaufwand, der den diagnostischen übersteigt, denn wer misst, muss auch lehren. Zuvor waren die überfachlichen Kompetenzen ein Thema informeller „Mitnahme-Methodik“. Man ging einfach davon aus, dass beispielsweise durch Gruppenarbeit kommunikative Kompetenzen gefördert wurden. Diese unverbindliche Haltung ist dann nicht mehr möglich, wenn Schüler*innen aufgrund schlechter Bewertungen fragen können, wann und wie ihnen denn die eine oder andere Kompetenz denn vermittelt worden wäre. Dies wurde in BÜA inzwischen implementiert und konsolidiert. Im allgemeinen und berufsfachlichen Unterricht findet regelmäßig Metakommunikation statt, im Profilgruppenunterricht wird darüber hinaus themenspezifisch an den Softskills der Schüler*innen gearbeitet. Im 2021 startenden Schulversuch BÜA 2 stehen nun Wirkungsstudien an, um sowohl die Diagnostik, als auch das Instrument weiter zu entwickeln, vor allem im Hinblick auf dessen diffuse Validität und Reliabilität. An dieser Stelle wird das Instrument auch mit seiner defizitären wissenschaftlichen Abstützung konfrontiert, was jedoch produktiv gewendet werden kann, indem man es in Reflexion der ermittelten diagnostischen Stärken und Schwächen theoretisch konsequent abstützt und diagnostisch im Vollzug weiterer Studien schärft.

Man kann somit das Softskill-Thema im beruflichen Lernen von der wissenschaftlichen Seite oder der praktischen Seite her angehen und betrachten, in jedem Falle wird daran gearbeitet, in jedem Falle gibt es aber auch noch viel zu tun. Schön wäre, wenn man hier das erkennbare Nebeneinander ein wenig besser integrieren könnte. Vielleicht wäre so den Kernproblemen dieser Thematik besser beizukommen, also der Komplexität und Differenziertheit dieses Kompetenzraums in der wissenschaftlichen Handhabung sowie der Zugänglichkeit und Alltags-Diagnostik in der praktischen Handhabung. Dann wäre auch eine produktive Weiterentwicklung dieses bedeutsamen Vermittlungsraums in der Lehrpersonenbildung umsetzbar, denn dort treffen wissenschaftliche Basis und schulpraktische Handhabung unmittelbar aufeinander.

Literatur

- BASTIANS, F. / KLUGE, S. (1998): Diagnose sozialer Kompetenzen. Entwicklung eines multimediale Diagnosesystems zur Erfassung sozialer Kompetenzen. Internetveröffentlichung, <http://www.psych.uni-osnabrueck.de/~runde/dsp/sk.htm>.
- BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, A. 2012: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.
- BONIN, H. (2015): Kurzexpertise Nr. 57. Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland. Bundesministerium für Arbeit und Soziales Referat Ia 4.
- BRAHM, T. / EULER, D. (2013): Resilienzförderung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Übergang in Ausbildung und Beruf. – In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, 24, 19 S., URL: http://www.bwpat.de/ausgabe24/brahm_euler_bwpat24.pdf.
- BRANSFORD, J. D. (1990): Anchored Instruction: Why we need it and how technology can help. In: NIX, D. / SPIRO, R. (Eds.): Cognition, Education and Multimedia. Exploring Ideas in High Technology. Hillsdale, 115–141.
- CHOMSKY, N. (1962): Explanatory Models in Linguistics. In: NAGEL, E. / SUPPES, P. / TARSKI, A. (Eds.): Logic, Methodology and Philosophy of Science. Stanford University Press, Stanford, 528–550.
- COLLINS, A. / BROWN, J. S. / NEWMAN, S. (1989): Cognitive apprenticeship. Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In: Resnick L. B. (Ed.): Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 453–494.
- DEKRA AKADEMIE GMBH (2014): DEKRA Arbeitsmarkt-Report 2014 – Qualifikationsbedarfsanalyse auf der Basis von mehr als 15.100 Stellenangeboten. Online: <https://www.dekra-akademie.de>.
- DIHK – DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG E. V. (2013): Ausbildung 2013. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung, Berlin.
- DREYFUS, H. L. / DREYFUS, S. E. (1986): Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer, Oxford: Basil Blackwell.
- ERPENBECK, J. / VON ROSENSTIEL, L. (2007): Einführung. In: ERPENBECK, J. / VON ROSENSTIEL, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (IX–XI). Stuttgart: Schaeffer-Poeschel, I–XIV.
- EULER, D. / BAUER-KLEBL, A. (2008): Bestimmung und Präzisierung von Sozialkompetenzen. Thematische Fundierung und Anwendung in der Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, 1, 16–47.
- EULER, D. / REEMTSMA-THEIS, M. (1999): Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95, 2, 168–198.

- EULER, D. / BAUER-KLEBL, A. (2009): Bestimmung von Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. In: D. EULER (Hg.): Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung. 1. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 21–44.
- FREHE, P. / GÖSSLING, B. (2016): Performanzbedingungen und Validierungsstrategien bei der Bilanzierung von Sozialkompetenzen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 112, 4, 584–610.
- FREY, C. B. / OSBORNE, M. A. (2013): The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? In: Technological Forecasting and Social Change, 114, C, 254–280.
- GADENNE, V. (2020): Wissenschaftstheorie. In: M. A. WIRTZ: Dorsch. Lexikon der Psychologie. Göttingen: Hogrefe (678–681).
- GÜZEL, E. / NICKOLAUS, R. / ZINN, B. / WÜRMLIN, J. / SARI, D. (2016): Soziale Kompetenzen von angehenden Servicetechnikern. Relevanz, Förderung und Ausprägungen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 112, 4, 555–583.
- HARRISON, A. G. / TREAGUST, D. F. (2000): A typology of school science models. International Journal of Science Education 22 (9), 1011–1026.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 01.01.2013: HKM-Programm zur Reform des Übergangssystems. Wiesbaden, Hessen, Deutschland.
- KANNING, U. P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie, 210(4), 154–163.
- KLEIN, U. (1986): Weiterbildung von Ausbildern in der „Projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA“ bei Siemens. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/86. Steiner: Stuttgart, 150–156.
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann, Verlag GmbH & Co. KG.
- KMK (1991): Rahmenvereinbarung. Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15. März 1991.
- KMK (1996): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
- KMK (2007): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
- LANG, S. (2008): Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen. Dissertationsschrift. Universität Koblenz-Landau.
- LERCH, S. (2013): Selbstkompetenz – eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung? Theoretische Analyse und empirische Befunde. In: REPORT 1/2013 (36. Jg.).
- LINTEN, M. / PRÜSTEL, S. (2015): Auswahlbibliografie „Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung“: Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- LUOMI-MESSERER, K. (2009): Using the VQTS model for mobility and permeability. Results of the Lifelong Learning Project VQTS II. 3s, Vienna. Report of the European Commission.
- MARKOWITSCH, J. / LUOMI-MESSERER, K. (2008): Development and interpretation of descriptors of the European Qualifications Framework. European Journal of Vocational Training No 42/43–2007/3–2008/1, 33–58.
- MARQUARDT, C. (2020): Personalkompetenz. Intrapersonale Kompetenzen am Arbeitsplatz messen. 1. Auflage 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung 7, 36 ff.

- MINNAMEIER, G. / HEINRICHS, K. / KIRSCHBAUM, F. (2016): Sozialkompetenz als Moralkompetenz. Theoretische und empirische Analysen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 112, 4, 636–666.
- MONTESSORI, M. (1966): Über die Bildung des Menschen. Freiburg.
- ORTH, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen: Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- ROTH, H. (1973): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 14. Auflage. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Schroedel Verlag.
- SCHELTEN, A. (2010): Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart: Steiner.
- STRAKA, G. A. / MACKE, G. (2008): Handlungskompetenz – und wo bleibt die Sachstruktur? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, 4, 590–600.
- TENBERG, R. (2014): Berufsfachschüler in Hessen – soziodemografische Daten aus einer Pilotstudie. Editorial. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110, 4, 481–504.
- TENBERG, R. / BERGMANN, B. (2014): Kompetenzerfassung in der Pilotstudie „Gestufte Berufsfachschule“ Hessen, in: berufsbildung 146 (2014), 9–12.
- TSCHÖPE, T. / MONNIER, M. (2016): Modellierung, Messung und Förderung sozial-kommunikativer Kompetenzen von Medizinischen Fachangestellten in der Ausbildung. Ableitungen aus dem Projekt CoSMed. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 112, 4, 525–554.
- VOLLMERS, B. (2017): Die Entwicklung eines Messinstruments sozialer Kompetenzen in der kaufmännischen Ausbildung als Integration divergenter Denkstile im Sinne Ludwik Flecks. Eine Rekonstruktion der Erfahrungen in einem berufspädagogischen Praxisprojekt. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, 33, 17.
- WEISHAUPT, H. (2012): Optimierung des Übergangsbereichs in Hessen (DIPF, Hrsg.). Frankfurt am Main, Hessen, Deutschland.

PROF. DR. RALF TENBERG

TU Darmstadt, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Arbeitsbereich Technikdidaktik, Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt, ralf.tenberg@tu-darmstadt.de

BRITTA BERGMANN

TU Darmstadt, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Arbeitsbereich Technikdidaktik, Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt, bergmann@td.tu-darmstadt.de

DR. CHRISTIAN LANNERT

TU Darmstadt, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Arbeitsbereich Technikdidaktik, Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt, lannert@td.tu-darmstadt.de