

Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula

(Work in progress, Fassung vom 12.5.2008)

Gianni Ghisla

Inhaltsverzeichnis

1	Problemstellung	4
2	Theoretischer Begründungszusammenhang	5
2.1	Curriculum und Bildungsplan: Theorie und Entwicklung	5
2.2	Kategorieller Rahmen und theoretische Bezüge	10
2.2.1	Zum Handlungs- und Tätigkeitsbegriff: Theorien des sozialen Handelns	12
2.2.2	Activity theory	16
2.2.3	Zum Situationsbegriff.....	19
2.2.4	Zum Kompetenzbegriff	20
2.3	Der kategorielle Rahmen im Überblick	28
3	Verfahren der Auswahl von Lerninhalten und der Ermittlung von Kompetenzprofilen	29
3.1	Zu den Verfahren der Kompetenzermittlung	30
3.2	DACUM (Develop A Curriculum)	30
3.3	“Curriculum-Design”	31
3.4	TRIPLEX	31
3.5	Weitere Modelle	32
4	Das CoRe-Modell der Curriculumkonstruktion	32
4.1	Theoretische Prämissen.....	32
4.2	Hauptphasen der Curriculumkonstruktion	33
4.2.1	Phase I: Modellierung des Handlungsfeldes.....	34
4.2.2	Phase II: Identifizierung der beruflichen Handlungssituationen der Alltagssituationen und Bestimmung der Ressourcen.....	34
4.2.3	Phase III: Definition der Kompetenzen und des Kompetenzprofils.....	35
4.2.4	Die Problematik der Validierung	36

1 Problemstellung

Die Notwendigkeit der Anpassung und Erneuerung von Ausbildungsgängen sowie der dazu gehörenden Curricula und lehrplantechnischen Instrumentarien ist in schulpädagogischen wie in bildungspolitischen Kreisen unbestritten. Modelle und Verfahren, welche zielgerichtet und kohärent die Entwicklung von neuen Curricula und Lehrpläne orientieren können bleiben jedoch Mangelware. Und dies trotz einer seit der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts andauernden intensiven Auseinandersetzung mit den damit verbundenen theoretischen und technischen Fragen¹. Der Berufsbildungsbereich vermisst in doppelter Hinsicht praktikable und praxiserprobte Mittel zur Entwicklung von Ausbildungsgängen: Zum Einen, weil Berufsbildung in der näheren Vergangenheit generell nicht zu den beliebtesten Objekten pädagogischer Forschung und Entwicklung gehörte, was beinahe notgedrungen zu einer spärlichen Produktion von Verfahren und Modellen führen musste, zum Anderen, weil die Nachfrage nach solchen Instrumentarien erst in den letzten Jahren stark angewachsen ist, da im öffentlichen wie im privaten Bereich Aus- und Fortbildung, im Sinne von lebenslangem Lernen, deutlich intensiver und im Sinne des Kompetenzmanagements, investitionsorientiert gesteuert wird.

Wenn dies alles mit den grundlegenden Veränderungen des Arbeitsprozesses, ja selbst der Struktur der wirtschaftlichen Bereiche zu tun hat, dann sind es spezifische Umstände, die zur Planung und Realisierung der hier vorgestellten Arbeit geführt haben: Dazu gehört erstens die Intensivierung der Diskussion um die Kompetenzen und Kompetenzprofile, die zur Ausführung der sich stetig wandelnden beruflichen Tätigkeiten notwendig sind. Zweitens die Intensivierung der Diskussion um die Beziehung zwischen Arbeit und Bildung, die in der mitteleuropäischen Tradition historisch weitgehend getrennte Wege gegangen sind, heute aber kaum noch darum herum kommen, sich in eine gemeinsame Perspektive zu begeben. Drittens und von besonderer unmittelbarer Bedeutung ist der Umstand, dass in der Schweiz, aufgrund eines 2004 in Kraft getretenen neuen Berufsbildungsgesetzes, der ganze Berufsbildungsbereich, ähnlich wie in den meisten

¹ In Europa haben traditionell die Fragen des klassischen Lehrplans, im Sinne der Auswahl und Anordnung von Bildungsinhalten, früh im letzten Jahrhundert die Pädagogen vor dem Hintergrund einer auf Comenius zurückreichenden Tradition intensiv beschäftigt. Es sei auf die klassischen Arbeiten zum Lehrplan von Dolch, 1971, 3. Aufl., und Weniger, 1975 (1930/1952) verwiesen. Für einen kurzen Abriss der Geschichte der Lehrplanarbeit in der europäischen Tradition vgl. Hopmann, 1998. Nach den ersten, zaghaften Schritten in den USA anfangs Jahrhundert (Bobbitt, 1918 – vgl. für eine umfassende Einführung Pinar et al., 1995 und für eine vergleichende Diskussion der amerikanisch-angelsächsischen und der europäischen Traditionen vgl. Hopmann & Gundem, 1998), intensivierte sich die Diskussion in den angelsächsischen Ländern in den fünfziger Jahren unter dem Druck von Phänomenen, die vorwiegend aus dem Militärbereich stammten: einerseits der technologisch-kybernetische Fortschritt, mit der Einführung des so genannten Regelkreises, wofür die Begriffe des Ziels, der Zielkontrolle und des feed-back zentral sind, und andererseits das Bedürfnis nach effizienten Methoden zur Prüfung und Rekrutierung des militärischen Personals. Gleichzeitig erfreute sich die behavioristische, auf das Reiz-Reaktion-Schema basierende Konzeption des Lernens, einer intensiver werdenden Aufmerksamkeit. Vor diesem Hintergrund kam es zur Entwicklung der curricularen Ansätze. Wegweisend hierfür, waren die Arbeiten von Tylor, 1949, der die Diskussion grundlegend neu ausrichtete (vgl. dazu Kap. 2.1.). Das von ihm geprägte „Tylor Rationale“ konstituierte sich als Basis, zusammen mit dem lernpsychologischen Background behavioristischer Prägung, für die so genannte zielorientierte Pädagogik und Didaktik der letzten Jahrzehnten. Besondere Erwähnung verdienen dabei, weil für unseren Diskurs besonders wichtig, die Technik der Operationalisierung der Lernziele von Mager, 1962, die das angestrebte Endverhalten messbar machen sollen, und die Entwicklung verschiedener Taxonomieansätze zur Klassifizierung der Lernziele, im kognitiven Bereich (Bloom et al., 1956), im affektiven Bereich (Krathwohl et al., 1964), im psychomotorischen Bereich (Kibler et al., 1970), sowie zur Klassifizierung von Lernaufgaben (Gagné, 1970, 2nd ed.). Diese Konzepte fanden eine erste konkrete didaktische Umsetzung im so genannten „*mastery learning*“. Parallel zu dieser Tendenz entwickelte sich aber auch eine Schule, die v.a. auf die disziplinenorientierte Strukturierung des Wissens hinarbeitete (Bruner, 1966; Ford & Pugno, 1964).

In Europa, v.a. in Deutschland, wird der Anfang einer systematischen Arbeit am Curriculum in einer Publikation von S. B. Robinsohn geleistet (Bildungsreform als Revision des Curriculums. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Robinsohn, 1972). Zu den sich danach multiplizierenden Ansätzen und Modellen findet sich eine Typologie mit Übersicht in Nezel & Ghisla, 1977. Zwar bleibt die Revision von Lehrplänen ein institutionelles Dauergeschäft der Schule (Künzli & Hopmann, 1998) auch in den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts, dennoch führt die Feststellung der beschränkten Effekte von strukturellen Bildungsreformen und der finanzielle Druck zum Abflauen der curricularen Euphorie (Blankertz, 1982), was zur Frage veranlasst, ob Lehrpläne und Lehrplanarbeit nicht zu Stiefkinder innovativer Pädagogik und Bildungspolitik geworden sind (Ghisla, 1999a). In der Tat aber setzt generell in der letzten Dekade eine neue, dezidierte Aufwertung der Lehrplanarbeit und der curricularen Ansätze ein. Dies in der Bildung allgemein, aber besonders in der Berufsbildung, die unter dem Druck von spezifischen Umständen, die Domäne langsam zu entdecken scheint. So hat man gerade in der Schweiz dazu angesetzt, im öffentlichen Bereich sämtliche Berufsausbildungen im sekundären wie im tertiären Bereich zu revidieren und dies geschieht offensichtlich hauptsächlich über das Medium von neuen Lehrplänen bzw. Curricula als Instrumente der administrativen Steuerung von Bildungsprozessen. Die erhöhte Bedeutung von Humankapital und lebenslangem Lernen, und damit verbunden die erhöhten Anpassungsrythmen der Arbeitsprozesse und –strukturen, haben aber auch im privaten Bereich zur Intensivierung des Interesses für curriculare Instrumente geführt.

Ländern der Europäischen Union, einer Revision unterzogen werden muss, wobei die Neubestimmung der Lehrpläne sämtlicher Berufe oben auf der Reformagenda platziert wurde.

Dieser Hintergrund und die unmittelbare Notwendigkeit, über Konzepte und Instrumente zur fundierten Begleitung von Reformen in der Berufsbildung zu verfügen, haben im EHB zur Entwicklung eines Modells Anlass gegeben. Das als **CoRe** (Kompetenzen-Ressourcen) bezeichnete Modell wird ausführlich in einer anderen Publikation dargelegt (Ghisla et al., 2008). Im Folgenden geht es um die theoretische Begründung, die aus verschiedenen disziplinären Perspektiven geleistet werden muss und zu einem dreifachen Ansatz veranlasst: Von der Theorie des Curriculums her werden die spezifischen technischen Voraussetzungen der Konzipierung, Entwicklung und Umsetzung von Lehrplänen diskutiert. Der soziologische Diskurs liefert die Begriffe für die Einbindung des Modells in die Perspektive des sozialen Handelns, als das sich jegliches berufliches Handeln versteht und worauf eine Berufsbildung vorbereitet. Die lehr- und lerntheoretischen Prämissen werden anhand der Diskussion aktueller Ansätze diskutiert, die der Handlungsdimension einen besonderen Stellenwert einräumen. Das Resultat ist eine doppelte Skizze: erstens geht es um einen theoretischen Rahmen mit interdisziplinärem Charakter, der insofern eklektizistisch-pragmatische Züge trägt, als der Funktionalität der Begrifflichkeit besondere Achtung geschenkt wird. Damit wird die Legitimation des gewählten Kompetenzmodells geleistet, worauf zweitens der Entwurf des CoRe-Modells als Verfahren der Curriculumkonstruktion aufgebaut wird.

Die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff und mit Kompetenzmodellen ist in letzter Zeit zur sensiblen, mitunter intellektuell riskanten Angelegenheit avanciert. Nicht weil es dem Kompetenzbegriff an Aktualität fehlen würde, nein, ganz im Gegenteil. Dessen Resonanz hat nicht nur zu einer Art semantischen Hypertrophie, sondern auch zu einer inflationären Verwendung geführt, was mitunter zahlreiche kritische Stimmen zu Kassandrarufer degradierte. Die Problematik des Kompetenzbegriffs hängt u.a. mit seiner progressiven Mutation zu einem für den Zeitgeist durchaus relevanten Paradigma zusammen, ein Paradigma, das nicht nur Träger einer ökonomisierten Wertorientierung sein kann, sondern auch eine bestimmte soziale Logik widerspiegelt. Sich an die Arbeiten von Basil Bernstein anlehnd (Bernstein, 1996), spricht Roland Reichenbach in diesem Zusammenhang von einem sich ausbreitenden *Kompetenzidealismus*, der nicht nur zur Überfrachtung des Kompetenzbegriffs mit teilweise widersprüchlichen Erwartungen führe, sondern auch einen Transformationsprozess des Erziehungs- und Bildungssystem begünstigt, der pointiert als „McDonaldisierung“ bezeichnet werden kann². Kritische Vorsicht ist deshalb beim Umgang mit Kompetenzen sehr wohl geboten, insbesondere im Berufsbildungskontext, wo deren Verwendung meistens nur Zustimmung erntet.

2 Theoretischer Begründungszusammenhang

2.1 Curriculum und Bildungsplan: Theorie und Entwicklung

Die Begriffe Curriculum, Lehrplan und Bildungsplan sind offensichtlich keine Synonyme, obwohl sie in der Alltagssprache häufig als solche auftreten. Deren semantische Klärung scheint deshalb eine notwendige Bedingung für die zu führende Diskussion zu sein.

Von ihrer Tradition her, sind Bildungs- und Lehrpläne ein Medium zur gesellschaftlichen Steuerung des Unterrichts, das über die Selektion und Vorgabe der Inhalte funktioniert³. Dabei haben Bildungspläne in der Regel einen eher übergeordneten, generellen Status mit allgemeinen Wertorientierungen, während Lehrpläne eher spezifische Unterrichtsvorgaben enthalten. In diesem Sinne boten herkömmliche und klassische Lehrpläne den Lehrkräften eine mehr oder minder strukturierte Auswahl an Wissensthemen (deklaratives Wissen), die über eine bestimmte Zeit behandelt und von den Lernenden aufgenommen werden musste. „Der Lehrplan gibt an, was im Unterricht gelten soll“: Die klassische Vorgabe von Erich Weniger aus seiner

² Reichenbach, 2005, diskutiert die Problematik ausgehend von der saloppen Verwendungsweise des Terminus „soft skills“ und nimmt fünf von Basil Bernstein ideologiekritisch vorgeschlagene Aspekte zur Abgrenzung einer sozialen Logik des „Kompetenzparadigmas“: Kompetenzerwerb drückt eine *universelle Demokratie* aus, das Subjekt ist *aktiver* und *kreativer* Konstrukteur, Kompetenzen ermöglichen *Selbstregulierung*, Kompetenzerwerb wird mit *Emanzipationsprozessen* in Verbindung gebracht, *Gegenwartszentrierung*. (vgl. Bernstein, 2005, 54 ff)

³ Für die Darstellung der Funktion von Lehrplänen und Curricula vgl. Ghisla, 2003; Künzli & Hopmann, 1998; Bähr et al., 1999.

„Theorie des Lehrplanes und der Bildungsinhalte“ (Weniger 1975) galt wesentlich den „Bildungsinhalten“⁴ und sah deren Bestimmung in den offenen und laizistischen Bildungssystemen westlicher Staaten als eine der Hauptaufgaben der Schuladministration an (Künzli 1999, 12)⁵.

Diese klassische Funktion des Lehrplanes überlebte auch die Ausweitung, welche im Sinne des Curriculums erfolgte. Curricula gehen von den vier 1949 gestellten Grundfragen des Tylor-Rationale⁶ aus:

- i. Welche Ziele sollte die Schule erreichen?
- ii. Welche Lernerfahrungen sind notwendig, um diese Ziele zu erreichen?
- iii. Wie können diese Erfahrungen effizient organisiert werden?
- iv. Wie kann man feststellen, ob diese Ziele wirklich erreicht wurden?

Damit erfolgt eine über die Bestimmung der kulturellen Inhalte hinausgehende Differenzierung des Lenkungsinstrumentes Lehrplan: In technologischer, zweckrationaler Absicht erfuhr er einerseits eine Ausrichtung auf Ziele, sowie deren Überprüfung und andererseits eine Berücksichtigung der üblicherweise getrennten Domäne der Didaktik. Das „Was“ der Lehrplaninhalte und das „Wie“ der Didaktik und der Organisation der Bildungsgänge verschmolzen zu einem umfassenden curricularen Anspruch, der sich u.a. in der „Lernzielorientierung“ von vielen Schulreformen der letzten Jahrzehnte niedergeschlagen hat. Zwei Traditionen trafen bei diesem historischen Verbindungsprozess aufeinander: die nordamerikanische und die europäische. Westbury hat diese Entwicklung wie folgt auf den Begriff gebracht, wobei er quasi stellvertretend für die europäische Tradition auf die deutsche „Didaktik“ Bezug nimmt:

„In the American case the answer has been intimately associated with the idea of building *systems* for public schools in which work of teachers was explicitly directed by an authoritative agency which had as a part of its larger program a curriculum containing both statements of aims, prescribed content (...) and methods of teaching which teachers are expected to implement. In the German case the state's curriculum-making has not been seen as something which could or should explicitly direct teaching, but rather as an authoritative selection of traditions that must become embedded, for realization in the class-room in the self-determined work of teachers and in the form of teacher thinking represented by Didaktik.“ (Westbury, 1998, 47 f.)

Es wird so deutlich, dass historisch zwei unterschiedliche Paradigmen der Schulsteuerung und der Lehrplan- bzw. der Curriculumkonstruktion aufeinander treffen, einerseits eine direktive, auf verbindliche Umsetzung von inhaltlichen und methodischen Vorgaben angewiesene Konzeption, die der Lehrkraft eine ausführende Rolle zuschreibt, andererseits ein relativ offenes Modell, wonach der Lehrplan den inhaltlichen Rahmen absteckt, der im Sinne der Bildung als tradiertes gesellschaftliches Erbe von der Lehrkraft interpretiert und methodisch relativ frei umgesetzt werden kann. In der europäischen Tradition war das Vertrauen in die Lehrkraft und dessen Professionalität seit je hoch und wurde durch den Anspruch auf methodische Freiheit und intellektuelle Unabhängigkeit immer wieder unterstrichen⁸. Die Kontroverse zwischen diesen zwei Paradigmen hat neuerdings eine Fortsetzung im Bereich des so genannten Assessment erfahren, d.h. der Überprüfung schulischer Leistungen, mit einem „Input-“ und einem „Output-Ansatz“.

Begrifflich decken Bildungs- und Lehrplan die inhaltliche und didaktische Dimension der Bildungsprozesse im Sinne der kontinental-europäischen Tradition ab. Der Curriculumbegriff verweist hingegen auf ein breiteres semantisches Feld, welches die Organisation der Bildungsgänge und die Überprüfung der erzielten

⁴ Blankertz, einer der Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie verwendete folgende Definition von Lehrplan: „Der Lehrplan ist die geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten, die während eines vom Plan angegebenen Zeitraumes über Unterricht, Schulung oder Ausbildung vom Lernenden angeeignet und verarbeitet werden sollen.“ (Blankertz, 1969, 114)

⁵ Die Lenkungsfunktion hat systemischen Charakter und zielt in eine doppelte Richtung: Nach Innen als Regulierung der Lehr- und Lernprozesse und nach Aussen als Abgrenzung, ex negativo, d.h. durch Ausschliessung dessen, was im Unterricht nicht gelten soll, gegenüber der Gesellschaft bzw. den anderen sozialen Systemen. Der Lehrplan hat somit für die Schule konstituierenden Charakter, er trägt wesentlich zu ihrer Identität und zur ihrer Funktionsweise bei. Lehrpläne gehören zur Sphäre des gesellschaftlich-politischen Interesses.

⁶ Mit dem Tylor-Rationale wurde mindestens dreierlei bewirkt: es sprengte die Grenzen der Bildungsinhalte klassischer Lehrplanorientierung, führte den Kontrollkreislauf ein (am Anfang müssen Ziele definiert werden, welche am Schluss des Bildungsprozesses auf ihre Erreichung überprüft werden) und nahm die organisatorische (und institutionelle) Komponente mit in die curriculare Überlegung ein

⁸ Dies gilt insbesondere für die Berufsbildung wo die administrativen Kontrollmechanismen traditionsgemäss lockerer gehandhabt werden, nicht zuletzt weil die spezifisch beruflichen Fachkompetenzen bei den Berufsverbänden und den Unternehmungen liegen, sodass leicht Konflikte entstehen können, die man zu vermeiden trachtet.

Resultate mit einbezieht⁹. Allerdings wird immer häufiger auch der Terminus „Kerncurriculum“ oder „Core-Curriculum“ verwendet, der sich auf die wesentlichen Inhalte bezieht und so in etwa mit einem konzentrierten Lehrplan gleichzusetzen ist. Jedenfalls kann der Lehrplan als Teil des Curriculums verstanden werden.

Die spezifische Auseinandersetzung mit dem curricularen Diskurs erfolgt nun vor diesem Hintergrund und setzt bei einer Kategorisierung bzw. Typologisierung¹⁰ an, die es erlaubt einen wesentlichen Teil der Fragestellungen zu erfassen, die sich aus der Perspektive unseres Projekts aufdrängen. Insbesondere geht es um jene Probleme, die die Auswahlkriterien sowie die Gestaltungs- und Ordnungsprinzipien der Bildungsinhalte betreffen. (Vgl. Ghisla, 2005; Clement, 2003)

Die Frage der Auswahl- und der Ordnungsprinzipien der Bildungsinhalte gehört seit je zu den konstitutiven Problemstellungen der Pädagogik und insbesondere die der Lehrplan- und Curriculumkonstruktion, die als Hauptaufgabe eben die Vorselektion und Strukturierung des „was“ unterrichtet und gelernt werden soll, für sich beansprucht. Damit ist jener besondere Legitimationsanspruch verbunden, den man v.a. mit der Bestimmung von Kriterien und Verfahren der Auswahl der Bildungsinhalte einzulösen versucht.

Abb. 1 veranschaulicht die Spannung, welche auf dem curricularen Kontinuum bei der Bearbeitung dieser Problematik entsteht.

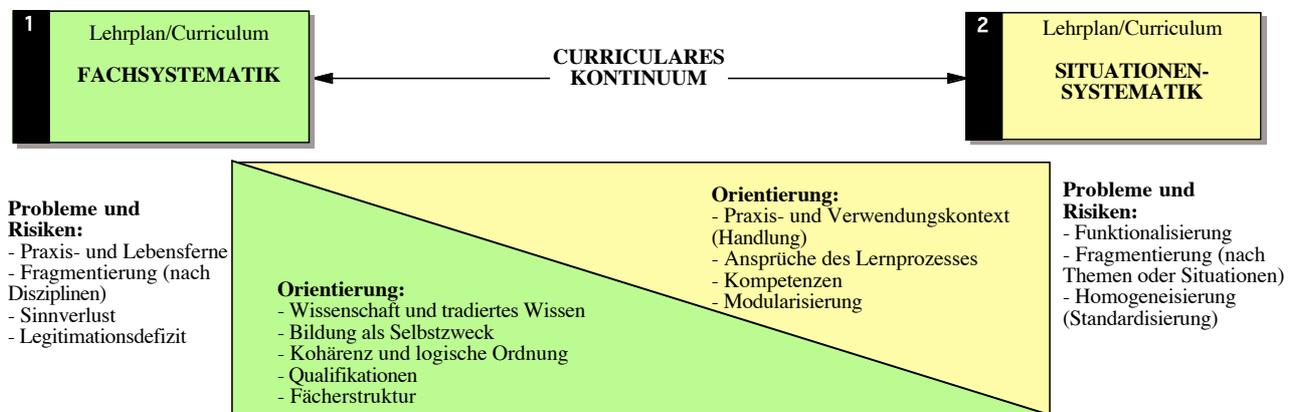


Abb 1: Typologie von Lehrplan und Curriculum nach dem Auswahl- und Ordnungsprinzip der Bildungsinhalte

Die Pädagogik hat sich spätestens seit Comenius um eine explizite und insofern auch steuernde Klärung der Bildungsinhalte zur allgemeinen oder berufsspezifischen Vorbereitung der jungen Generationen auf ihr künftiges Leben bemüht. Blankertz schreibt dazu:

„Was das ‚Leben‘ eigentlich sei, auf das die Erziehung vorzubereiten habe, welche Situationen dieses Lebens vorrangige Relevanz beanspruchen müssten, welche Qualifikationen zu ihrer Bewältigung erforderlich wären und schliesslich, welche Lerninhalte eben jene Qualifikationen verlässlich aufbauten, ist umstritten. Die Geschichte des pädagogischen Denkens wie der erzieherischen Praxis und ihrer Institutionen ist die Geschichte der Auseinandersetzung um eben diese Frage.“ (Blankertz, 1975, 202)

So entsprechen die Pole auf dem vorgestellten Kontinuum grundsätzlich unterschiedlichen Zugängen zur Lösung dieser Frage: Einerseits die Konzeption wonach die Bildungsinhalte und der Bildungskanon vom tradierten Wissen und damit von den Wissenschaften und ihrer Systematik her zu bestimmen und zu legitimieren seien. Die Fächerstruktur des allgemein bildenden Unterrichts, aber zu einem Teil auch die der Berufsbildung, sind eindeutige Zeugen dieser Orientierung. Andererseits die Konzeption wonach die Vorbereitung auf Leben und Beruf, die dazu notwendigen Inhalte aus den relevanten Verwendungskontexten und –situationen zu schöpfen sei¹¹. Die Diskussion um diese polarisierenden Orientierungen, Fachsystematik gegenüber Verwendungssituationen (auch als Handlungssystematik bezeichnet) und um die daraus entstehenden Mischformen, intensivierte sich in den Anfängen des letzten Jahrhunderts und forderte die verschiedenen Strömungen der Pädagogik heraus. Da an dieser Stelle nicht differenziert auf diese Diskussion

⁹ Zu einer differenzierten, historisch begründeten Aufarbeitung des Curriculumbegriffs vgl. Reisse, 1975

¹⁰ Selbstverständlich sind auch andere Typologisierungen möglich, vgl. dazu etwa Nezel & Ghisla, 1977

¹¹ Reetz und Syd gehen von drei Prinzipien aus und ergänzen das Wissenschaftsprinzip und das Situationsprinzip mit dem Persönlichkeitsprinzip, das für die Strukturierung der Bildungsinhalte die explizite Berücksichtigung der Bedürfnisse der Persönlichkeit vorsieht (Reetz & Seyd, 1995, 204 u. 207 ff)

eingegangen werden kann, müssen die in Abb. 1 vermerkten stichwortartigen Hinweise zu den Orientierungen bzw. zu Problemen und Risiken der jeweiligen Ansätze genügen. Hingegen soll kurz die letztere Entwicklung des Curriculumdiskurses im deutschsprachigen und angelsächsischen Raum Aufmerksamkeit finden, da diese für die Konzipierung unseres Modells von entscheidender Bedeutung war. Im deutschsprachigen Raum erfolgte die Erweiterung der Lehrplan- zu einer Curriculumdiskussion weitgehend mit den Arbeiten von S. B. Robinsohn. An die angelsächsische Diskussion anknüpfend und sich gleichsam von der deutschen geisteswissenschaftlichen Lehrplantradition kritisch abhebend, diskutierte Robinsohn in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts an sich genau das Problem, das uns heute beschäftigt (Robinsohn, 1972, 44 ff.). Auf die Frage „Was müssen Untersuchungen zur Ermittlung von Curriculinhalten leisten?“ suchte er eine Antwort ausgehend von der Annahme, dass:

„... in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; dass diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse ‚Disponibilität‘ durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben wird.“ (ibid, 45)

Der Gedankengang war von bestechender Klarheit und führte Robinsohn zur Formulierung eines theoretischen Begründungszusammenhanges für die Curriculumforschung und eines Modells der Curriculumrevision.

Die theoretische Begründung Robinsohns nimmt einige zentrale Begriffe auf und empfiehlt der Curriculumforschung, folgende miteinander verbundenen Aufgaben wahrzunehmen:

„...Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche die *Situationen* und die in ihnen geforderten *Funktionen*, die zu deren Bewältigung notwendigen *Qualifikationen* und die *Bildungsinhalte* und *Gegenstände*, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll...“ (ibid, 45 – kursiv im Text)

Damit fand in paradigmatischer Weise eine Begründungskette Situation-Qualifikation-Lerninhalte in den curricularen Diskurs Eingang, die, ungeachtet der damals bereits stark im Kurs stehenden behavioristisch-technologischen Ansätzen zum rein normativ-deduktivistischen Schema, von Anfang an auf Distanz ging¹².

Das Modell der Curriculumrevision sah seinerseits drei Schritte vor:

- a) „Die Bestimmung von *Kriterien* (Bedeutung der Bildungsinhalte im Wissenschaftsgefüge, für das Weltverstehen und für die Verwendungssituationen).
- b) Die Konstruktion geeigneter methodischer *Verfahrensweisen* (insbesondere hermeneutische und empirische Verfahren, die die Analyse von gesellschaftlichen und beruflichen Verwendungssituationen und Bedürfnisse ermöglichen sollen).
- c) Die Bestimmung von *Instanzen*, nämlich Vertreter der Wissenschaften und der Verwendungssituationen, die curriculare Entscheidungen fällen sollen (ibid, 48).“

Die Sorge um die Legitimation von curricularen Entscheidungen kommt offensichtlich auf allen drei Ebenen des Modells zum Ausdruck und macht mit dem Bezug auf die Auswahlkriterien, die methodischen Verfahren und die Instanzen, die Notwendigkeit einer breiten, gesellschaftlichen Abstützung des curricularen Diskurses deutlich.

Das Paradigma von Robinsohn schlug zwar in eklatanter Weise in die – zumindest – deutschsprachige Pädagogik und Bildungspolitik ein, wo angesichts des Reformdrucks auf viel versprechende Strategien regelrecht gelauert wurde. Der Erfolgsglück vermochte aber kaum eine Dekade zu überspringen, zumal bereits in den 80er Jahren die curriculare Diskussion deutlich abflaute: Offensichtlich konnten die angeheizten Erwartungen an eine „Bildungsreform durch die Revision des Curriculums“ kaum ausreichend eingelöst werden¹³ und das pädagogische Interesse wendete sich der institutionell und politisch weniger empfindlichen Frage des „wie“, also der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse.

Heute scheinen aber die Grundgedanken des robinsohnschen Paradigmas offensichtlich wieder an Aktualität zu gewinnen, wobei insofern Vorsicht geboten ist, als die Gründe für dessen Scheitern durchaus noch

¹² Über diese Interpretation des ursprünglichen robinsohnschen Paradigmas besteht allerdings kein Konsens. So gehen manche Autoren ideologiekritisch davon aus, dass Robinsohn wesentlich die Instanzen der behavioristisch fundierten ziel- und kontrollorientierten amerikanischen Konzeption von Curricula aufgenommen und so gleichzeitig zur technologischen Wende und zu einer Art Desavouierung der bildungsorientierten Tradition und des Bildungsbegriffs beigetragen hat (vgl. Clement, 2003, 65 ff; Becker & Jungblut, 1972).

¹³ Selbstverständlich ist der Begründungskontext, der die Curriculumdiskussion aus dem Rampenlicht bugsierte komplexer, dennoch scheint man sich darüber einig zu sein, dass strukturelle und curriculare Reformen das Versprochene nicht halten konnten (Blankertz, 1982) und, dass sie den finanziellen Aufwand nicht rechtfertigen konnten. Die anfangs der achtziger Jahre eintretenden Ressourcenknappheit tat wohl den Rest dazu.

wirksam sein können. So lohnt es sich, auf die gegenüber dem Paradigma formulierte Kritik einzugehen. Das robinsohnsche Verfahren ist sehr offen, teilweise vage und weitläufig gehalten und scheiterte u.a. an der Komplexität der Aufgabe, insbesondere an der Analyse von Verwendungssituationen und an der Selektion der Inhalte (Vgl. Zabeck, 1982, zit. nach Clement, 2000, 71 passim). Situationen aus dem Alltag bzw. aus dem beruflichen Kontext konnten trotz einigen Versuchen nie empirisch überzeugend erhoben werden. Die darauf folgende Auswahl der Inhalte und die Bestimmung der Qualifikationen konnte somit nicht überzeugend geleistet werden, nicht zuletzt aufgrund der Vagheit der Kriterien.

Es ist aber auch der Begriff der *Qualifikationen* selbst, der zu vielen Disputationen Anlass gab und sich in doppelter Hinsicht als fragil erwies: Einerseits weil er schlussendlich rein formal ausgelegt und bestimmt wurde, also im Sinne eines zu erwerbenden Abschlusses oder Diploms; andererseits weil er als natürlicher Biegelhalter eines weiteren Begriffs erhalten musste, nämlich der *Schlüsselqualifikationen*, ein Konstrukt, der so genannte generelle oder überfachliche, jedenfalls „transferpotente“ Fähigkeiten bezeichnen sollte (Mertens, 1974; Gonon, 2002). Diese zwei Seelen des Qualifikationsbegriffs, das Hin und Her gerissen sein zwischen Form und Inhalt, materialer und formaler Bildung, Bestimmtheit und Unbestimmtheit, machen dessen Widersprüchlichkeit, oder besser die Widersprüchlichkeit seiner Anwendung einsichtig. Allerdings scheint dieses Problem weniger *ab origine* im Konzept von Robinsohn enthalten zu sein, als es sich vielmehr in dessen Umsetzungsversuche quasi „eingeschlichen“ hat. Es ist nämlich nicht einzusehen, wie *Situationen* nach dem robinsohnschen Konzept anhand von formalen Qualifikationen bewältigt werden sollten. Und Robinsohn verweist ziemlich klar darauf, dass Qualifikationen durch die Aneignung von spezifischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen und nicht etwa durch die Ablegung von Prüfungen oder die erfolgreiche Bewältigung von Qualifikationsverfahren¹⁴ zu erlangen seien. In der Tat entspricht der Begriff der Qualifikationen in den Anfängen der Curriculumdiskussion eher dem heutigen Begriff der Kompetenz, sofern dieser Begriff nicht reduktiv im Sinne der englischen „skill“ oder „competency“ aufgefasst wird, sondern eben die Komplexität seiner Komponenten (Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen) berücksichtigt. Besonders bemerkenswert ist aber der Begriff der *Situation*, der von Robinsohn offensichtlich *funktional* ausgelegt wird, jedoch eindeutig den Bezugspunkt für die Ausstattung der Individuen durch die Bildungsprozesse darstellt. Als Situationen werden generell *Lebenssituationen* verstanden, wobei der Begriff theoretisch nicht speziell untermauert wird¹⁵. Die Kategorie der *Situationen* wird in der Tat in verschiedenen Modellen in den 70er Jahren aufgenommen, so etwa bei Blankertz¹⁶ und seinen Mitarbeitern (Blankertz, 1969; Blankertz, 1975; Hemmer & Zimmer, 1975) im so genannten Strukturgitter-Ansatz¹⁷. Dabei rückt auch der Begriff des *Handlungsfeldes* ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Diese knappen Ausführungen machen deutlich, wie im Zuge der Auseinandersetzung zur Reform der Bildungssysteme in den letzten Jahrzehnten die Konfrontation zwischen Fächer- und Situationsorientierung für die Lehrplan- und Curriculumdiskussion bestimmend war. Man könnte zur Auffassung neigen, dass diese Konfrontation in etwa die Gegenüberstellung Allgemeinbildung- Berufsbildung bzw. Schule-Arbeit widerspiegelt, zumal die Orientierung an den Verwendungszweck von Bildungsinhalten eher für die berufliche Realität einleuchtend ist. Dennoch hat die Auseinandersetzung auch die Allgemeinbildung erfasst: So war das robinsohnsche Paradigma generell und nicht spezifisch für die Berufsbildung gefasst, aber auch etwa die Strömungen der handlungsorientierten Reformpädagogik drängten unmissverständlich in Richtung einer verstärkten Situationsorientierung schulischer Lehr- und Lernprozesse. Auffallend ist ebenso, dass der Situationsbegriff von Anfang an präsent war.

¹⁴ Von daher ist auch die Kritik der Verkürzung der Qualifikationen auf ihre kognitive Dimension (Zabeck, a.a.O.) zumindest am ursprünglichen robinsohnschen Paradigma nicht zu rechtfertigen.

¹⁵ Allerdings hatte schon Heinrich Roth in seinem Aufsatz „Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?“ 1968 den Begriff der veränderten Lebenssituationen als wichtigen Orientierungspunkt für die Revision der Lehrpläne vorgenommen (Roth, 1968) eingeführt.

¹⁶ Blankertz verwendet den Begriff der Lebenssituationen vor dem Hintergrund der für die Pädagogik seit je bestimmenden Problematik der Beziehung zwischen Schule und Leben.

¹⁷ Beim didaktischen Strukturgitter-Ansatz geht es nicht nur darum, die Legitimation der Qualifikationen zu verbessern, sondern v.a. um den direkten Bezug zur Lebensrealität: dabei gelten Situationsanalyse nicht als Ausgangspunkt für die Bestimmung der Qualifikationen, wie etwa von Robinsohn postuliert, sondern der Bezug zu den Situationen versteht sich als dynamischer Prozess, der sowohl die Konstruktion des Curriculums als auch und insbesondere die didaktische Aktivität ermöglicht, wo im Diskurs solche Lebenssituationen sinnstiftend rekonstruiert werden sollen. Situationen werden zudem in Handlungsfelder eingebettet. Vgl. dazu Hemmer & Zimmer, 1975, 195 ff.

Ein Modell der Curriculumentwicklung muss imstande sein, die aus dieser Diskussion hervorgehenden Herausforderungen aufzunehmen. Insbesondere gilt es eine **integrative Curriculumperspektive** aufzunehmen, die auf dem curricularen Kontinuum ein Modell anpeilt, welches den spezifischen Anforderungen der Berufsbildung Rechnung tragen kann und andererseits ein genügendes, für die Bildungspraxis und für die institutionellen Rahmenbedingungen verträgliches Innovationspotential mit sich bringt. Dies bedeutet auch strategisches Denken ins Modell aufzunehmen, zumal nur jene Innovationsvorschläge Aussicht auf Erfolg haben, die bestehende Praxis absorbieren können. Schematisch lässt sich diese Ambition wie in Abb. 2 darstellen.

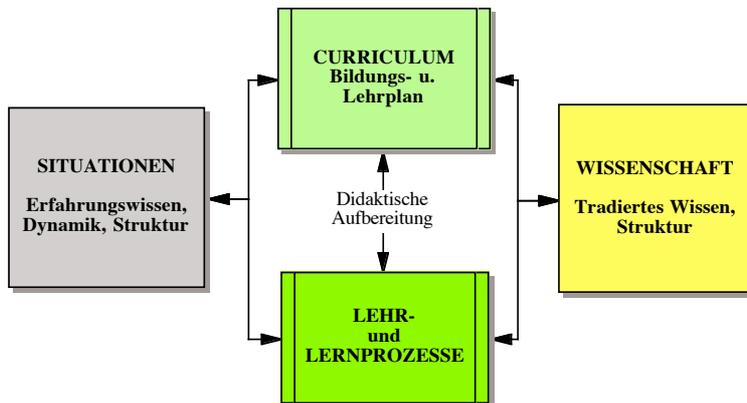


Abb. 2: Curriculare Struktur

Die partielle Zurücknahme der Dominanz von Fachinhalten zugunsten einer verstärkten, an Situationen gebundenen Praxis- und Lernerorientierung entspricht einer heiklen Gratwanderung, denn der damit gewählte zugleich pragmatische und eklektische Weg setzt sich mitunter eindringlicher Kritik beider Extremseiten aus¹⁸. De facto existiert kaum ein Fixpunkt auf dem curricularen Kontinuum, denn der Ausgleich zwischen den zwei Polen muss im Bereich der Berufsbildung, berufsspezifisch gefunden werden. Je nach Eigenart des Berufs ist also ein adäquates Profil zu bestimmen, welches natürlich auch auf die Organisation und Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse abfährt. So muss eine erhöhte Flexibilität im Bereich der Auswahl und Bestimmung der curricularen Inhalte mit einer erhöhten Anpassungsfähigkeit in der Schul- und Didaktikorganisation vor Ort erkaufte werden. Allerdings kann dies auch mit einer entsprechenden Autonomie in der didaktischen Aufbereitung der Lehr- und Lernprozesse einhergehen.

2.2 Kategorieller Rahmen und theoretische Bezüge

Im letzten Kapitel wurden die curriculumtechnischen Komponenten aus ihrer historischen Entstehung diskutiert und auf einem curricularen Kontinuum festgemacht. Damit ein Modell der Curriculumkonstruktion konzipiert werden kann, bedarf es nun der Erörterung einiger zentraler Begriffe, die den **kategoriellen Rahmen** abgeben können. Es geht dabei v.a. um folgende Begriffe: *Tätigkeit, Handlung, Kompetenz, Situation, Handlungsfeld, Berufsfeld*. Der Bezug zu einigen Theorien und Modelle, die in den letzten Jahrzehnten im pädagogischen und berufspädagogischen Diskurs hervorgetreten sind, liefert dazu wesentliche Elemente.

Der kategorielle Rahmen setzt an zwei Dimensionen an: die **subjektive Dimension** des lernenden Individuums und die **soziale Dimension** der Gesellschaft und ihrer Anforderungen. Beide Dimensionen können als Systeme aufgefasst werden, wobei das Individuum zum Akteur wird, das in gesellschaftlich strukturierten Handlungssituationen tätig ist. Beide Dimensionen spielen eine direkte Rolle sowohl für die Konstruktion der Bildungs- und Lehrpläne als auch für die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse. Gleichzeitig werden die theoretischen Bezüge hergestellt, die den Begründungszusammenhang für die diversen Begriffsniveaus liefern.

Schematisch stellen wir den kategoriellen Rahmen mit den theoretischen Bezügen in Abb. 3 dar.

¹⁸ Die Anzahl der Autoren, die eine solche Perspektive akkreditieren nimmt jedoch zu. Generell sei z.B. auf das Konzept einer "pédagogie de l'intégration" von X. Roegiers hingewiesen (Roegiers, 2000). Berufsspezifisch wird diese These z.B. vehement von Ute Clement vertreten: "Anzustreben ist die Integration situationsbezogener und der fächersystematischen Perspektive in einem eigenständigen Profil der Berufsschule." (Clement, 2003, 166)

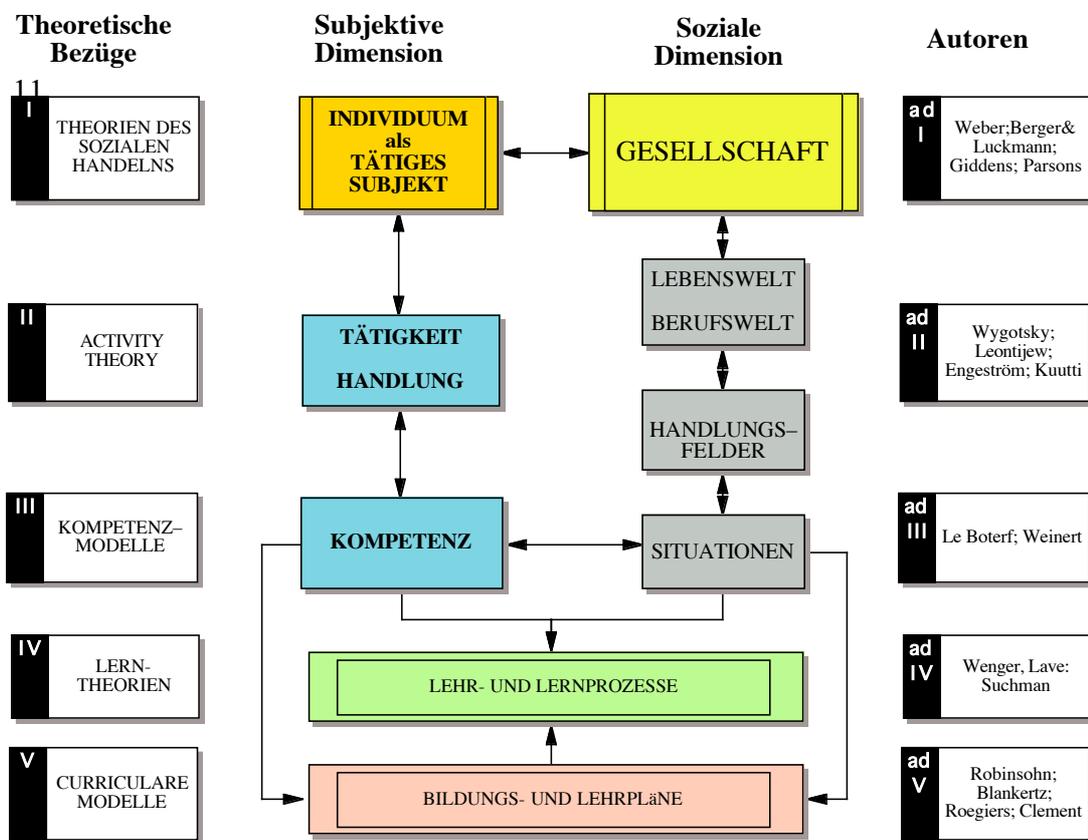


Abb. 3: CoRe – Kategorieller Rahmen der Curriculumentwicklung

Die Annahmen und Fragestellungen zu jedem Theoriebezug können wie folgt fokussiert werden:

- **Theoriebezug I:** Ob im Lebens- oder im Berufsalltag wird menschliche Existenz durch Tätigkeit und Handeln geprägt. Bildung ist immer auch Vorbereitung dazu, weshalb jene Faktoren geklärt sein wollen, die die Tätigkeit der Individuen im gesellschaftlichen Kontext determinieren (Vgl. u.a.: Berger & Luckmann, 1970; Giddens, 1988 [1984]; Parsons, 1937; Weber, 1984 [1921]).
- **Theoriebezug II:** Menschen steuern und regulieren ihre Tätigkeit und ihr Handeln dank Wissen, Fähigkeiten und Haltungen, die sie in ihrem Gedächtnis gespeichert haben. Gibt es eine Grammatik der Handlungen und der Handlungssteuerung? D.h., welche Faktoren und Mechanismen spielen mit bei Entscheidungen eines Subjekts, in einer bestimmten Situation in einer bestimmten Weise zu handeln? Wie werden Wissen und Können gespeichert und wie wird es zur Handlungsleitung in Alltags- und Berufssituationen abgerufen? (Vgl. u.a.: Engeström, 1987; Kuutti, 1996; Leontjew, 1973; Wygotski, 1974 [1934])
- **Theoriebezug III:** Kompetenzen erlauben den Menschen, Lebenssituationen angemessen und sachgerecht zu bewältigen. Was sind aber Kompetenzen? Sind sie an das Subjekt oder an die Situation gebunden? Sind sie erlernbar, aufbaubar, entwicklungsfähig? Im Hinblick auf Lehr- und Lernprozesse können Kompetenzen in Form von Kompetenzprofilen modelliert werden. Wie können solche Modelle didaktik- und berufsgerecht entwickelt werden? (Vgl. u.a.: LeBoterf, 1994; Weinert, 2001)
- **Theoriebezug IV:** Tätigkeit und Handeln sollen sowohl als Ziel als auch als Voraussetzung von Lehr- und Lernprozessen gelten. Wie lassen sich wissens-, handlungs- bzw. situationsorientierte Lernvorgänge auf den Begriff bringen? (Vgl. u.a. Lave & Wenger, 1991; Suchman, 2007; Wenger, 1999)
- **Theoriebezug V:** Curricula bestimmen u.a. Lerninhalte und -prozesse, wobei sie sie auf einem curricularen Kontinuum zwischen Fach- und Situationensystematik strukturieren. Wie kann diese curriculare Bestimmung im Hinblick auf eine integrativen Didaktik der verschiedenen Inhalte (Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen) und Lernorten (Schule, Betrieb) vorgenommen werden? (Vgl. u.a.: Blankertz, 1969, 1975; Clement, 2003; Robinson, 1972)

Es würde die Grenzen dieses Beitrags sprengen, wollte man diesen Bezugsrahmen eingehend diskutieren. Wir begnügen uns deshalb mit einem knappen Zugriff: Die Definition der verwendeten Begriffe bildet die Basis des Diskurses, der mit einigen als unabdingbar erscheinenden theoretischen Hinweisen untermauert wird. Die Theorien des sozialen Handelns und die Activity Theory werden zuerst erörtert, da sie den Zusammenhang zwischen Individuum, Gesellschaft und Tätigkeit tangieren. Danach folgen die Kompetenzmodelle und die Lerntheorien.

2.2.1 Zum Handlungs- und Tätigkeitsbegriff: Theorien des sozialen Handelns (Theoriebezug I)

„Am Anfang war die Tat“, so belehrt uns Goethe im Faust und hebt damit die Bedeutung jener Daseinsweise hervor, die wir als Tätigkeit bzw. Handeln bezeichnen und die für das menschliche Wesen als Fluss und dauerhaften Prozess bezeichnend ist. Die moderne Soziologie hat das Handeln der Menschen zum zentralen Untersuchungsgegenstand der Sozialwissenschaften gemacht, so sind auch Psychologie und Ökonomie ohne spezifischen Bezug auf das Handeln und u.a. die Handlungsmotivation kaum mehr denkbar.

In Wahrheit haben Menschen seit je über ihr Tun und Lassen nachgedacht, sodass es in der abendländischen Tradition zu einem der Kernpunkte aller Erkenntnisbemühung, ob philosophisch, theologisch oder wissenschaftlich, geworden ist. Wir können mühelos bei Aristoteles ansetzen, der beim Handeln eine heute noch grundlegende Unterscheidung zwischen *Praxis* und *Poiesis* einführt. Mit *Poiesis* ist der Akt des Herstellens, des Schaffens, des Hervorbringens, dessen Ziele und Zwecke ausserhalb der Handlung selbst liegen und auch ausserhalb deren Produkts. Demgegenüber bestimmt Aristoteles die *Praxis* als die tätige Auseinandersetzung des Menschen mit der ihn umgebenden Wirklichkeit, wobei entscheidend ist, dass Ziele und Zwecke in der Tätigkeit selbst enthalten sind: Der Vollzug einer Handlung oder eines Handlungszusammenhangs ist deren eigentliches Ziel¹⁹ (Aristotele, 2000). Damit, und im Unterschied zur Konzeption Platons, wonach der Mensch sich einem extrinsischen, ihm übergeordneten und endgültigen Daseinszweck zu fügen hat, kann der Mensch über sein Handeln bestimmen: Der Sinn der Existenz wohnt dem Menschen inne, und ist seiner Wahlfreiheit, seiner Zurechnungsfähigkeit, seiner Schöpferkraft und seiner Verantwortung weitgehend untergeordnet. Die Spannung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, zwischen Auto- und Eteronomie, die selbstredend auch dem Problem der Freiheit zugrunde liegt, ist hier bereits angelegt und wird der abendländischen Kultur treue Begleiterin bleiben. Metaphorisch lässt sie sich in der Gegenüberstellung zwischen dem goethischem Diktum „Am Anfang steht die Tat“ und dem biblischen Ausspruch „Am Anfang war das Wort“²⁰, d.h. die Offenbarung, mit seinem für Theologie und Religion konstitutiven Normcharakter erblicken. So wird mit der mittelalterlichen Theologie und Religionsphilosophie dem Willen des Schöpfers und der Vollkommenheit der Schöpfung bedingungslos das Primat gegenüber der Handlungs- und Entscheidungsfreiheit der Individuen gewährt.

Vor diesem Hintergrund lassen sich zur Problematik des menschlichen Handelns zwei Grundfragestellungen formulieren:

- Jegliches Handeln, sofern es der aristotelischen Kategorie der *Praxis* – und nicht der *Poiesis* – zugeordnet ist²¹, entfaltet sich in einem Sinnzusammenhang, der wesentlich von der Menschen- und Weltauffassung her bestimmbar wird. Setzen sich im Handeln ein übergeordneter Plan, eine vorbestimmte Logik oder eine teleologische Setzung durch, die von einer übergeordneten Instanz, die religiös im Schöpfer oder laizistisch in der natürlichen Ordnung des Kosmos, der Geschichte oder des Marktes zu identifizieren sind, oder verfügt der Mensch über eine Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, die die Möglichkeit nach Selbstbestimmung, nach Wahl der Intentionen sowie nach Verantwortungsnahme nach sich zieht?
- Jegliches Handeln vollzieht sich in der je konkreten Wirklichkeit, in bestimmten Situationen und unter gewissen Bedingungen der Lebenswelt. Wie gestaltet und wie strukturiert sich dieses Handeln? Welche Faktoren und Determinanten wirken auf die Handelnden, auf die Handlungsvorbereitung, auf den –vollzug und auf die –resultate?

In den Anfängen der Moderne setzt sich ein neuer, wissenschaftlich begründeter Zugang zum Handlungsproblem durch, der auch die zweite Fragestellung systematischer in den Blickfang nimmt und die Rolle des Individuums, das historisch zum Protagonist gesellschaftlicher Entwicklung wird, neu aufgreift. So entwickelt sich der Diskurs, vereinfacht ausgedrückt, entlang zweier Alternativen:

- individuelles Handeln summiert sich gewissermassen zur gesellschaftlichen Totalität, kraft etwa eines gesellschaftlichen, in der Macht des Staates begründeten Vertrags wie bei Hobbes (Hobbes,

¹⁹ Aristoteles setzt sich in der Nikomanischen Ethik mit dem Sinn des Menschen und seiner Tätigkeit auseinander. Ausgehend von der Unterscheidung zwischen *Praxis* und *Poiesis* teilt er der *poietischen* Philosophie die Aufgabe zu, sich mit dem Wissen als *Können*, als Technik, oder, in einer modernen Wendung, als instrumentelles Wissen, im ausdrücklichen Gegensatz zum theoretischen Wissen, zur *episteme* zu befassen. Damit ergibt sich ein Begriffspaar, das *poiesis* und *techné* verbindet. Demgegenüber hat die *praktische* Philosophie mit der Ethik und der Politik zu tun. Die *Praxis* bildet ein Begriffspaar mit der *phronesis*, d.h. mit der Fähigkeit, den Zusammenhang von Erkennen und Handeln, von Wissen und Tätigkeit zu gewährleisten.

²⁰ Johannes Evangelium, Vers 1

²¹ Damit ist ein Handeln gemeint, das nicht einfach blinde Ausführung, sondern vom handelnden Subjekt bewusst und willentlich gesteuert werden kann. Gleichermassen ist Handeln von blossen Ereignissen zu unterscheiden.

1984 [1651]), einer dem Geiste des geschichtlichen Prozess innewohnende Logik, die ihrerseits auch die Macht des Staates begründet wie bei Hegel (Hegel, 1970 [1807]) oder der ordnenden Funktion des Marktes wie bei vielen klassischen Ökonomen, welche die Grundidee von Adam Smith aufgenommen haben (Smith, 1969 [1937]).

- individuelles Handeln geht aus dem gesellschaftlichen Ganzen hervor, es ist Ausdruck einer menschlichen Praxis, die sich unter den je spezifischen Bedingungen der Lebenswelt entwickelt. Diese Anschauung bildet das Grundgerüst der Praxisphilosophie²², die in Abkehr zum Idealismus Hegels und zur Transzendentalphilosophie Kants²³ beim frühen Marx anknüpft (Marx, 1973) und sich auf die Analyse der menschlichen Lebenstätigkeit konzentriert. Das gesellschaftliche, historisch gewordene Ganze, das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse bildet die Basis für die Einordnung und das Verständnis menschlicher Tätigkeit.

Vor diesem Hintergrund entwickelt sich der moderne philosophische und wissenschaftliche, d.h. v.a. soziologische, ökonomische und psychologische Diskurs zum Handlungsbegriff äusserst facettenreich. Insbesondere gehört die Dichotomie zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, zwischen sozialer und individueller Strukturierung menschlichen Handelns, zu einer Diskussion, die sehr differenzierte Lösungsvorschläge und theoretische Modelle hervorgebracht hat.

Die soziologische Tradition der Moderne lebt wesentlich von dieser Diskussion. So findet sie sich in Comte, der positivistische Begründer, und v.a. bei Durkheim, der die Determinierung des individuellen durch das kollektive Handeln hervorhebt (Durkheim, 1984, 105 ff), und bei Max Weber, der den Vermittlungsversuch systematisiert und den Begriff des *sozialen Handelns* prägt. Für Weber ist Soziologie eben

„... eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will. ‚Handeln‘ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äusseres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heissen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven *Sinn* verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heissen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist.“ (Weber, 1984 [1921], 19).

Nach Weber wird das Handeln entweder *zweckrational*, *wertrational*, *affektiv* oder *traditionell* bestimmt. Diese vier Hauptdeterminanten wirken auf das handelnde Subjekt, das in Zentrum der analytischen Betrachtung ist. Dadurch, dass Weber das Handeln grundsätzlich, sowohl mit einem subjektiven Sinnzusammenhang als auch mit einem sozialen Bezug verbindet, nimmt er eine interpretative Perspektive ein.

Anders positioniert sich die Systemtheorie, die insbesondere mit Parsons das System und die normative Komponente hervorhebt (Parsons, 1937)²⁴. Systemtheoretisch konstituiert sich Handeln aus den Strukturen

²² Die Praxisphilosophie versteht sich u.a. im Gegensatz zur analytischen Philosophie, die im letzten Jahrhundert, ausgehend von der Kritik an der klassischen Philosophie, die Bedeutung der Sprache („language turn“) und ihrer logischen Funktionen für das Verständnis der Welt hervorgehoben hat. Praxisphilosophie ist ein Sammelbegriff für verschiedene moderne Strömungen, die ausgehend von der Lebenstätigkeit des Menschen das Subjekt aus der kantschen Transzendenz herauslösen und in die historisch bestimmten Verhältnisse einbetten, was neue Voraussetzungen für ethische und gesellschaftstheoretische Diskurse schafft (Mittelstrass, 1996, 336 f). In der auf den jungen Marx aufbauenden Tradition der Praxisphilosophie treten nicht nur marxistische Philosophen hervor, so etwa die Budapester Schule mit G. Lukacs oder die italienische Schule mit A. Gramsci, sondern Vertreter des Pragmatismus wie G.H. Mead und J. Dewey, der Existenzialanalytik von M. Heidegger, aber auch neuerer Spielarten der Soziologie etwa mit C. Castoriadis. Die Begriffe der Praxis und der Lebenstätigkeit lassen sich einerseits in die aristotelische Tradition einordnen und können andererseits aus der Perspektive der Phänomenologie, insbesondere des Begriffs der Lebenswelt betrachtet werden. Kritische Skepsis wird gegenüber der Praxisphilosophie im Vorwurf geäussert, sie entbehre des notwendigen Bezugs zur empirischen Forschung und begnüge sich mit einer anthropologisch-humanistischen Programmatik.

In der analytischen Tradition haben sich zwei theoretische Ansätze zur Erklärung von Handeln entwickelt. Dabei ist der methodologische Ausgangspunkt derselbe: Nicht die Handlung an sich soll erklärt werden, sondern deren Beschreibung bzw. deren Versprachlichung, denn was interessiert, ist das Verständnis, der in einer bestimmten Weise beschriebenen Handlung. Das erste Modell geht v.a. auf die Arbeiten von Davidson zurück und postuliert die Betrachtung von Handlungen als streng physich-natürliche Prozesse, die streng kausal und nomologisch begründet werden können (Davidson, 1980). Eine offenere, subjektive Intentionen der Handelnden einbeziehende Betrachtung führt hingegen das zweite Modell zu einer interpretativ-idiographisch orientierten Erklärung. Diese Perspektive geht auf Wittgenstein zurück, der so die Möglichkeit einer Verbindung zur phänomenologisch-hermeneutischen Tradition herstellt. Für eine umfassende Darstellung analytischer Ansätze vgl. Castellani, 2002.

²³ Kant nimmt allerdings eine durchaus besondere Stellung ein. Jenseits der transzendenten Konzeption des Subjekts im erkenntnistheoretischen Kontext der *Kritik der reinen Vernunft*, wird mit der kantschen Philosophie die aufklärerische Aufwertung des Individuums gefestigt. In der *Kritik der praktischen Vernunft* kommt insbesondere die ethische Dimension des verantwortlichen Handelns ins Zentrum der Aufmerksamkeit (Kant, 1961 [1878]).

²⁴ Für eine umfassende Darstellung systemtheoretischer Ansätze vgl. Ghisla, 1977

und Prozessen wodurch Menschen als Akteure bestimmte Intentionen verfolgen und diese in konkreten Situationen verwirklichen²⁵. Der strukturfunktionale Zugang Parsons veranschaulicht die strukturelle Natur der fundierenden Elemente des menschlichen Handelns und verweist zugleich auf den Umstand, dass dieses Handeln als Prozess in konkreten Situationen zustande kommt. Den Kern gesellschaftlicher Systeme stellen so genannte „unit acts“, womit systemtheoretisch die „unit acts“ den Platz des weberschen Subjektes im Zentrum des Modells einnehmen. Es handelt sich dabei um Akteinheiten oder Handlungseinheiten, die sich durch folgende Kategorien auszeichnen: *Zweck* (Ziel), *Norm* (Wert), eine in Mittel und Bedingungen unterteilte *Situation* sowie *Akteur* und *Wille* (*effort*). Zwar kommt das Subjekt als Akteur durchaus zum Zug, und Parsons billigt ihm eine Willensleistung zu, aber die normative Komponente ist für den dynamischen Prozess des auf Selbstregulation bzw. Autonomie angelegten Systems entscheidend. Das Primat des Systems wird auch dadurch hervorgehoben, dass die Handlung in einen für die Stabilität des Systems unabdingbaren Zweckzusammenhang gestellt wird. Zusammenfassend kann das parsonssche „action frame of reference“ wie folgt dargelegt werden: Handlungen

- orientieren sich an der Erreichung von antizipierten, systemrelevanten Zwecken,
- finden in strukturierten Situationen statt,
- sind normativ geregelt,
- bedürfen der Motivation und der Aufwendung von Energie.

Die Hermeneutik bietet uns einen spezifischen theoretischen Zugang zum Handeln. Für Ricoeur, der eine Theorie der Semantik der Handlung erarbeitet, ist vorerst jegliches Handeln grundsätzlich soziales Handeln, u.a. weil es Auswirkungen hat, die das Individuum kaum beabsichtigen kann und so seiner Kontrolle entwinden. Der Handelnde verfolgt bestimmte *Intentionen* aus bestimmten *Gründen* und wird dank mentalen und verhaltensmässigen *Fähigkeiten* aktiv und hat dabei Verantwortung zu übernehmen (Ricoeur, 1977). So ist Handeln zwar individuell und auch von der angestrebten Wirkung geprägt, andererseits aber entsteht es in einem von Symbolen, Werten und Normen bestimmten sozialen Rahmen (Ricoeur, 1986). Diese drei Dimensionen (*individuelle Prägung*, *Wirkung auf die Welt*, *sozialer Bezug*) finden wir wieder bei Habermas in den für das menschliche Handeln konstitutiven Elemente der Lebenswelt, nämlich *objektive Welt*, *soziale Welt* und *subjektive Welt* (Habermas, 1981), die drei kommunikativ vermittelte Dimensionen, die teleologische, die soziale und die subjektive implizieren.

Den Begriff der Lebenswelt spielt insbesondere in der Phänomenologie Husserls eine zentrale Rolle. Ausgehend von der Unterscheidung zwischen vorwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Erfahrungswelt, ortet Husserl erstere in der Lebenswelt, die sich im agierenden Subjekt konstituiert. Damit wird die Lebenswelt zum Ausgangspunkt jeglicher Erkenntnis und das Bewusstsein des Subjekts zum einzig verfügbaren Zugang zur Realität (vgl. hierzu Luckmann, 1992, 18 f). Lebenswelt ist generell die subjektiv konstituierte menschliche Erfahrungswelt, die sich deskriptiv mittels der Sprache über die Situationen erfassen lässt. Damit erweist sich der Zugang zu den Situationen über die Sprache der Akteure als entscheidend, schlicht auch weil, wie von Wittgenstein moniert, die Grenzen der Sprache auch die Grenzen der Lebenswelt abstecken (Wittgenstein, 2003 [1922], 5.6/86).

Einen wichtigen Beitrag zur Klärung des Handelns liefern jene Theorien hermeneutisch-phänomenologischer Herkunft, die individuelles und soziales Handeln in einen institutionellen Kontext einbetten. Institutionen verstehen sich als „Muster des Handelns und Verhaltens, die dieses Handeln und Verhalten in konkreten Situationen bestimmen...“ (Mittelstrass, 1996), wobei solche Muster als explizite oder implizite Regel- bzw. Normsysteme kodifiziert werden. Institutionen sind demnach gesellschaftliche Funktionsträger, die das Handeln der Individuen in einen bestimmten Ablauf bringen, sodass

„einzelne Menschen zwar bewusst nach ihren eigenen Interessen handeln und ihre eigenen Ziele verfolgen, damit aber gesellschaftliche Funktionen erfüllen, ohne sich dessen bewusst zu sein.“
(Luckmann, 1992, 128).

Die soziologische, phänomenologisch begründete Betrachtung der Institutionalisierung menschlichen Handelns erlaubt es u.a. zwei Aspekte ins Zentrum des Interesses zu rücken: Die *Habitualisierung* und die *Entlastung*. „Alles menschliche Tun ist dem Gesetz der Gewöhnung unterworfen“ (Berger & Luckmann, 1970, 56) Der Mensch führt offensichtlich einen guten Teil seiner Handlungen als Gewohnheits-

²⁵ Das strukturelle Gefüge, worin sich dieses Handeln einbettet, ist von vier Hauptsystemen gegeben: Das *persönliche* System, das die Befriedigung der individuellen Bedürfnisse ermöglicht, das *kulturelle* System, das Werte und Normen vorgibt, das *soziale* System, das die gesellschaftliche Integration gestattet und das *organische* System, das die Beziehung zur physischen Umwelt bewirkt.

Handlungen, bzw. als Routine durch²⁶. Bourdieu hat dafür dem Begriff *Habitus* gerade aus der institutionellen Perspektive zum Durchbruch verholfen und zugleich den *historischen Status* menschlichen Handelns akzentuiert²⁷. Solche habitualisierte oder routinisierte Muster bzw. Schemata des Handelns können sich genauso den Individuen, als auch in den Institutionen als Handlungssubjekte sedimentieren. Bei den Institutionen nehmen sie die Form von „vergegenständlichter menschlicher Tätigkeit“ an und fungieren als „kollektives Gedächtnis“ (Luckmann, *ibid*, 65 u. 157). Wir verdanken A. Gehlen die Überlegung zur Institution als notwendige Entlastung des Individuums. Von seinem Wesen her, so Gehlen, sei der Mensch instinktiv und organisch mangelhaft ausgestattet und brauche deshalb eine existentielle Entlastung. Die in den Institutionen angelegten Handlungs- und Verhaltensmuster entwickeln sich sozusagen zur „zweiten Natur“, eine Art Repertoire, das zwar ein hohes Mass an gesellschaftlicher Konformität generiert, jedoch nicht als Belastung für die individuelle Eigenständigkeit empfunden wird, sondern im Gegenteil die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft quasi institutionell vermittelt und verträglich macht (Gehlen, 1972). Luckmann fasst die Rolle der Institutionen wie folgt zusammen:

„Gesellschaftliche Institutionen *organisieren* die Lösung grundlegender (und auch nicht so grundlegender) menschlicher Probleme. Sie tun das, indem sie bestimmte Ausschnitte gesellschaftlichen Handelns einigermaßen verpflichtend steuern und dafür Durchsetzungsmechanismen und – unter Umständen – einen Zwangsapparat bereitstellen. Sie *entlasten* den Einzelnen durch die Vorlage mehr oder minder selbstverständlicher Lösungen für die Probleme seiner Lebensführung und gewährleisten und bewahren dadurch zugleich – sozusagen en détail – den Bestand gesellschaftlicher Ordnungen.“ (Luckmann, a.a.O., 37)

Zuletzt sei der integrierende Ansatz zur Strukturierung des Handelns von A. Giddens in Betracht gezogen. Mit dem Versuch, die Beziehung zwischen Handeln und sozialen Strukturen neu herauszustellen (vgl. Schimak, 2000, 14 ff), geht Giddens²⁸ davon aus, dass Strukturen generell einen doppelten Charakter haben, d.h. sie ermöglichen und schränken gleichzeitig das Handeln ein, sie sind gleichsam Medium und Resultat menschlicher Tätigkeit. „In und durch die Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen.“ (Giddens, 1988 [1984], 52) Dieses Wechselverhältnis zwischen Handelnden und Strukturen hat rekursiven Charakter und entfaltet sich kontinuierlich über Raum und Zeit. Dem Menschen kommt in diesem Prozess insofern eine entscheidende Rolle zu, als „... die Handelnden auf den fortlaufenden Prozess des gesellschaftlichen Lebens steuernden Einfluss nehmen.“ (*ibid*, 53) Dies wird nach Giddens dank der

„reflexiven Bewusstheit menschlicher Akteure“ möglich, denn „...die Kontinuität von Praktiken setzt Reflexivität voraus, aber Reflexivität ist umgekehrt nur aufgrund der Kontinuität von Praktiken möglich, wodurch eben diese über Raum und Zeit hinweg als identische reproduziert werden.“ (*ibid*, 53).

Die reflexive Steuerung des Handelns ist „... ein integraler Charakterzug des Alltagshandelns...“ (*ibid*, 55) und hängt von der Fähigkeit, das Handeln selbst und die situativen Bedingungen worin es sich vollzieht, zu rationalisieren. Giddens versteht dabei Rationalisierung als Entwicklung, auch routinemässige, seitens der Akteure eines „theoretischen Verständnisses“ der Gründe des Handelns. Diese Rationalisierungsfähigkeit gibt Anlass zu dem, was Giddens als „**diskursives Bewusstsein**“ bezeichnet und sich vom „**praktischen Bewusstsein**“ unterscheidet. Während sich das diskursive Bewusstsein auf die bewusst erfassbaren Gründe des Handelns bezieht, hat das praktische Bewusstsein mit den Motiven des Handelns zu tun, die sowohl

²⁶ Vgl. dazu die Begriffe des „Üblichen“ (Böhme, 1998) und spezifisch für den beruflichen Kontext des „Professional Common Sense“ (Ghisla, 1999b)

²⁷ Bourdieu nimmt den Begriff des *Habitus* auf und entfaltet ihn theoretisch als seine zentrale Kategorie des sozialen Handelns bzw. als Voraussetzung für die Reproduktionsfunktion der Institutionen (Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu, 1980). Bronckart fasst den Begriff treffend wie folgt zusammen: "Ces habitus seraient des produits de *l'incorporation* de pratiques socio-historiques propre à un groupe, qui, au niveau des individus, se présenteraient sous forme de *schèmes* de perception, de pensée et d'action, c'est à dire de règles adaptées à l'obtention de fin pratiques, sans être toutefois conscientes ou explicables." (Bronckart, 2005, 40)

²⁸ Theoretisch strebt Giddens die Überwindung der Dichotomie zwischen funktionalistischen und strukturalistischen Ansätzen einerseits und interpretativen, hermeneutischen Konzeptionen andererseits an. Wenn Strukturalismus und Funktionalismus die Relevanz des gesellschaftlichen Ganzen gegenüber dem Subjekt betonen, verfährt die Hermeneutik mit ihrem humanistischen Anspruch in umgekehrter Weise. Demgegenüber plädiert Giddens Theorie der Strukturierung dafür, dass „das zentrale Forschungsfeld der Sozialwissenschaften, weder in der Erfahrung des individuellen Akteurs, noch in der Existenz irgendeiner gesellschaftlichen Totalität, sondern in den über Zeit und Raum geregelten gesellschaftlichen Praktiken (bestehen)“ (Giddens, 1988 [1984], 52)

übergeordnet, als auch unbewusst sein können. So führen Motive zu Gesamtpläne oder Entwürfe des Handelns, während „ein grosser Bereich unseres Alltagsverhaltens nicht direkt motiviert ist.“ (ibid, 57)

„Diskursives und praktisches Bewusstsein“ sind mit dem Begriff der „reflexiven Regulierung“ die Schlüssel, die Giddens zur Lösung des Verhältnisses von Intentionalität und Handlung bzw. der Spannung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung und zwischen Determinismus und Voluntarismus anbietet. Hans Joas unterstreicht in der Einführung zum zitierten Werk von Giddens, dass dieser die

„...Intentionalität, als die Fähigkeit zur selbstreflexiven Kontrolle im laufenden Verhalten einführt. Das Handeln wird damit als vielfältig motiviert und determiniert aufgefasst; einen klaren Umriss, eindeutige Zwecke, erhält es erst durch das Auftauchen von Problemen in konkreten Situationen oder durch die soziale Notwendigkeit zur Begründung. Damit entfällt auch der begriffliche Zwang, jeder Handlung ein Motiv zuzuordnen.“ (ibid, 13)

Trotz der reflexiven, doppelten, d.h. diskursiven und praktischen Regulierung können Handlungen für Giddens unintendierte Folgen haben bzw. es kann eintreten, dass Handlungen innerhalb von unerkannten Handlungsbedingungen erfolgen. Gegenüber dem parsonschen „action frame of reference“ hebt also Giddens nicht nur die Rolle des Subjekts bzw. die Wechselwirkung zwischen Handelndem und Struktur, sondern verfeinert auch die Fragen der Intentionen mit dem Begriff der *unbeabsichtigten Folgen* und der Situationsstruktur mit dem Begriff der *unvorhersehbaren Bedingungen*.

2.2.2 Activity theory

Hat sich der philosophisch-soziologische Diskurs des Abendlandes essentiell entlang des Handlungsbegriffs artikuliert, so steht die moderne psychologische und sozialpsychologische Tradition dem nicht nach. Unmittelbare Relevanz für unsere Auseinandersetzung haben jene Ansätze, die insbesondere die geistig-kognitive Aktivität des Menschen in enger Verbindung mit dem Handeln betrachten und darüber hinaus die Situativität als bedeutsame Kategorie einbeziehen. Eine erste zentrale Fragestellung lautet: Wie wird handlungsrelevantes Wissen und Können im Gedächtnis gespeichert und wie wird es abgerufen?

In dieser Perspektive muss vorerst der psychologische Kognitivismus erwähnt werden, der etwa mit J. Piaget, aber auch mit J. S. Bruner, bei Hervorhebung der unabdingbaren eigenständigen, strukturierenden Leistung des Subjekts, auch die aktive, also handelnde Beziehung zur Umwelt, als eine paradigmatische Komponente der theoretischen Erklärung des menschlichen Erkennens und Lernens betrachtet. Die kognitivistische Theorie hat generell dem Subjekt eine Art Primat zugeschrieben, das nicht nur im Erkenntnis- und Lernprozess, sondern auch für das konkrete Handeln zum Tragen kommt. Dies äussert sich u.a. in der im Konzept der kognitiven Strukturen, die aus mentalen Repräsentationen²⁹ bestehen. Solche Repräsentationen bestimmen nicht nur unser Denken, sondern, soweit es sich um interiorisierte Ereignisse oder Handlungsmuster handelt, übernehmen sie auch direkt handlungsleitende Funktionen. Solche Muster werden vornehmlich als Scripts oder Ereignisschemata bezeichnet und mutieren zu Plänen. Dabei handelt es sich um **situationsgebundene Kodierungen**, die im Gedächtnis gespeichert und beim Auftreten ähnlicher Situation abgerufen werden können³⁰. Gemäss Minsky ist der Kern der Theorie folgendermassen zu fassen:

„Wenn man einer neuen Situation gegenübersteht (oder sich die Zugangsweise zu einem gegebenen Problem substantiell ändert), dann wählt man aus dem Gedächtnis eine Struktur aus, die ich ‚Rahmen‘ (Englisch ‚frame‘, gg) nennen möchte. Es ist ein erinnertes Gerüst, das – um mit der Realität überein zu stimmen – angepasst werden muss, indem Einzelheiten verändert werden, wo es notwendig ist.

Ein *Rahmen* ist eine Datenstruktur, um eine stereotype Situation zu repräsentieren, wie z.B. in einer bestimmten Art von Zimmer zu sitzen oder zu einem Kindergeburtstag zu gehen. Mit jedem Rahmen sind verschiedenartige Informationen verbunden. Ein Teil dieser Information handelt von der Verwendungsweise des Rahmens; ein anderer Teil gibt an, was als nächstes zu erwarten ist, und

²⁹Grundsätzlich werden drei Kategorien von mentaler Repräsentation unterschieden: propositionale (Speicherung von Wissenseinheiten), bildhafte (Speicherung von Bildern), handlungsorientierte (Speicherung von Ereignissen). (Vgl. dazu Anderson, 1988; Ghisla, 1994)

³⁰ Das Konzept der Ereignisschemata wurde von Schank und Abelson herausgearbeitet. In zahlreichen Experimenten haben sie nachgewiesen, wie sich unter bestimmten Situationsbedingungen stereotype Abfolgen von Handlungen eintreten. Klassisch geworden ist das Beispiel des Restaurantbesuch. (Schank & Abelson, 1977) Die „...vorherrschende Abfolge von Ereignissen in bestimmten Situationen wird kodiert“ (Anderson, 1988, 128) und im Langzeitgedächtnis gespeichert. Dementsprechend intensiv untersucht wurde auch die psychologische Realität von Scripts (vgl. Bower et al., 1979). Zu den Wissenstypologien und besonders zur situativen Verankerung von Wissen vgl. Kaiser, 2005, 145 ff

wieder ein anderer Teil handelt davon, was zu tun ist, wenn die Erwartungen nicht eintreffen.“ (Minsky, 1992, 92 f.)

Zur Klärung solcher Strukturen und ihrer Bedeutung für das Handeln erweist sich kognitionspsychologisch der Begriff des „tacit knowledge“ als äusserst produktiv. Als implizites und nicht unmittelbar bewusstes Wissen bezeichnet, ist das „tacit knowledge“ von M. Polanyi untersucht worden (Polanyi, 1983 [1966]). Es ist ein derartiges, von den Subjekten kontinuierlich aufgebautes Wissen, das es erlaubt die Realität und spezifische Situationen zu bewältigen, zwar nicht unbedingt in Form eines strukturierten Plans, aber als Ressource, die jedenfalls routinemässig, auf der Folie von gemachten Erfahrungen angewendet werden kann. „Tacit knowledge“ ist ein Teil der Informationen, die im kognitiven Rahmen gespeichert sind, und weitgehend routinemässig und unbewusst zur Anwendung kommt. Es ist jenes Wissen, das dem Subjekt das Handeln ermöglicht, ohne von ihm besonders anstrengende kognitive Leistungen (z.B. Entscheidungen) abzuverlangen. Subjekte vermögen dieses Wissen nur mit grossem Effort und meistens nur unter Anleitung zu artikulieren.

In dieser, hier breit gefassten theoretischen Perspektive des Kognitivismus gewinnt das Subjekt eine überragende Bedeutung, die nicht allseits geteilt wird und entsprechend kritisch gewürdigt worden ist. Insbesondere hat sich diesbezüglich die Theorie des situierten Handelns (Situating Action Theory – SAT) profiliert. Auf die Studien von L. Suchman zurückgehend, postuliert diese Theorie eine viel improvisiertere, von den situativen Umständen bedingte Natur des menschlichen Handelns und tendiert dazu, die strukturierende Bedeutung von subjektiv gespeicherten Plänen, auf ein Minimum zu reduzieren (Suchman, 2007)³¹.

Eine in gewissem Sinne vermittelnde Position dazu nimmt die „Activity theory“ (AT) ein. Die psychologische Basis für die AT liefert die russische Schule, zuerst mit den kulturhistorischen Arbeiten von L. S. Vygotsky die u.a. durch A. N. Leontjew weiterentwickelt wurden (Leontjew, 1973). Den Kern vygotskschen Denkens (Wygotski, 1974 [1934]) bildet die These, dass Denken und Handeln der Menschen in der historisch und kulturell bestimmten Praxis entstehen. Dabei kommt der Sprache die zentrale regulierende Rolle zu, die auch für die Vermittlung in der Dynamik zwischen Subjekt und Umwelt sorgt. Entscheidend ist, dass Sprache gesellschaftlich entsteht und somit einen prägenden Status erhält. Bei Leontjew rückt die menschliche und gesellschaftliche Tätigkeit (Activity) ins Zentrum des Interesses. Mit der Tätigkeit, die wesentlich sozial bzw. kollektiv geprägt ist, befriedigen Menschen ihre Bedürfnisse, wobei sich Motiv und Gegenstand der Tätigkeit decken. Nehmen wir ein einfaches Beispiel einer menschlichen Tätigkeit: *in den Urlaub fahren*. Menschen machen Ferien, um sich zu entspannen und zu erholen. Dies geschieht dem „Üblichen“ folgend (Böhme, 1998), d.h. nach mehr oder minder vorbestimmten sozialen Vorgaben, z.B. was die Periode, das Ziel und die Art des Urlaubs anbelangt. Dazu sind bestimmte Handlungen notwendig (buchen, fahren, usw.), womit deutlich wird, wie das Motiv einer Handlung in der Tätigkeit liegt. Handlungen sind Bestandteil einer Tätigkeit, sie finden darin ihren Sinn und werden für das handelnde Subjekt dementsprechend bewusst. Operationen (Ferienkataloge studieren, telefonieren, usw.), die zu einem grossen Teil automatisiert oder routinisiert werden können, ermöglichen die Ausführung der Handlungen³².

Von diesen Voraussetzungen ausgehend, wurde in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts die AT im skandinavischen Raum weiter ausgearbeitet. Die Ausweitung erfolgte v.a. in Form einer Systematisierung des Grundschemas, sodass sich die grundlegende Dynamik nicht einfach zwischen Subjekt in seiner historischen und kulturellen Prägung und Objekt abspielt, sondern zwischen **Subjekt, Objekt und Gemeinschaft**. Dafür sind v.a. die Arbeiten von Y. Engeström (Engeström, 1987) relevant. Menschliche Tätigkeit ist demnach ein subjektives, zielgerichtetes Handeln, das auf externe (Werkzeuge) und interne (geistige Pläne) Ressourcen angewiesen ist. Die Pläne sind aber nicht nur subjektspezifisch (intern) sondern auch objektiv (extern), d.h. der Struktur der Handlungssituationen innewohnend. Kreativität spielt bei der Konkretisierung der Handlungen eine gewichtige Rolle und ist als Kontrapunkt zu den Routinekomponenten

³¹ “To characterise purposeful action as in accord with plans and goals is just to say again that it is purposeful and that *somehow*, in a way not addressed by the characterization itself, we constrain and direct our actions according to the significance that we assign to a particular context. How we do that is the outstanding problem. Plans and goals do not provide the solution for the problem; they simply restate it.” (Suchman, *ibid.*, 67)

³² Gleichzeitig sind konkrete Handlungen (einschliesslich ihrer Operationen) für die Herausbildung von geistigen Handlungen bestimmend. Die Theorie der geistigen Handlungen wurde besonders von Galperin (Galperin & Leontiev, 1972) diskutiert: Ein Interiorisierungsprozess von äusseren Handlungen ist die Basis für die inneren geistigen Handlungen, die sich wiederum in konkreten Handlungen äussern.

³⁴ Für eine umfassende Darstellung der AT vgl. Cattaneo, 2005, 87-141

zu sehen, die sich ihrerseits als „tacit knowledge“ durch den Internalisierungsprozess von äusseren Operationen konstituieren³⁴.

Damit wird auch klar, dass die neuere AT die drei hierarchischen Niveaus von Leontiev beibehält: Tätigkeit, Handlung und Operation.

Folgt man dieser Begriffsbestimmung, dann entfalten sich **Tätigkeiten** in der soziokulturellen Komplexität über längere Zeitperioden und situationsübergreifend, was ihre Abgrenzung schwierig macht. Eine Tätigkeit formt sich aus verschiedenen individuellen und kollektiven **Handlungen**, die dem Tätigkeitsmotiv ihren Sinn und ihre Existenzberechtigung entnehmen. Handlungen sind zeitlich und räumlich leichter abzugrenzen, haben einen bestimmten Zweck und richten sich auf ein unmittelbares Objekt. Handlungen sind also einer Tätigkeit subsumiert, die gewissermassen als Projekt fungiert, und können nur in deren Rahmen begriffen werden. Allerdings können dieselben Handlungen in verschiedenen Tätigkeiten vorkommen und in verschiedenen Situationen wirksam sein. **Operationen** ihrerseits sind Bestandteile von Handlungen, die automatisiert ablaufen und an bestimmte situative Bedingungen gebunden sind. Sie sind nicht notwendigerweise mit einzelnen Handlungs- oder Arbeitsschritten identisch, können im Gegenteil mehrere solcher Schritte umfassen.

Kuutti hat die drei hierarchischen Niveaus wie folgt dargestellt (Kuutti, 1996, 30):

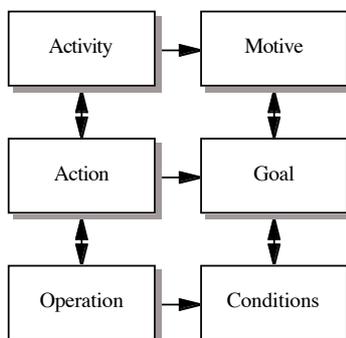


Abb. 4: Activity Theory, hierarchische Niveaus nach Kuutti

Die individuelle oder kollektive Wahrnehmung der verschiedenen Niveaus einer Tätigkeit erlaubt die Frage des Bewusstseins aufzunehmen. Die Konzeption von Giddens (vgl. oben) erlaubt uns eine beinahe nahtlose Verbindung, denn das *praktische Bewusstsein* betrifft die Intentionalität, also die übergeordneten, aber auch unbewussten Motive einer Tätigkeit (activity), während das *diskursive Bewusstsein* mit der unmittelbaren rational-technischen Erfassung und Erklärung (Rationalisierung) der Handlungen zu tun hat. Schliesslich sind die Routinen im Handlungskontext kaum der Bewusstwerdung zugänglich, sie sind aber durchaus metakognitiv zu erfassen. Damit werden die wesentlichen Voraussetzungen für reflexive Regulierung menschlichen Handelns identifiziert (vgl. dazu Abb. 5 mit der Kategorisierung des Bewusstseinsprozesses)³⁵.

Betrachten wir nun zwei einfache Beispiele, um die Verschränkung der verschiedenen Niveaus zu illustrieren.

Fahrrad-, Motorrad-, Auto-, Lastwagenfahren, sind Handlungen die gemeinsame Zielsetzungen teilen, so etwa Mobilität zu ermöglichen. Ähnliches gilt für die Zubereitung von Rösti, Gemüse oder Fleisch, zumal sie der Ernährung dienlich sind.

Betrachtet man diese Beispiele so fallen u.a. drei Aspekte auf:

- i) Erstens, all diese Handlungen haben einen bestimmten Zweck, der dem Ziel Ernährung oder Mobilität dient. Jede dieser Handlung ist bereits so komplex, d.h. ihrerseits bestehend aus verschiedenen Handlungen, dass sie, unter bestimmten Bedingungen, aus eigener Kraft die Erreichung des Ziels ermöglichen kann. Damit könnte eine Handlung an sich den Status der Tätigkeit annehmen. Die Grenze zwischen Handlung bzw. einem Komplex von Handlungen einerseits und Tätigkeit andererseits ist deshalb je nach Bedingungen variabel.
- ii) Zweitens, zur Ausführung einer jeden Handlung sind bestimmte Ressourcen erforderlich. Einige davon sind für alle Handlungen gleich, andere hingegen unterschiedlich. So braucht es z.B. einen ausgeprägten

³⁵ Im Hinblick auf die didaktische Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse wird damit deutlich, dass sinnvollerweise auf verschiedenen Ebene operiert werden sollte: i) Berücksichtigung von variierenden Repräsentationsformen, ii) erleben von Situationen, damit Ereigniswissen gespeichert werden kann, iii) Einübung von Operationen, Handlungen und Tätigkeiten.

Gleichgewichtssinn zum Fahrrad- und Motorrad-, jedoch nicht zum Autofahren. Und zum Kochen von Fleisch und von Gemüse braucht es neben gleichen, auch sehr unterschiedliche Kenntnisse. Tabelle 1 zeigt beispielhaft den Zusammenhang zwischen Tätigkeit, Handlung und Operation.

iii) Drittens, die Variabilität der Bedingungen markiert die Situation. So ist es zweierlei, ob Fahrradfahren im dichten Stadtverkehr oder auf einem Bauernhof stattfindet. Diese kontextuellen Bedingungen sind für die Situation konstitutiv. Ein kompetenter Radfahrer muss z.B. nicht jedes Mal Überlegungen anstellen, um das Gleichgewicht zu halten, geradeaus zu fahren, die Lenkstange zu halten und in die Pedale zu treten, denn sein Handlungsschema ist so stark integriert, dass es nicht ständig in die Einzelteile zerlegt werden muss, aus denen es sich zusammensetzt. Wenn jedoch die Situation ändert und er auf einem holprigen Gelände voller Schlaglöcher und am Rand eines Abgrunds fahren muss, dann sind andere Ressourcen erforderlich und eine situationsbedingte Transformation des Schema drängt sich auf.

Ziel	Ernährung	Mobilität
Tätigkeit	Sämtliche Handlungen, die zur Ernährung beitragen können.	Sämtliche Handlungen, die zur Mobilität beitragen können.
Handlungskomplex	Rösti kochen	Fahrradfahren
Einzelhandlung	Kartoffeln schälen	Zustand des Fahrrads überprüfen
Operation	Korrekte Messerbewegungen ausführen	Schalten, bremsen

Tabelle 1: Tätigkeit-Handlung-Operation Beispiele

Prinzipiell ist es möglich, dass sich Situationen hierarchisch nach einem Komplexitätskriterium einordnen lassen, z.B. die Komplexität der Bedingungen oder der zu verwendenden Materialien oder Instrumente. In diesem Sinne liessen sich verschiedene Situationen wie *Matrioskas* ineinander verschachteln und wer die Kompetenz besitzt, die oberste, komplexeste Situation zu bewältigen, sollte auch die einfacheren meistern können. Diese würde z.B. im Falle von Fahrradfahren auf dem Bauernhof, bzw. im Stadtverkehr gelten. Vergleicht man aber die Situationen Fahrrad- und Autofahren, wird ersichtlich, dass unterschiedliche Ressourcen notwendig sind. Deshalb müssen solche Situationen horizontal und nicht vertikal-hierarchisch angeordnet werden. Kompetenzen erhalten so einen relativ weiten Geltungsbereich, der ähnliche Situationen einbezieht und worin ein Transfer von Ressourcen von einer Situation zur anderen stattfinden kann.

2.2.3 Zum Situationsbegriff

Etymologisch stammt *Situation* vom lateinischen Terminus *situ*, nämlich Lage, Ort, Position und intendiert primär eher Ruhe als Bewegung oder Handlung. In diesem Sinne bezieht sich die Bedeutung zuerst einmal auf Umstände und Gegebenheiten, die die Struktur einer Situation oder eines Status bestimmen, worin sich Subjekte befinden. Heid verweist auf eine in der Literatur ziemlich häufig verwendete Definition, die Situation als „relativ komplexe Konstellation objektiver Umweltfaktoren“ bezeichnet (Heid, 2001, 514), bemängelt aber zugleich in kritischer Absicht, wie eine solche Definition, des sich in der Situation konstituierenden und bestimmenden Subjektes verlustig gehe (ibid, 515). Akteure nehmen de facto Situationen subjektiv wahr und verhalten sich darin dementsprechend selektiv. Eine Situation ist also an Faktoren gebunden, die dem Subjekt gleichsam extern und intern sind und für eine eigenständige Dynamik sorgen.

Solche Faktoren können **objektiven** (z.B. raum-zeitliche Bedingungen oder Naturelemente mit ihren Eigenschaften), **sozialen** (z.B. Akteure mit ihren Rollen oder institutionelle, kulturelle und normative Bedingungen) und **subjektiven** (z.B. Befindlichkeiten, physische Eigenarten oder moralisch-ethische Motive) Charakter haben und als determinierende Elemente der komplexen Struktur einer Situation betrachtet werden³⁶.

Knüpfen wir an Parsons an, so finden Handlungen genau in solch **strukturierten Situationen** statt, die aber besonders stark von sozial bestimmten Normen geregelt sind. In anderen Worten: „Die Situation, in der sich ein Handelnder befindet, ist durch eine bestimmte Beschaffenheit sozialer Strukturen gekennzeichnet,“ (Schimank, 2000, 16).

Handeln in Situationen dient nach Parsons, der Erreichung von antizipierten bzw. antizipierbaren systemrelevanten Zwecken und bedarf einer Motivation, bzw. der Aufwendung von Energie. Gerade die

³⁶ Man vgl. die bereits erwähnten konstitutiven Elemente der Lebenswelt bei Habermas.

Antizipiertheit bzw. Antizipierbarkeit der Handlungszwecke setzt voraus, dass die Akteure einer Situation nicht einfach Operationen ausführen und bloss nach Kriterien der Zweckrationalität handeln, sondern im Sinne der Praxis nach einem übergeordneten, sinnstiftenden Plan umfassend tätig werden. So haben Akteure die Möglichkeit nach Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit im Rahmen einer Tätigkeit zu streben. Handeln tendiert dazu, sich in so konzipierten Situationen der Lebenswelt³⁷ zur umfassenden, die Einflussnahme auf die Ziele einbeziehenden **Tätigkeit**, zu entwickeln. Allerdings erlangen einzelne Situationen, insbesondere berufliche Handlungssituationen, kaum oder nur in seltenen Fällen jene Zielkomplexität, die sie aufs Niveau einer Tätigkeit zu heben vermag. D.h. das Motiv einer Situation liegt in einer übergeordneten Tätigkeit. Deshalb bilden in der Regel verschiedene Situationen eine Klasse (oder Familie), die gesamthaft zu einer Tätigkeit Anlass geben. Tätigkeit schliesst bewusstes und verantwortungsvolles Handeln mit ein und ermöglicht es den Menschen in einem sozialen Kontext, das Leben sinnvoll zu gestalten, die Situation des alltäglichen Lebens zu meistern und zugleich in ihrem Gesamtzusammenhang zu sehen. So gesehen beziehen sich Situationen auf umfassende Tätigkeiten. Auf dieser Basis lässt sich das Schema mit den hierarchischen Niveaus der Activity Theory wie in Abb. 5 ergänzen.

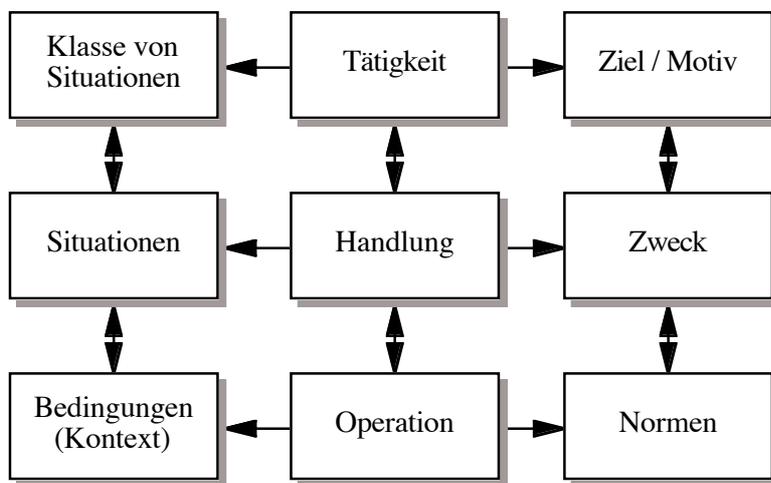


Abb. 5: Situationen-Tätigkeit Struktur (Ergänzung nach Kuutti)

Eine **Situation** lässt sich zusammenfassend bezeichnen als eine strukturierte Einheit (Ensemble, Komplex) von objektiven, sozialen und subjektiven **Bedingungen**, worin Akteure zweckgerichtete, einer Tätigkeit zugeordnete **Handlungen** normorientiert vollziehen. In einer Situation finden Ereignisse statt, die Raum und Zeit konstitutiv und kontextuell miteinander verschränken.

Die Struktur einer Situation umfasst somit mindestens folgende Elemente:

- die kontextuellen (v.a. objektive, soziale, subjektive) Bedingungen,
- die Akteure,
- die situations- bzw. handlungsrelevanten Normen,
- die zweckgerichteten Handlungen.

Situationen können nach bestimmten Lebenskontexten geordnet werden, so lassen sich berufliche und arbeitsprozessimmanente Situationen, die sich relativ leicht abgrenzen lassen, von Situationen des übrigen Alltags unterscheiden. Letztere sind schwieriger zu strukturieren und müssen de facto als exemplarisch bzw. prototypisch aufgefasst werden.

2.2.4 Zum Kompetenzbegriff (Theoriebezug III)

“Fähig ist, wer das tut, was er will und wann er will”

³⁷ Der Begriff Lebenswelt wird im husserlschen Sinne verwendet und bezeichnet den Bereich der vorwissenschaftlichen Erfahrung, im Unterschied zur theoretisch vermittelten Erfahrung der Wissenschaft.

Eine Klärung des Kompetenzbegriffs drängt sich schon angesichts dessen notorischer Polisemie und der als modisch anmutenden breiten Verwendung auf³⁸. Zu einer Diskussion raten aber auch die schwerwiegenden theoretischen und praktischen Implikationen des Begriffs, der hier zuerst definiert und danach in einzelnen Aspekten einer näheren Betrachtung unterzogen wird.

Die verwendete Definition lehnt sich einerseits an die Arbeiten des französischen Soziologen Guy Le Boterf (LeBoterf, 2000) an, andererseits nimmt sie Anregungen aus der internationalen und aus der deutschsprachigen Diskussion (Rychen & Salganik, 2001, 2003; Weinert, 2001; Winterton et al., 2005) auf.

Als **Kompetenz**³⁹

wird zuerst einmal die Fähigkeit von individuellen oder kollektiven Subjekten verstanden, eine Klasse von Situationen, allenfalls eine einzelne Situation, erfolgreich zu meistern und somit eine Tätigkeit zu vollziehen. Um in Situationen kompetent zu sein, bedarf es der Aktivierung von individuellen oder gruppengebundenen **Ressourcen**, nämlich von *Kenntnissen*, *Fähigkeiten* und *Haltungen*⁴⁰.

Mit dieser Definition wird von einem rein subjektorientierten Kompetenzbegriff Abstand genommen, d.h. Kompetenzen gelten als situationsbezogen, sie entstehen in Situationen und sind nur situations- und kontextbezogen beschreibbar. Gleichzeitig wird zwischen Kompetenzen und Ressourcen unterschieden. Ressourcen setzen sich aus *Kenntnissen*, *Fähigkeiten* und *Haltungen* zusammen, worüber ein kompetentes Subjekt verfügen muss, um sie, situationsspezifisch kombiniert, mobilisieren zu können⁴¹. Demzufolge sind Ressourcen subjektspezifisch, d.h. sie entsprechend dem Potential, das dem Subjekt innewohnt.

L'énigme de la compétence en éducation. So lautet der Titel einer Ausgabe der Zeitschrift *Raisons Educatives* aus dem Jahre 2000 (Dolz & Ollagnier, 1999; Ollagnier, 2000). Der damit hervorgehobenen Rätselhaftigkeit setzte aber kürzlich Muller entgegen, das „plus qu'une *notion problématique*, la

³⁸ Vgl. dazu Bernstein (1996, 54 f), der die Ursprünge des Kompetenzdiskurses in den 60er und 70er Jahren ortet und auf eine linguistische (Chomsky), kognitive (Piaget), kulturelle (Lévi-Strauss), kommunikative (Dell Hymes) Variante hinweist. Poglia seinerseits arbeitet die Problematik der Beziehung zwischen Wissen und Fähigkeiten historisch auf (Poglia, 2006).

³⁹ Das Substantiv *Kompetenz* geht auf das lateinische *cum-petere* zurück, das im wesentlichen eine Handlung bezeichnet: „zusammen gehen, in einen Punkt *konvergieren*“; dazu kommt die Bedeutung von *sich treffen, zusammen beenden, entsprechen, zusammenfallen, wetteifern* oder ein *gemeinsames Ziel verfolgen*. Die Verwendung des Begriffs findet ausserdem in einem weiteren Sinne statt: „kompetent“ ist auch, wer in einem bestimmten Bereich *Autorität* besitzt. Schon im römischen Recht bezeichnete das Adjektiv *competens* jemanden, der Verantwortung trug, der befugt und qualifiziert war, der richten durfte, dem die legitime Rechtsprechung zustand. Mit dieser Bedeutung wird der Begriff noch heute im Recht verwendet. Ausgehend von diesen ersten Überlegungen zur Etymologie und zur Verwendung des Begriffs, könnten wir sagen, dass *Kompetenz* eine *Qualität* ist, die einige Eigenschaften bündelt und konvergieren lässt, auf angemessene Art und ausgerichtet auf die Ausführung einer bestimmten Handlung, einer Aufgabe oder die Erreichung eines bestimmten Ziels.

⁴⁰ **Kenntnisse** bezeichnen das Wissen oder Wissensbestandteile (deklaratives Wissen) über ein bestimmtes Sachgebiet, worüber jemand passiv oder aktiv verfügen kann. Dazu gehört sowohl explizites wie implizites Wissen. Vgl. auch das französische „*savoirs*“, das italienische „*saperi*“ und das englische „*know that*“.

Die **Fähigkeit** ist eine kognitive, soziale oder kommunikative, motorische resp. praktische Ressource (prozedurales Wissen), die in Kombination mit anderen Ressourcen jemandem die Ausführung von Tätigkeiten ermöglicht. Auch *Fertigkeit*: eher im Sinne von Geschicklichkeit, Routine, Technik. Vgl. das französische „*savoir-faire*“, das italienische „*saper fare*“ und das englische „*know how*“. Fähigkeiten sind zum einen situations- und fachübergreifend, v.a. kognitive und kommunikative Fähigkeiten, zum anderen berufsspezifisch, v.a. praktisch-technische Fähigkeiten.

Die **Haltung** bezeichnet Verhaltensformen, die motivations- und willensbasiert sind und durch bestimmte, persönlich geprägte Einstellungen, Werte und Normen hervorgerufen werden. Haltungen gelten zwar als weitgehend situations- und fachübergreifend, können aber berufsspezifische Ausprägungen haben. Vgl. das französische „*savoir-être*“, das italienische „*saper essere*“ und das englische „*attitude*“.

⁴¹ Es wird deutlich, wie dieser Kompetenzbegriff *in nuce* schon im bereits besprochenen curricularen Modell von Robinsohn enthalten war. In der deutschen Umgangssprache, v. a. auch in der Sprache der Berufsbildung hat sich aber in den letzten Jahren ein Kompetenzbegriff durchgesetzt, der wesentlich subjektorientiert ist auf der Triade „Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“ und „Sozial- und Selbstkompetenz“ basiert. Bei diesem Konzept stellt die „Fachkompetenz“ den eigentlichen Bezug zur beruflichen Realität her, während „Methodenkompetenz“ und „Sozial- und Selbstkompetenz“ so genannte übergreifende und transferierbare Fähigkeiten darstellen. Diese Unterscheidung wird im englischen Jargon mit den zwei Begriffen der „hard“ und „soft“ *competencies* bezeichnet.

Bei näherer Betrachtung kann eine Fachkompetenz – in unserem Verständnis – gar keine Kompetenz sein, denn mit fachlichem Können allein lässt sich keine Situation bewältigen, es braucht dazu immer auch andere Ressourcen, also auch „Methoden- und Selbstkompetenzen“. Es liegt somit eine Verwechslung von zwei logischen Ebenen vor, oder, mit einer rhetorischen Figur ausgedrückt, eine Synekdoche, d.h. die Verwechslung eines Teils mit dem Ganzen. Diese logische Verwechslung hat z.B. bei der Übersetzung vom Deutschen in andere Sprachen sonderbare Blüten getrieben: So wurden die Fachkompetenzen ins Italienische und ins Französische mit „*competenze professionali*“ bzw. „*compétences professionnelles*“ wiedergegeben, als **Berufskompetenzen**, was die Synekdoche noch deutlicher erscheinen lässt.

compétence nous semble une *idée problématisante*“ (Muller, 2006, 111). Die Idee scheint uns treffend und vorteilhaft zu sein, um sich unbelastet an den Kompetenzbegriff heranzuwagen und unsere bisherige Diskussion fortführen zu können.

Wer dieses Konstrukt im erzieherischen Bereich braucht, bezieht sich de facto auf kein eindeutiges *Denotatum*. Im Gegenteil, ungeachtet seiner weiten Verbreitung ist Kompetenz ein komplexer Begriff, der in nicht übereinstimmenden Bedeutungen verwendet wird. Dessen Zentralität im pädagogischen Diskurs ist offensichtlich das Ergebnis der Entwicklung, die in den 70er-Jahren die “Logik der Kompetenzen” ins Gespräch brachte – eine Logik, der *Situations-* und *Handlungsorientierung* – im Gegensatz zur tradierten Logik der reinen Fächersystematik und so eine Verschiebung auf dem curricularen Kontinuum förderte.

Die Kompetenzpädagogik und ihre Integration in die schulischen Lebensläufe hat gleichermassen eine Brückenfunktion zwischen Schul- und Arbeitswelt erfüllt. Die daraus entstehende Diskussion hat allerdings in erster Linie in der kontinentaleuropäischen Wirklichkeit stattgefunden, und speziell im deutschsprachigen Raum, wo traditionell die Trennung zwischen Allgemein- und Berufsbildung herrscht (Oelkers 2003; Raffe 2003)⁴².

Die Verbreitung des Kompetenzbegriffs ist auch darauf zurückzuführen, dass in einer Zeit des Wandels⁴³ und der immer härteren Herausforderungen auf den Märkten, wo Innovationen und Unsicherheiten zu meistern sind, Subjekte erforderlich sind, die nicht über statische, sondern über anpassungs- und entwicklungsfähige Qualifikationen verfügen (Frega, 2001).

Aus diesem Grund verlagerte sich der *Fokus* der Analyse der Arbeit in engerem Sinne – das heisst von der Beobachtbarkeit, einzelner, genau umschriebener Aufgaben - zu einem umfassenderen Einbezug der Haltungen und Eigenschaften, des in den Arbeitsprozess eingebundenen Subjekts⁴⁴. Aus dieser Sicht scheint die Kompetenz als integrativer und “mobilisierender” Faktor der verschiedenen Arten von Wissen also meta-situationell zu sein, eben weil sie als Struktur über die einzelnen und fest umrissenen Arbeitssituationen hinausgeht. Mit anderen Worten führt das in den Arbeitsprozess eingebundene Subjekt Aufgaben zu Ende und geht spezifische Situationen an, weil es über eine Reihe von Eigenschaften verfügt, die ihm erlauben, *kompetent* zu handeln.

Wenn man versucht, die zeitgenössische Entwicklung aus der Sicht des Einzelnen in seiner Funktion als “Arbeiter” zu betrachten, wird klar, dass Unsicherheit und Instabilität, zu der noch die Fragmentierung der Arbeit kommt, auf der Ebene der *employability* berufliche Profile bedingt, die nicht so sehr auf einer Anhäufung von Erfahrungen (Merlini, 2004) dauerhafter Karrieren beruhen, sondern auf Kompetenzen, die immer neu einsetzbar sein müssen und von einer Arbeit zur andern, von einer Rolle zur andern, übertragen werden können, und die deshalb auf dem Markt parzellierbar, deutlich unterscheidbar und individualisierbar sind.

⁴² Besondere Erwähnung verdient hierbei eine Hypothese, die in der Reflexion der letzten Jahre wichtig geworden ist. Danach beginnt sich zwischen pädagogischen und wirtschaftlichen Interessen, und damit zwischen einer humanistischen Rationalität und einer rein wirtschaftlich-instrumentellen Rationalität eine Konvergenz abzuzeichnen (Dehnbostel, 2001). Die gegenwärtigen Transformationen in der Arbeitswelt würden also, kurz gesagt und vor dem Hintergrund einer tendenziell der Reflexion zugewandten zweiten Moderne (vgl. Beck et al., 1996), Erfordernisse mit sich bringen - etwa die Selbständigkeit des Einzelnen oder die Entwicklung reflexiver Kompetenzen - die eine wesentliche Basis für eine Annäherung der bis anhin oft entgegengesetzten Interessen zwischen Schule und Arbeit herstellen.

⁴³ Die Eigenarten der Informations- und Wissensgesellschaft lassen drei klar unterscheidbare Phänomene immer wichtiger erscheinen: Komplexität, Immaterialität und Fragmentierung (Castells, 2002), welche neuartige Anforderungen an Individuen und Gesellschaft stellen.

⁴⁴ Die Beschreibung der Arbeitspflichten und die sich daraus ergebende Definition der beruflichen Rollen ist als Modalität typisch für eine bestimmte Sicht der Arbeitspraxis. Jedenfalls ist die Unterscheidung zwischen *work based* und *worker based* Modellen bis heute evident, vor allem bei der Untersuchung der übergreifenden Kompetenzen. Einerseits besteht die *work based* Dimension, die einige Kompetenzen als übergreifend bezeichnet, weil sie “verbreitet” sind und in “Korrelation stehen zu Tätigkeiten, die sich aus der Perspektive der beruflichen Eingliederung und Entwicklung als nützlich erweisen können”. Es handelt sich also um *job-requirements*, die gewöhnlich von der Analyse der Arbeitspraktiken her definiert werden und die prozedurales oder deklaratives Wissen, spezifische Techniken oder Methoden sein können. Andererseits gibt es die *worker based* Perspektive, in deren Mittelpunkt das Subjekt und dessen Haltungen stehen, also die *personal requirements*, die stärker auf die Person als auf die Aufgabe bezogen sind. In diesem Sinn finden wir das bestätigt, was wir vorgehend bemerkten, dass sich nämlich der Fokus von der Analyse beobachtbarer Verhaltensweisen zum in den Arbeitsprozess eingebundenen Subjekt als einer nicht trennbaren Einheit verschoben hat. Treffend ist in diesem Zusammenhang ein Satz von De Villers, der gerade diese Umkehrung der Perspektive hervorhebt, die nun den Menschen mit seinen Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt: “voilà donc le pois de séduction de l’approche des conditions de travail par la compétence. L’homme est au centre. Nous sommes aux antipode de la déshumanisation par la machine si bien métaphorisée par le film de Chaplin ‘Les temps modernes’” (DeVillers, 2000,169). In den 60er-Jahren setzte auch die Reflexion über den Begriff der beruflichen Qualifikation des Arbeiters ein und parallel dazu, auch über den Begriff der Schlüsselqualifikation.

Vor diesem Hintergrund scheint es angebracht, folgende relevante Aspekte zu erörtern: *Willen/Motivation, Verantwortung, Bewusstsein*. Kompetent zu handeln scheint grundsätzlich von einer *volitionalen* Disposition abhängig zu sein, die als Motivation gelten kann: eine kompetente Handlung ist also nicht zufällig oder rein mechanischen Ursprungs, sondern vom Subjekt bewusst gewollt und unter Übernahme von Verantwortung ausgeführt⁴⁵. Dieser Aspekt, der auf die in der Kompetenz enthaltenen Haltungen und Werte Bezug nimmt, kommt bei Weinert besonders gut zur Geltung. Weinert beschreibt das theoretische Konstrukt der *action competence* als Kombination von

“intellectual abilities, content specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and personal behaviors into complex systems” (Weinert, 2001, 51).

Andererseits erkennt man die erfahrene Fachperson an einem professionellen Verhalten, das sich nicht auf eine effiziente Leistung beschränkt, sondern auch ethisch und ontologisch mit den Werten einer Berufsgruppe und einem umfassenderen Kollektiv kohärent ist. Das Erkennen eines kompetenten Verhaltens gründet auf einem gesellschaftlichen Kriterium: Ein Subjekt ist nur in Bezug auf einen gesellschaftlichen Kontext kompetent, der eine bestimmte Aufgabe als komplex definiert und „die Art, sie auszuführen als ‚die richtige‘“ erkennt (Frega, 2004). In diesem Sinn werden jene Ressourcen sehr wichtig, die als Haltungen zu bezeichnen sind.

Kompetent ist also, wer **bewusst, willentlich und verantwortungsbezogen** handelt, gemäss Kriterien, die gesellschaftlich anerkannt sind, und zwar nicht nur im Sinne einer technisch zufrieden stellenden (*Poiesis*), sondern auch einer ethisch korrekten Leistung (*Praxis*): Deshalb genießt das kompetente Subjekt eine professionelle und, in einem umfassenderen Sinne, gesellschaftliche Autorität.

Wenn wir diese Reflexion als zentral betrachten, führt sie uns unweigerlich dazu, von Metakompetenz zu sprechen, das heisst von der Kompetenz, kompetent zu sein. So muss man sich bewusst sein, wie man seine kompetenten Verhaltensweisen konkretisiert, damit man sie kontrollieren und verantwortungsvoll bewerten kann. Die Metakompetenz zeigt sich insofern als wichtig, als sie die zielorientierte Ausführung von unbewussten, routinisierten Handlungen zu regulieren vermag⁴⁶.

Diese knappen einleitenden Ausführungen zum Kompetenzbegriff erlauben uns nun die theoretische Aufmerksamkeit auf zwei Perspektiven der Modellierung von Kompetenz zu lenken. Bereits wurde darauf hingewiesen, dass der hier verwendete Kompetenzbegriff von einem einseitig subjektorientierten Ansatz Abstand nimmt. In einem solchen Ansatz wird nämlich Kompetenz als kognitives Schema verstanden, das Handlungen ermöglicht, d.h. als Prädisposition, etwa im Gegensatz zu Performanz im linguistischen Sinne. Die zweite Perspektive nimmt demgegenüber an, dass Kompetenz als Akt und als dynamische, prozesshafte Beziehung zwischen Subjekt und Objekt bzw. Situation aufzufassen ist. Diese zwei Positionen gilt es nun kurz zu klären und gegenseitig abzugrenzen.

Kompetenz als Schema

Kompetenz als Schema aufzufassen, bedeutet eine präminent kognitive Position einzunehmen. Diese kann sowohl aus einer linguistischen, wie aus einer kognitionspsychologischen Sicht beleuchtet werden. Chomskys linguistisches Modell der *Kompetenz* und *Performanz*, fasst Kompetenz als generatives Prinzip auf, ein genetisch, universell vorgegebenes, syntaktisches *device*, das die Generierung von unendlich viel sinnvollen sprachlichen Äusserungen ermöglicht (Chomsky, 1969). Damit verfügt der Mensch über die Fähigkeit, sprachliche Handlungen zu vollziehen, also zu kommunizieren.

Kognitionspsychologisch sind die Arbeiten von Jean Piaget wegleitend, der zur Erklärung menschlicher Intelligenz bei den biologischen Fundamenten ansetzt. Piaget entwickelt ein Strukturmodell, worin der Schemabegriff zentral ist. Beim Menschen sind einfache Schemata angeboren (z. B. Saug- oder Hörreflexe) genauso wie deren grundlegender Entwicklungsmechanismus, der als doppelte Adaptation (Anpassung) funktioniert, nämlich als Assimilation (Integration von äusseren Elementen, die mit der Struktur des Schemas kompatibel sind) und als Akkomodation (Anpassung der Schemastruktur an äussere Elemente). Auf diese Weise werden Schemata in Form von Denkstrukturen aufgebaut und entwickelt, die sich als Handlungen nach aussen manifestieren. Da der Prozess Transformationen der kognitiven Strukturen voraussetzt, kann auch von interiorisierten Handlungsmustern gesprochen werden, die sich als Gewohnheiten

⁴⁵ Weinert bestätigt uns diese Charakterisierung des Begriffs: “if one considers the Latin roots and historical variations in meanings ascribed to competence, it is also understood to mean ‘cognizance’ or ‘responsibility’” (Weinert, 2001, 45).

⁴⁶ Weinert hebt hervor: “Metacognitive knowledge, combined with personal awareness of action, allows diverse forms of unconscious but goal-directed-control. (Weinert, 2001, 55)

einspielen. Piaget spricht auch von operationalen Schemata, die koordinierten und organisierten Handlungen entsprechen⁴⁷. Damit wird einsichtig, dass bei Piaget eine gewisse Dynamik zwischen Subjekt und Realität stattfindet. Allerdings ist der Austauschprozess vorwiegend einseitig, da er sich grundsätzlich auf die Entwicklung und den Aufbau der kognitiven Strukturen bezieht, die auf die Einwirkung der Realität angewiesen sind. Hingegen ist für Piaget das Problem der Wirkung von Handlungen auf die Realität kaum zentral. Schemata gehorchen einer Anpassungslogik.

Werden Kompetenzen auf diese Weise verstanden, so können sie als subjektive Prädisposition zur Handlung aufgefasst werden. Prinzipiell sind sie also dazu angelegt, das Handeln zu ermöglichen, haben aber mit der konkreten Wirklichkeit nur insofern zu tun, als sie von dieser beeinflusst werden. Der Schluss liegt nahe, dass das Subjekt tendenziell dieser Wirklichkeit ausgeliefert ist, es kann sich darin in einem Anpassungsprozess adäquat verhalten, kommt aber an seine Grenzen, wenn es um die kreative Einwirkung auf Realität geht⁴⁸.

Wenn sich Chomsky hauptsächlich auf Sprachkompetenzen bezieht, weitet sich bei Piaget der Horizont auf Denkstrukturen und Denkschemata aus, die für das Handeln generell relevant sind. Schlägt man nun die Brücke zu analogen Kompetenzansätzen, dann muss angemerkt werden, dass es bei den Denkstrukturen nicht einfach um abstrakt-funktionale kognitive Schemata oder prozedurale Fähigkeiten, sondern auch um deklaratives Wissen geht.

So betrachtet gehören Kompetenzen dem Subjekt an und zwar als a-situational und meta-situational angelegte Schemata, die potentiell Handlungsleistungen ermöglichen. Sie können etwa als Fach-, Methoden- oder Sozialkompetenzen segmentiert werden, die abstrakt definierbar sind und im pädagogischen Jargon als Lernziele, bzw. auf einem höheren und mittleren Abstraktionsgrad, als Leit- oder Richtziele daher kommen. Das Fehlen eines direkten Bezugs zur situativen Wirklichkeit, erlaubt es, sie in einem weiteren Ableitungsprozess auf die Ebene von messbaren und beurteilbaren Leistungszielen zu operationalisieren⁴⁹.

Die damit verbundene Auffassung, wonach die Bewältigung von Situationen gewissermassen als schlichte Übertragung von Schemata auf Situationen betrachtet werden kann, greift wohl zu kurz. Der Kompetente (oder Experte), wendet nicht einfach Schemata auf eine Situation an, sondern interagiert mit der Situation; es kommt zu einer reflexiven (bzw. meta-reflexiven) und dialogischen Auseinandersetzung im Sinne von Schön, 1993), aber auch von Giddens, 1988 [1984]), es entwickelt sich ein konstruktiver Austausch, der über die bloße Anwendung eines Schemas hinausgeht. Kompetenzen können eben nicht etwas statisches sein. Es sind nicht „...Dinge, die irgendwo im Raum stehen, sondern sie sind im Werden begriffen, entwickeln und ändern sich je nach Veränderungen der Beziehung zwischen Subjekt und Kontext. Niemand hat sie im Kopf [...] sie vertragen sich nicht mit einer Kodifizierung... „ (Cepollaro, 2003).

So wir hier die Auffassung vertreten, dass Kompetenzen einem Akt entsprechen, der die Aktivierung von Ressourcen erfordert.

Kompetenz als Akt

Das Kompetenzmodell von Le Boterf, worauf bereits hingewiesen wurde, beinhaltet Lösungsansätze, die zur Überwindung der angesprochenen Probleme verhelfen können. Le Boterfs drückt es wie folgt aus:

“La compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources”; deshalb kann ein Subjekt Ressourcen besitzen und doch nicht kompetent sein: “on peut être ‘savant’ mais pas compétent” (LeBoterf, 1994).

Also thematisiert die Idee der Kompetenz, eine Beziehung zwischen Subjekt und Situation. Es geht um die *Situierung* der Kompetenz⁵⁰.

Die Kompetenz liegt also nicht einfach in den Ressourcen (*Kenntnis, Fähigkeiten* und *Haltungen*), aus denen sie in der jeweiligen Situation entsteht und auch nicht in deren Summe, sondern im Akt der kreativen und

⁴⁷ Vgl. zu dieser Darstellung Piaget, 1981, 33 ff

⁴⁸ Es ist wohl insofern bezeichnend, dass Piaget Intelligenz als Fähigkeit zur Anpassung definiert und, dass sich das Piagetpostulat einer intensiven Aktivität in den Lehr- und Lernprozessen wesentlich auf die Denkaktivität beschränkt.

⁴⁹ Die Lehrpläne, die so konzipiert werden, nehmen dann die Form langer Listen von Lernzielen an, die mit beobachtbaren, in Form eines Handlungsverbs definierten Verhaltensweisen, gekoppelt sind. Was dann vermisst wird, ist ein sinnvoller Kontext, der eine Beziehung zu realen Situationen herstellen könnte. Didaktisch wird dann allenfalls feuerwehrartig versucht, den Unterricht mit Situationen anzureichern, welche mit den Leistungszielen auf irgendeine künstliche Art und Weise in Verbindung gebracht werden. Nur: Auf dieser Ebene sind die Felle eben schon lange davon geschwommen!

⁵⁰ Eine ähnliche Perspektive nehmen jene Modelle ein, die die Kompetenz als “Funktion” (Frega, 2001) betrachten: Kompetenz wird zum Attribut der “funktionalen” Dimension des sich in einer Situation befindlichen Subjekts, was die kombinatorische Organisation der Elemente ermöglichen würde, aus denen sie sich zusammensetzt.

funktionalen Kombination und Mobilisierung dieser Ressourcen in Situationen. In einer Situation vollziehen sich Handlungen, die zweckgerichtet sind, ihren eigentlichen Sinn jedoch einer übergeordneten Tätigkeit verdanken. Unterschiedliche Situationen können in der Realität insofern einen affinen Charakter haben, als sie zur Erreichung eines übergeordneten gemeinsamen Ziels beitragen und teilweise die gleichen Handlungen, Operationen und Ressourcen teilen können.

Die Identifikation von Kompetenzen und Ressourcen

Kompetenzen entstehen als Akt, wenn jene Ressourcen aktiviert werden, die zur Bewältigung einer Situation angemessen sind. Da die Situation den Ausgangspunkt unserer Überlegungen darstellt, liegt es auf der Hand, zuerst nach den Ressourcen zu fragen, die zu deren Bewältigung notwendig sind, um danach zu den Kompetenzen zu gelangen⁵¹, wie sehr vereinfacht in Abb. 6 dargestellt.



Abb. 6: Identifikation von Ressourcen und Kompetenzen (linearer Prozess)

Ist ein Set von Situationen zu einer bestimmten Tätigkeit definiert, dann lautet konkret die erste Frage: Über welche Kenntnisse, welche Fähigkeiten und welche Haltungen muss ein Subjekt verfügen, um in einer bestimmten Situation erfolgreich handeln zu können und die angestrebten Zwecke zu erreichen? Die Antwort muss grundsätzlich von den Subjekten geliefert werden, die in einer Situation tätig sind. Dabei sind mindestens zwei Probleme zu beachten: beschränkt man sich auf die Beschreibung der Ressourcen, die zur Bewältigung von gegebenen Situationen notwendig sind, dann besteht das grosse Risiko im *status quo* zu verharren. Deshalb ist die Öffnung einer Perspektive auf die Veränderungen unbedingt notwendig. Ferner muss beachtet werden, dass Subjekte bekanntlich Mühe haben, über ihre Tätigkeit zu sprechen und sie differenziert zu beschreiben und analysieren. Deshalb muss die Beschreibung und Analyse der Situationen und die Identifizierung der Ressourcen vorteilhaft als begleiteter und moderierter Prozess stattfinden.

Sind die Ressourcen zu einem Set von Situationen identifiziert worden, so stellt sich die zweite Frage nach den Kompetenzen bzw. deren Definition.

Definitiv stellt eine Kompetenz⁵² die kompakte, organische Repräsentation der Handlungen dar, die zur Bewältigung einer oder mehrerer Situationen notwendig sind. Zur Definition gehört demnach die Angabe i) der wichtigsten auszuführenden Handlungen, ii) von minimalen, für die Situation konstitutiven Kontextbedingungen, iii) allenfalls der wichtigsten zu verwendenden Mittel.

Da Kompetenzen eine bestimmte (berufliche) Tätigkeit repräsentieren, erhalten sie einen für diese Tätigkeit orientierenden Charakter. Wichtig ist, dass innerhalb einer Tätigkeit der **Geltungsbereich** der verschiedenen Kompetenzen geklärt und definiert wird. Die Definition und insbesondere ihr Abstraktionsgrad kann wesentlich vom Geltungsbereich abhängen: prinzipiell gilt, je weiter der Geltungsbereich, desto höher der Abstraktionsgrad und desto tiefer die Übersichtlichkeit einer Kompetenz.

Ausser in Grenzfällen haben also Situationen und Kompetenzen einen unterschiedlichen Status, die ersteren sind den letzteren untergeordnet. Dies ist auch insofern einsichtig, als sonst die Anzahl der Kompetenzen ins Uferlose geraten könnte, da Situationen theoretisch unbegrenzt sein können. Diese Analyse der Beziehung zwischen Situationen und Kompetenzen ist auch in bildungstheoretischer und didaktischer Hinsicht von entscheidender Bedeutung.

Die Frage nach der Bestimmung des Geltungsbereichs einer Kompetenz, ist zugleich die Frage nach der Gruppierung von affinen Situationen. Es müssen also Kriterien identifiziert werden, welche zu einem solchen *clustering* verhelfen. Fahrradfahren ist sicherlich an und für sich sinnvoll, genauso wie Rösti zubereiten. Beide Aktivitäten gehören jedoch zu einer Klasse, die Handlungen mit der jeweiligen

⁵¹ Konkrete Beispiele für die Identifikation von Situationen, Ressourcen und Kompetenzen finden sich im Beitrag von Ghisla & Boldrini & Bausch in dieser Publikation (für den Beruf der Pharma-AssistentInnen) und bei Kaiser zu den Pflegeberufen (Kaiser, 2005, 116 ff)

⁵² Beispiel einer Kompetenz:

Die Fachperson in Informatik ist fähig, ein vollständiges EDV-Konzept für die Bedürfnisse eines kleinen Unternehmens der Dienstleistungsbranche fachgerecht und bedürfniskonform zu entwickeln, und zwar so, dass der Auftraggeber aufgrund von klar dargelegten und auch kostenmässig dokumentierten Varianten entscheiden kann. Dabei werden sowohl die Investitions- als auch die Betriebskosten berücksichtigt. (Ghisla & Zraggen, 2004, 8)

Zielsetzung „Ernährung“ oder „Mobilität“ einbeziehen, und so den Geltungsbereich einer Kompetenz begrenzen. Es liegt so auf der Hand,

- erstens die gemeinsame, übergreifende Zielsetzung als Hauptkriterium für die Gruppierung zu bezeichnen. Sinnvollerweise können aber für den operativen Gruppierungsvorgang weitere Kriterien in Betracht gezogen werden, so insbesondere
- zweitens die Wahrnehmung der Fachleute, die in einem Arbeitsprozess aktiv sind oder bestimmte Tätigkeiten ausüben und
- drittens, die Verortung im Modell der (beruflichen) Tätigkeit (sofern ein derartiges Modell vorliegt).

Wenig ergiebig für das *clustering* erweist sich hingegen die Bezugnahme auf die Ressourcen, denn Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen sind äusserst polyvalent (polyfunktional), d.h. sie können in sehr verschiedenartigen Situationen zur Anwendung kommen.

Die Erörterung des Problems der Identifikation von Ressourcen und Kompetenzen macht deutlich, dass es sich dabei nicht um einen linearen Prozess handeln kann, sondern notwendigerweise rekursiv vorgegangen werden muss.

Zu den Begriffen Berufsfeld und berufliches Handlungsfeld

Mit **Berufsfeld** wird ein Berufsbereich (auch Berufsbranche) bezeichnet, der einen oder mehrere verwandte Berufe betrifft und der strukturelle, soziokulturelle und institutionelle Bedingungen des entsprechenden wirtschaftlichen Sektors einbezieht. Die Analyse des Berufsfeldes muss deshalb umfassend sein und die Bestimmung des Status des Berufs oder der verschiedenen, dazugehörigen Berufe in ökonomischer, arbeitsmarktspezifischer und soziokultureller Hinsicht, ermöglichen. Vollzieht sich ein Strukturwandel in der Branche? Welche Arbeitsmarktrelevanz hat das Berufsfeld und welche Attraktivität strahlt es aus? Welche Zukunfts- und Innovationsperspektiven sind mit dem Berufsfeld zu verbinden? Auf solche grundlegende sozioökonomische Fragen muss eine Berufsfeldanalyse Antworten suchen, damit möglichst fundierte Bildungsperspektiven als Grundlage, sowohl für die Bildungspolitik, als auch für die Curriculumkonstruktion skizziert werden können.

Demgegenüber bezeichnet das **berufliche Handlungsfeld** die spezifischen Tätigkeitsbereiche eines bestimmten Berufs. Das berufliche Handlungsfeld hat in der Regel einen engen, meistens auch räumlich abgrenzbaren Bereich, und einen weiten, die Beziehungen nach aussen einschliessenden Bereich. Das berufliche Handlungsfeld definiert sich auf der Basis von aufeinander abgestimmten Berufssituationen, die verschiedene Tätigkeiten in Bezug auf eine gemeinsame Zielsetzung bündeln. Die Struktur der Berufssituationen stellt den gemeinsamen Nenner dar und gilt als Grundlage der beruflichen Tätigkeit.

2.2.5 Handlungsorientierung und situiertes Lernen in Pädagogik und Curriculum (Theoriebezug IV)

Sofern man sich an die offene Definition von Max Weber hält, der Handeln sowohl auf das äussere, wie auf das innere Tun bezieht und damit auch das Denken und generell die kognitive Aktivität einschliesst, liesse sich behaupten, dass Erziehen und Lernen notwendigerweise handlungsbezogen sein müssen. Eine begriffliche Klärung ist deshalb notwendig und muss wohl bei der Unterscheidung zwischen einer äusseren und einer inneren Dimension menschlicher Tätigkeit ansetzen und deren Beziehung näher betrachten. Da eine gründliche Auseinandersetzung mit dieser Problematik in diesem Beitrag nicht geleistet werden kann, soll die knappe Diskussion entlang zweier zentraler Aspekte geführt werden.

Es geht dabei zum einen um die *Ausrichtung und Zweckbestimmung pädagogischer Bemühungen*, welche entweder einem handlungsindifferenten Bildungsideal verpflichtet sind, oder im Gegenteil auf die Ausübung lebenswichtiger praktischer Tätigkeiten zielen kann.

Zum anderen muss der *lernpsychologische Aspekt* beachtet werden: Inwiefern ist das Lernen an das Handeln gebunden und zwar sowohl in seiner inneren geistigen, als auch in seiner äusseren praktisch-motorischen Form⁵³. Wenn die erstere, innere Komponente v.a. im modernen Kognitivismus ihren Ausdruck findet,

⁵³ In einem Beitrag zur Handlungsorientierung allgemeiner Bildung in der schweizerischen Berufsbildung, geht Peter Bock ebenfalls von dieser Unterscheidung aus. Er spricht allerdings von einer *didaktischen* Handlungsorientierung, wenn es um die Korrespondenz der Inhalte zur gesellschaftlichen Wirklichkeit und zu den Lebensanforderungen geht, und von einer *methodischen* Handlungsorientierung, wenn das Handeln als Basis für den Unterricht und das Lernen gilt. Ferner schlägt er noch eine

beansprucht der Konstruktivismus, auch die äussere Komponente systematisch in den Lernprozess einzubeziehen.

Historisch betrachtet hat die griechische „*paideia*“ das Ideal einer höheren, intellektuell anspruchsvollen und für die privilegierte Menschengruppe der Bürger bestimmte Bildung eingeweiht. Die aristotelische Unterscheidung zwischen *praxis* und *poiesis* war indem Masse für dieses Ideal mitverantwortlich, als das Handeln, das wir heute mit der Arbeit gleichsetzen, als untergeordnet galt und an sich keiner Bildung bedurfte, da sich diese mit dem sophistischen Trivium der Rhetorik, der Grammatik und der Dialektik, dem eigentlichen ersten offiziellen Lehrplan, identifizierte. Die römische Kritik an den mangelnden Realitätsbezug der griechischen „*paideia*“ führte zum Ideal der „*humanitas*“, die mit Cicero einen Höhepunkt erreichte. Cicero rüttelte dabei kaum an den rhetorischen und elitären Grundfesten der „*paideia*“, stellte aber den Menschen und den politischen-praktischen Bezug stärker in den Vordergrund.

Diese Orientierung fand ihre Fortsetzung und ihre eigentlichen curricularen Konturen in den mittelalterlichen „*artes liberales*“, die mit den ersten taxonomischen Überlegungen von Johannes Scotus⁵⁴ dem Trivium ein Quadrivium hinzufügten und so zu den sieben Hauptdisziplinen der mittelalterlichen Bildung gelangten: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Mit dem Anbruch der Moderne begann auch die Unantastbarkeit, dieser ausschliesslich theoretisch-geistig geprägten und weitgehend theologisch fundierten Identität der Bildung und des klassischen Lehrplans, in Frage gestellt zu werden. Das Aufeinandertreffen von Wissenschaft und Technik in der Renaissance eröffnete eine neue Perspektive für das praxisorientierte Wissen, das nicht nur Eingang in die Werkstätte der Handwerker fand, sondern aus diesen herauszutreten begann und Würdigung erlangte. Die Bildung war von da an bemüht, sich von der theologisch-religiösen Umklammerung zu befreien, was aber lange nicht gelingen konnte. Erst die Aufklärung im 17. Jahrhundert und dann die Industrialisierung im 18. Jahrhundert verhalfen der Bildung zu einer völlig neuen Entwicklung in Richtung politischer Relevanz, mit dem emanzipatorischen Gedanken der Mündigkeit eines jeden Bürgers und in Richtung produktiver Relevanz, mit dem Bezug zu den Bedürfnissen des Arbeitsprozesses.

Damit erfährt die Bildung eine neue praktische und handlungsorientierte Bedeutung, die sich politisch mit der Einführung der obligatorischen Schule in den westlichen Staaten konkretisiert, und auch pädagogisch in vielfältiger Weise zu konstituieren beginnt. So etwa mit Pestalozzi vorerst und später mit der Arbeitsschule Kerschensteiners, denen es gelingt nun auch den psychologischen Gedanken der Anschaulichkeit und des konkreten Tuns, in ihrer Bedeutung für das Lernen zu verankern. Es wird aber John Dewey sein, der die Notwendigkeit der tätigen Erfahrung, des *learning by doing*, in eine systematisch konzipierte Theorie der Erziehung einbaut, und die Erfahrung zum wesentlichen Motor der Motivation, der Konstruktion des Wissens und der Entwicklung der Persönlichkeit machen wird. Diese vom philosophischen Pragmatismus her begründete Auffassung einer zugleich gesellschaftlich bedeutsamen Bildung, wird für die Reformpädagogik in ihren verschiedenen Schattierungen relevant sein. Mit ihr wird sich aber kaum ein Interesse für die eigentlichen Inhalte entfalten können, denn im Zentrum der Auseinandersetzung stehen die gesellschaftliche Bezugnahme und die didaktische Gestaltung der Schule.

Damit beginnen aber die beiden, für die Handlungsorientierung wichtigen Aspekte der Zweckbestimmung und der lernpsychologischen Implikationen der Handlungs- und Praxisorientierung im pädagogischen Diskurs zu konvergieren und werden in den curricularen Ansätzen in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts langsam zu einem Syntheseversuch hingeführt. Die Überzeugung, dass Lernen mit erfahrungsbezogenen Aktivitäten einhergeht, findet aus der psychologischen Warte immer stärkeren Zuspruch. Gleichzeitig stärkt sich auch der Konsens darüber, dass das Gelernte sich in der Lebenspraxis zu bewähren hat. Allerdings bewegt man sich dabei auf einem schmalen Grat, denn das Risiko einer rein utilitaristischen Interpretation der Handlungsorientierung ist nicht von der Hand zu weisen und v.a. im Berufsbildungsbereich als Damoklesschwert, gegen eine auch den Bedürfnissen des Individuums gerecht werdenden Ausbildung, stets präsent.

Dies verstärkt die These, dass Lehrpläne und Curricula im Berufsbildungsbereich darauf bedacht sein sollten, Handlungsorientierung in einer integrierenden Perspektive anzugehen, ein Perspektive, welche die Zweckbestimmung und die lernpsychologische Fundierung der curricularen Struktur und der damit angeregten Lehr- und Lernprozesse gleichermaßen auf die Bildungsinteressen der Individuen, der Gesellschaft und der anvisierten Berufstätigkeit abstimmt.

Handlungsorientierung des *Prüfens* vor (Bock, 2004, 9). Einen Überblick zur Frage der Handlungsorientierung in der Berufsbildung vermitteln Czycholl & Ebner, 1995, 39 ff.

⁵⁴ Vgl. dazu Bowen, 1979, 37 ff

Ohne dabei eine Gleichsetzung unterstellen zu wollen, findet Handlungsorientierung einen bemerkenswerten Ausdruck generell im Konstruktivismus, und für unseren Diskurs vor allem in seinen wissenschaftstheoretischen und lernpsychologischen Varianten, die in moderater oder extremer Weise dekliniert werden. Zwar sind wir der konstruktivistische Auffassung menschlicher Praxis bereits in der Erörterung zu den Theorien des sozialen Handelns begegnet (Berger&Luckmann, 1970), ihre Bedeutung für das Denken, die menschliche Erkenntnis und konsequenterweise für die Lern- und Lehrprozesse, kann für die Begründung unseres Ansatzes kaum unterschätzt werden. Es gilt deshalb die lernpsychologische Komponente des Konstruktivismus zu berücksichtigen, zumal sie spezifisch die Erarbeitung des Wissens in einer dynamischen Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Individuum und Wirklichkeit ortet. Es ist wohl kein Zufall, dass Dewey, zugleich Philosoph, Wissenschaftstheoretiker und Pädagoge, bereits anfangs des letzten Jahrhunderts die These vertrat, dass Lernen nicht einfach als ein individuell isolierter Prozess von Wissensaufnahme betrachtet werden könne, denn „all activity takes place in a medium, a situation, and with reference to its conditions“⁵⁵. Ohne darauf speziell eingehen zu wollen, sei darauf hingewiesen, dass sich ein individuell von einem sozial orientierten Konstruktivismus unterscheiden lässt, wobei ersterer hauptsächlich auf die Kognitionspsychologie Jean Piagets und letzterer auf die Arbeiten von Lev Vygotsky und der russischen soziokulturellen Schule zurückgeht. Die pragmatische Schule Deweys lässt sich, durchaus ohne eklektizistische Verzerrungen, mit der soziokulturellen Perspektive Vygotskys verbinden, wobei die spezifischen kognitiven Mechanismen bei Piaget entlehnt werden können⁵⁶. Für die von diesen Autoren vertretenen Theorien spielen gleichsam das Subjekt mit seinem Vorwissen und seinem Handlungsdrang einerseits und die situativen, soziokulturell geprägten Bedingungen andererseits, eine determinierende Rolle für die Erarbeitung des Wissens und der Lernprozesse⁵⁷. Brown, Collins und Duguid bringen diese Idee wie folgt auf den Begriff: „Situations might be said to co-produce knowledge through activity. Learning and Cognition, it is now possible to argue, are fundamentally situated.“⁵⁸

Die Situation wird somit zu einer zentralen Kategorie des Lernens. „Situierendes Lernen“, „situated cognition“ und andere ähnliche Begriffe zeichnen sich aus lernpsychologischer Sicht immer mehr als theoretische Konzepte aus, die die Pädagogik praxisorientierter Lernprozesse stützen und im Berufsbildungsbereich eine Basis zur Konzipierung des Lernens in der Arbeit und für die Arbeit liefern.

2.3 Der kategorielle Rahmen im Überblick

Es liegen nun die notwendigen begrifflichen Elemente vor, um den kategoriellen Rahmen zusammenfassend darzustellen (Abb. 8). Die Kategorisierung betrifft Tätigkeiten, die sich in Situationen nach einer teleologischen Setzung abspielen und bewusst reguliert werden können.

⁵⁵ Dewey im Aufsatz „The child and the curriculum“ (1902), zit. nach Allal, 2001, 407.

⁵⁶ Für eine Diskussion der sich in den letzten zwei Dezennien sich intensiver entwickelnden Ansätze und der sich anbei profilierenden Unterschiede vgl. man Allal, 2001. Für eine Übersicht von empirischen Studien zum situierendem Lernen siehe Gerstenmaier & Mandl, 2001.

⁵⁷ Es muss allerdings vermerkt werden, dass bei Piaget die kognitive eindeutig den Vorrang gegenüber der soziokulturell und sprachlich vermittelten Komponente hat.

⁵⁸ Brown et al., 1989, 32, zit. nach Allal, 2001, 408.

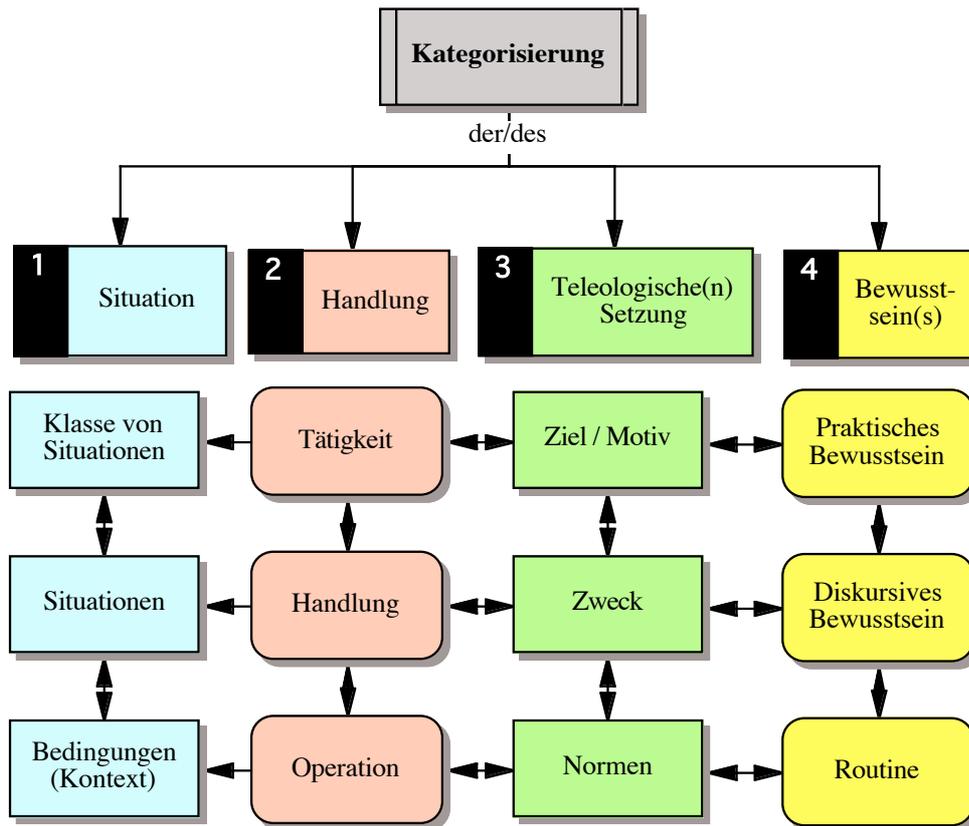


Abb. 8: Kategorieller Rahmen der Curriculumkonstruktion

Aus der bisherigen Diskussion lassen sich synthetisch einige wesentliche Aussagen herauskristallisieren. Menschen sind handelnde Wesen, die in ein gesellschaftliches System von Werten, Symbolen und Normen eingebettet sind. Soziales Handeln konstituiert sich historisch als Ausdruck gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen, worin die Individuen nach einer verantwortungsvollen Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung ermöglichenden Rolle streben. Es findet in sozial organisierten Institutionen statt, die durch eine Dynamik der Fremd- und Selbstbestimmung und der gegenseitigen, rekursiven Einwirkung bedingt sind. Habitualisierung (Routine) und Entlastung sind so wesentliche Elemente des institutionell eingebetteten, sprachlich regulierten Handelns.

Handlungen sind an sich zweckgerichtet, sie entsprechen einer technischen Rationalität, und finden ihren eigentlichen Sinn in übergeordneten, teleologisch ausgerichteten Tätigkeiten. Situationen der Lebenswelt bilden den engeren, bedingenden Rahmen des sozialen Handelns. Individuelle und kollektive Subjekte können darin zu reflexiv bewussten Akteuren ihres Lebens werden.

3 Verfahren der Auswahl von Lerninhalten und der Ermittlung von Kompetenzprofilen

Das Interesse soll hier weniger auf Verfahren gerichtet werden, die der Wissenschaftsorientierung und der Ableitung von Inhalten den akademischen Disziplinen verpflichtet sind, als vielmehr solchen, die von der Analyse von Handlungssituationen und –zusammenhängen ausgehen.

Im Bereich der Berufsbildung fokussieren diese Verfahren auf die Anforderungen der Arbeitswelt, d.h. sie zielen jeweils auf die Analyse und Beschreibung der Qualifikationen, Ressourcen oder Kompetenzen, die notwendig sind, bestimmte Aufgaben oder Tätigkeiten eines Berufs oder eines Berufsbereichs ausführen zu können.

Eine rege Tätigkeit setzte dazu bereits in den 60er und 70er Jahren u.a. mit den ersten Ansätzen zur *job analysis* im angelsächsischen und mit der Qualifikationsforschung im deutschen Sprachraum ein. Für die deutschsprachige Diskussion wird hierfür stellvertretend das bedeutsame „Curriculum Handbuch“ zitiert, das

1975 von Karl Frey herausgegeben wurde. Im dreibändigen Werk wurde eine umfassende Abteilung der „Findung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und Lerninhalten“ mit zahlreichen Beiträgen gewidmet. Dass die Akzentuierung auf Lernziele und –inhalte gelegt wurde, hat wohl mit dem pädagogischen Zeitgeist zu tun. Allerdings war die Auseinandersetzung weiter gefasst als der Titel intendieren lässt. So wurden neben disziplinenorientierten Verfahren, auch eingehend Verfahren der Qualifikationsermittlung mit Expertenbefragungen, Adressatenbefragungen und Arbeitsplatzuntersuchungen erprobt (vgl. hierzu Frey, 1975, 179-437). Im Folgenden konzentrieren wir uns auf neuere Verfahren, die spezifisch die berufliche Kompetenzermittlung ins Blickfeld nehmen.

3.1 Zu den Verfahren der Kompetenzermittlung

Wir halten grundsätzlich dafür, dass die Bestimmung der Qualifikationen und Inhalte der beruflichen Bildung von der jeweils angestrebten Berufstätigkeit ausgehen sollte. Dabei muss in Rechnung gestellt werden, dass die Identitäten und die Grenzen tradierter Berufe durch den Wandelprozess immer mehr in Frage gestellt werden. Neue berufliche Tätigkeiten entstehen, bestandene vermischen sich zu neuen Profilen, sodass die meisten beruflichen Handlungsfelder kaum mehr über stabile Eigenschaften verfügen und einem Flexibilisierungsprozess ausgesetzt hin, der bis hin zu Aufhebung einzelner Berufe reicht.

3.2 DACUM (Develop A Curriculum)

Ein spezifisches, auf die Qualifikationsanforderungen der Arbeitsprozesse und der Betriebe ausgerichtetes Verfahren, entstand in den sechziger Jahren im Rahmen der in den Vereinigten Staaten und in Kanada intensiv geführten Diskussion um das Modell des *Competency based Education and Training*. Das Modell trägt den Namen DACUM (Norton, 1997), ein Akronym für *Develop A Curriculum*, und gelang erst nach etwa zwei Jahrzehnten der Erprobung zur eigentlichen Reife, fand aber danach weite Verbreitung in der ganzen Welt. Die Grundannahmen des Verfahrens bestehen darin⁵⁹, dass

- die Beschreibung von beruflichen Tätigkeiten und der zu deren Bewältigung notwendigen Kompetenzen am besten von den Personen vorgenommen wird, die eine solche Tätigkeit ausführen und über eine entsprechende Expertise verfügen. Der Beschreibungsprozess kann optimiert werden, wenn im Rahmen von moderierten *workshops* diesen Personen durch *facilitators* eine entsprechende Hilfe geboten wird.
- die Ausführung einer Tätigkeit Kenntnisse, Fähigkeiten, Instrumente und Verhaltensweisen verlangt, die durch die Beschreibung möglichst präzise angegeben werden.
- auf dieser Basis prinzipiell ein Curriculum entwickelt werden kann.

DACUM basiert somit auf einer Funktions- und Prozessanalyse des Berufs, auch als *job-analysis* bezeichnet. Konkret werden die wichtigsten Funktionen eines *jobs* (z. B. Gärtner) bestimmt, so genannte *duties* (Aufgaben: z.B. „Gartenpflege“), um danach die dazugehörigen *tasks* (Tätigkeiten/Handlung: z.B. „Bäume schneiden“) und die verschiedenen *steps* (Arbeitsschritte: z.B. „Äste abschneiden und entsorgen“) zu beschreiben⁶⁰. Damit setzt das Verfahren zwar induktiv bei der beruflichen Tätigkeit an, zeichnet sich aber durch einen explizit normativ-deduktiven Charakter aus: von den Berufspersonen wird die Beschreibung der allgemeinen Aufgaben verlangt, um dann hierarchisch zu den spezifischen *steps* und zu den Ressourcen vorzustoßen⁶¹. Mit der dreifachen Darstellung von Aufgaben/Tätigkeiten/Arbeitsschritte leistet DACUM die Analyse der Anforderungen des Berufs. Was offen bleibt, ist der Übergang zur Gestaltung der Lerninhalte und der Lernprozesse. Die DACUM-*jobanalysis* ist nicht gezielt darauf ausgerichtet, d.h. sie beinhaltet keine methodologische Komponenten, die die Kontinuität von der Analyse der Anforderungen zur

⁵⁹ Vgl. hierzu auch die Diskussion von Clement, 2003, 102 ff und Collum, 1999.

⁶⁰ Duties (Aufgaben) werden mit Verb, Objekt und Spezifizierung formuliert. Tasks (Tätigkeiten), etwa 6-20 pro duty, werden genau gleich formuliert. Tasks müssen beobachtbar, messbar sein und zu einem bestimmten Produkt führen. Zur Beschreibung der tasks gehören die Verhaltensweisen (*worker behaviours*), Kenntnisse und Fähigkeiten (*general knowledge and skills*) und die externen Ressourcen (*tools, equipment, supplies, materials*).

⁶¹ Dieser Aspekt unterscheidet DACUM von klassischen Funktionsanalysen und Prozessanalysen, die den Ausgangspunkt bei generellen Aufgaben einer Branche oder eines Betriebs noch stärker betonen. Sind einmal die generellen Aufgaben bestimmt, wird die Frage gestellt: „Was muss geschehen, damit diese Aufgaben erfüllt werden können?“ Dies führt zur Beschreibung von so genannten Geschäftsprozessen. Solche Analyse setzen also nicht direkt bei den Arbeitstätigkeiten an und werden auch nicht notwendigerweise von den betroffenen Personen vorgenommen, was den normativ-deduktiven Charakter wesentlich verstärkt. Bei DACUM wird diese Problematik zwar in Grenzen gehalten, spielt aber in methodischer Hinsicht weiterhin eine zentrale Bedeutung. Denn: die beteiligten Personen werden nicht dazu aufgefordert, das zu beschreiben was sie tun, sondern die Aufgaben anzugeben, die sie erfüllen müssen. Dies impliziert einen vorgängigen analytischen Schritt. Die so genannte narrative Komponente wird damit methodisch zwar nicht verunmöglicht, aber dennoch wesentlich beeinträchtigt. In der Tat tendieren die Berufspersonen dazu, die Aufgaben anzugeben, die normativ vorgegeben und nicht jene, die effektiv mit ihrer Tätigkeit erzielt werden.

Curriculumgestaltung gewährleisten könnten. Allerdings ist DACUM in den CBET-Diskurs eingebettet und steht theoretisch in der Tradition des Behaviorismus und der Lernzielorientierung, was für den Übergang zum Curriculum den Weg weist. In der Regel muss dann auch auf die DACUM-*jobanalysis* eine *taskanalysis* zur Bestimmung der Lernziele und eine *instructionanalysis* zur Beschreibung der Lernparcours folgen.

3.3 “Curriculum-Design”

In partieller Anlehnung an DACUM wurde Ende der 90er Jahren in Deutschland am Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen das Verfahren “Curriculum-Design” entwickelt. Im Gegensatz zu DACUM ist “Curriculum-Design” um eine Konzeption der Bildungs- und Lernprozesse bemüht, die für den ganzen Vorgang der Curriculumkonstruktion mitbestimmend ist und strebt insofern Kontinuität von der Analyse der Arbeitsanforderungen bis zur Ausgestaltung des Unterrichts an. Das Augenmerk ist auf eine gestaltungsorientierte Berufsbildung und auf offene und dynamische Berufsbilder gerichtet. Gleichzeitig werden Betrieb und Schule in der klassischen dualen Perspektive mit einbezogen:

„Da berufliche Kompetenzentwicklung situierendes und kontextbezogenes Lernen erfordert, ist eine Berufsbildung anzustreben, in der sich das Lernen in betrieblichen Arbeitsprozessen und das darauf bezogene schulische Lernen miteinander abwechseln.“ (Reinhold et al., 2003, 1)

Auch “Curriculum-Design” setzt bei der Beschreibung von beruflichen Arbeitsaufgaben an und zwar nicht im Sinne von “Tätigkeiten oder Verrichtungen”, sondern “im Sinne von beruflichen Arbeitszusammenhängen, die einer ganzheitlichen Verlaufsstruktur folgen”, wobei diese “das Planen und Durchführen, sowie das Kontrollieren und Bewerten des Arbeitsergebnisses” einschließen. (ibid, 10) Die bereits erwähnte Kontinuität von der Qualifikationsanalyse zur Curriculumgestaltung wird u.a. dadurch angestrebt, dass

„...berufliche Arbeitsaufgaben entwicklungslogisch im Sinne beruflicher Kompetenzentwicklung sich von aufeinander aufbauenden Lernbereichen zuordnen lassen. Damit ist eine subjektbezogene Systematisierung der Lehr- und Ausbildungsinhalte gegeben. Die didaktische Umsetzung der Lernfelder kann u.a. durch gestaltungsorientierte Lern- und Arbeitsaufgaben realisiert werden.“ (ibid, 10)

“Curriculum-Design” geht zwar davon aus, dass Berufsbildungsprozesse zur einer Kompetenzentwicklung führen, operiert aber nicht mit einem klaren und expliziten Kompetenzbegriff. Hingegen wird für die Bestimmung der Kompetenzentwicklung zugrunde liegenden Lernbereiche von den Expertisestufen von Dreyfus und ihren 5 Niveaus (Novize, fortgeschrittener Anfänger, Kompetente, Gewandte, Experte) ausgegangen. Der Übergang von einem Niveau zum anderen erfordert einen Lernprozess, der zur Bestimmung von vier, die Aneignung einer bestimmten Wissenstypologie ermöglichende Lernbereiche führt, nämlich:

1. *Orientierungs- und Überblickswissen* (Übergang: Novize zum fortgeschrittener Anfänger)
2. *Zusammenhangswissen* (Übergang: fortgeschrittener Anfänger zum Kompetenten)
3. *Detail- und Funktionswissen* (Übergang: Kompetente zum Gewandten)
4. *Erfahrungsbasiertes, fachsystematisches Vertiefungswissen* (Übergang: Gewandte zum Experten)

Die Analyse mit dem “Curriculum-Design” setzt also bei der Ermittlung der beruflichen Arbeitsaufgaben (BAG) an, wobei in etwa 10-20 je Beruf identifiziert werden. Darauf folgt die Bestimmung der Lernfelder, die sich mit den Arbeitsaufgaben decken können. Jedes Lernfeld wird differenziert beschrieben (Beschreibung der Aufgabe, Angabe der Werkzeuge, Methoden und Organisation, Präzisierung der Anforderungen, Bestimmung der Verantwortung von Schule und Betrieb, sowie Zeitaufwand) und mit den Lernbereichen in Beziehung gesetzt.

3.4 TRIPLEX

In weiteres Modell, das in der Schweiz zur Anwendung gekommen ist, und als „Triplex“ bezeichnet wird, konzentriert sich auf die Strukturierung der Lerninhalte in Form von Lernzielen. Es handelt sich um ein Verfahren, das der klassischen, in den 60er und 70er Jahren entwickelten Lernzielgeduktionsmethode verpflichtet ist und lernpsychologisch dem Behaviorismus vertraut.

Die Grundannahme des „Triplex“ Modells besteht darin, das ein vorgängig definiertes Berufsbild über drei Zielniveaus, nämlich Leitideen und Richtziele bis auf beobachtbare und messbare Leistungsziele operationalisiert werden kann. Dabei verweisen jeweils

- **Leitziele** auf den Bezugsrahmen und den Stellenwert eines bestimmten *Themengebietes* für den Beruf, sie liefern eine übergeordnete *Begründung* für den Unterricht und steuern die *Lernzielfindung*. Sie werden als Fach-, Methoden und Sozial-/Selbstkompetenzen definiert.
- **Richtziele** auf die Verhaltensbereitschaften (*Dispositionen*), die in bestimmten beruflichen *Situationen* aktiviert werden sollten,
- **Leistungsziele** auf eindeutige *Lerngegenstände* und *beobachtbare Endverhalten*.

Das Verfahren führt zu einer beträchtlichen Anzahl von Leistungszielen⁶², die einerseits den Fach-, Methoden und Sozial-/Selbstbereichen zugeordnet werden und häufig mit einem didaktischen Brückenschlag mit realen Arbeitssituationen in Verbindung gebracht werden.

3.5 Weitere Modelle

Wegen ihrer direkte Bedeutung für den Entwurf unseres Modells und für die hier laufende Diskussion, sei noch auf zwei Ansätze explizit verwiesen. Der erste stammt von H. Kaiser⁶³ der mit dem *Modell der konkreten Kompetenzen* entscheidende Vorarbeiten zum vorliegenden Konzept geleistet hat (Kaiser, 2005). Ausgehend von einer vornehmlich lernpsychologischen Warte, die ihm die Art des zu erlernenden Wissens zu segmentieren erlaubt, nimmt Kaiser die Beschreibung des Berufsfeldes, die Festlegung der Bildungsziele und den Aufbau als Eckwerte des Modells auf. Der verwendete Kompetenzbegriff lehnt sich an Le Boterf an und teilt den Kategorien der Ressourcen und der Situation eine zentrale Rolle zu.

Das zweite Modell geht aus den Arbeiten von K. H. Sonntag hervor und kam unter anderem in einem Projekt zur Kompetenzmodellierung bei der schweizerischen Post zur Anwendung. (Schmid-Rathjens, 2007; Sonntag & Schmid-Rathjens, 2004) Sonntag plädiert für ein strategie- und evidenzbasiertes Vorgehen, welches

- Aufgaben- und Anforderungsanalysen der Kompetenzbestimmung vorsieht,
- Ist- und Soll-Anforderungen mit der Einbeziehung von Stelleninhabern, Vorgesetzten und strategischem Management bestimmen lässt,
- eine Transformation der ermittelten Anforderungen in Kompetenzen durch HR-Experten vorsieht,
- nachhaltige Umsetzung der erarbeiteten Kompetenzmodelle in Maßnahmen der Personalauswahl, -beurteilung und -förderung anstrebt.

4 Das CoRe-Modell der Curriculumkonstruktion

CoRe steht für Kompetenzen und Ressourcen⁶⁴. Es ist also ein Modell der Curriculumkonstruktion, das nicht nur *Kompetenzen*, *Ressourcen* und *Handlungssituationen* als zentrale Kategorien betrachtet, sondern einen integrativen Ansatz anstrebt, der für Kontinuität von der Ermittlung der Ausbildungsbedürfnisse und –inhalte bis zur Umsetzung im Lehr- und Lernprozess und für didaktische Vielfalt steht.

Im Folgenden werden zuerst die grundlegenden theoretischen Prämissen zusammengefasst, so wie sie aus der bisherigen Diskussion hervorgegangen sind, um danach die Hauptphasen des Modells darzulegen.

4.1 Theoretische Prämissen

⁶² Im Bereich der kaufmännischen Grundbildung, die für die Anwendung der Triplex-Methode als Musterfall gilt, sind z.B. für die lokale Landessprache 13 Richtziele und 34 Leistungsziele definiert worden. Beispiele im Bereich Grammatik. Richtziel: *Es ist Kaufleuten ein Anliegen, die Sprache korrekt anzuwenden* Beispiel von Leistungszielen. Leistungsziele: 1) In der mündlichen und schriftlichen Kommunikation formulieren Kaufleute ihre Aussagen grammatisch korrekt. K3 2) In Texten mit unterschiedlichen Satzstrukturen unterscheiden Kaufleute zwischen Satzteilen sowie zwischen Haupt- und Nebensatz. Sie setzen die Satzzeichen richtig. K3 (K3 ist der Verweis auf das anzustrebende Niveau auf der bloomschen Taxonomie. Alle Dokumente sind online verfügbar: www.rkg.ch)

⁶³ Kaiser hat aktiv an der Entwicklung des CoRe-Modells mitgewirkt. Auf seine Hauptpublikation wird in diesem Beitrag verschiedentlich Rekurs verwiesen.

⁶⁴ **CoRe** wurde als Akronym gewählt, weil es sich für viele Sprachen eignet.

Die bisherigen Ausführungen zum theoretischen Rahmen und zu den Verfahren der Curriculumkonstruktion erlauben uns nun die Formulierung einiger Arbeitshypothesen, die für das Entwerfen des CoRe-Modells begleitend waren.

- a) Berufsbildung befähigt zur Ausführung von Tätigkeiten, Handlungen und Operationen in bestimmten Lebens- und spezifischen Berufssituationen. Tätigkeiten, Handlungen und Operationen avancieren so zu konstitutiven Begriffen einer Curriculumkonstruktion. Sie bieten Gewähr für einen Praxisbezug, der nicht einfach normativ ist, sondern sich an der Sinnhaftigkeit der konkreten Lebenswelt messen lässt.
- b) Berufsbildung stattet die Individuen mit Ressourcen aus, die zur kompetenten Bewältigung von Lebens- und Berufssituationen notwendig sind. Kompetent sein, bedeutet über Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen (Ressourcen) zu verfügen, die individuell, situativ und kontextbedingt angewendet werden. Kompetente Subjekte sind an sich fähig, bewusst, sinnstiftend, autonom und verantwortungsvoll zu handeln und tätig zu sein.
- c) Situationen sind im Zentrum menschlicher Aktivität und bilden einen unabdingbaren Ausgangspunkt zur Entwicklung von Berufsbildungscurricula. Sie stehen vorerst im Zentrum von Berufsfeld- und von Handlungsfeldanalysen, die das Erstellen von Kompetenzprofilen ermöglichen. Danach spielen sie eine ebenso zentrale Rolle im didaktischen Prozess und in der Gestaltung von kompetenzorientierten Lehr- und Lernaktivitäten.
- d) Kompetenzprofile beschreiben umfassend und zukunftsorientiert die Tätigkeit und die Handlungen eines Berufs. Sie beziehen sich auf repräsentative oder typische (exemplarische) Situationen und enthalten die Beschreibung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen (Ressourcen), die zu deren Bewältigung notwendig sind. Auf der Basis von Kompetenzprofilen lassen sich Qualifikationsprofile erstellen.
- e) Curriculumentwicklung sollte gleichsam vierfachen Anforderungen entsprechen können: i) den Bedürfnissen des Individuums (als gesellschaftliches Wesen), ii) den Bedürfnissen des Arbeitsprozesses, iii) den inhaltlichen Vorgaben der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen iv) den wissenschaftlich bekannten Bedingungen, d.h. der Grammatik des Bildungsprozesses (individuell und institutionell). Diese Anforderungen gelten zusammen mit den institutionellen Vorgaben als Determinanten des Curriculums.
- f) Eine Kontinuität von der Analyse und Ermittlung der Anforderungen der Arbeit und der Bedürfnisse des Individuums als sozial verstandenes Wesen, hin zur Entwicklung des Curriculums und zu dessen Umsetzung in den Lehr- und Lernprozessen, ist inhaltlich und methodologisch notwendig.
- g) Den inhaltlichen und methodischen Vorgaben des relevanten Bezugswissens ist in der Konstruktion des Bildungsplans und der spezifischen Fachlehrpläne besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Dasselbe gilt für die Grammatik der Lehr- und Lernprozesse.
- h) Die Architektur des Curriculums soll sich einer integrativen Orientierung zwischen Fächersystematik und Situationssystematik verpflichten. Die Autonomie des erforderlichen Wissens darf nicht in Situationen aufgelöst werden, sondern muss curriculum- und lehrplantechnisch gewahrt werden. Das Verhältnis zwischen den beiden Systematiken im Bildungsplan ist nicht a-priori bestimmbar, sondern variiert je nach Anforderungen des anvisierten Berufs.
- i) Berufsbildungscurricula sollen die Fähigkeit zur bewussten und reflexiven Regulierung der Handlungen in ihrer sozialen Bedingtheit anstreben und den Aufbau von persönlicher und beruflicher Identität der Subjekte fördern.
- j) Berufsbildung findet gleichsam in der Schule wie am Arbeitsort statt. Das Curriculum hat die organische und produktive Partnerschaft zwischen den beiden Lernorten zu begünstigen. Dazu ist u.a. die Involvierung sämtlicher Partner in die Curriculumkonstruktion nötig.

4.2 Hauptphasen der Curriculumkonstruktion

Vier Hauptphasen (Abb. 9) bilden die Grundstruktur des Verfahrens. Die Logik der Phasen suggeriert eine grundsätzliche Linearität, die jedoch nicht streng genommen werden kann. V.a. die ersten drei Phasen, welche direkt mit der Analyse des Handlungsfeldes, d.h. mit beruflichen und Alltagssituationen, mit der Ermittlung der Ausbildungsbedürfnisse und –inhalte, sowie mit der Bestimmung des Kompetenzprofils verbunden sind, können ineinander greifen und in einem kreisförmigen, rekursiven Prozess verlaufen. Es ist auch denkbar, dass Phase I je nach Anforderungen und Bedingungen als Resultat der Phasen II und III

erlangt wird. Diese ersten drei Phasen sind auf die Mitarbeit von beruflichen Fachexperten angewiesen und werden hauptsächlich in moderierten *workshops* durchgeführt. Eine notwendige Voraussetzung für das Erreichen von guten Resultaten ist die Einbindung von internen und externen Validierungsprozessen.

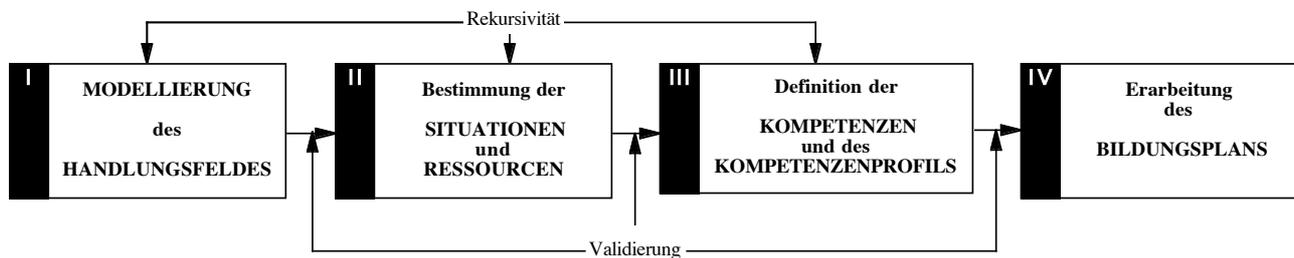


Abb. 9: Hauptphasen der Curriculumkonstruktion nach CoRe

4.2.1 Phase I: Modellierung des Handlungsfeldes

Bei der Modellierung geht es um eine erste, der eigentlichen Analyse vorausgehenden Repräsentation der Struktur des beruflichen Handlungsfeldes mit den wichtigsten Strukturelementen und deren Beziehung. Was bezweckt eine solche theoretische a-priori Modellierung? Grundsätzlich sollen damit

- die Vorstellungen der wichtigsten Beteiligten, insbesondere der beratenden pädagogischen Experten (Moderatoren), aufgearbeitet, d.h. transparent gemacht und allenfalls destrukturiert werden,
- ein konsensfähiges Instrument verfügbar gemacht werden, um den Prozess der Analyse effizient zu steuern,
- zukünftige Entwicklungen des Berufs gezielter ins Auge gefasst und diskutiert werden können.

Primär hat also die Modellierung einen heuristischen Zweck, sie dient aber auch dazu, die Strukturierung des Handlungsfeldes zu erleichtern und schliesslich trägt sie zur Gewährleistung von Transparenz und zur Einhaltung von ethischen Ansprüchen bei.

Der wichtigste Einwand gegenüber einer derartigen a-priori Modellierung hat mit der möglichen vorgängigen, theoretisch geprägten Einflussnahme auf die Analyse des beruflichen Handlungsfeldes und auf dessen Strukturierung zu tun. Es wird nicht die Modellierung an sich in Frage gestellt, denn die Erfahrung hat gezeigt, dass diese sinnvoll und entwicklungstechnisch ergiebig ist, sondern deren Vorwegnahme gegenüber der eigentlichen Analyse. Diesem Argument wird insofern Rechnung getragen, als das Modell des Handlungsfeldes mit den Berufsexperten in einer ersten Diskussionsrunde validiert wird, was auch eine erste intensive und kritische Auseinandersetzung ermöglicht. Das Modell verliert somit den möglichen Charakter der Aussensteuerung, sondern wird effektiv zum Instrument der **Selbststeuerung** in den *workshops* und erleichtert einerseits i) die Metareflexion der beruflichen Experten, ii) die Steuerung der Moderatoren und schliesslich iii) die Strukturierung, d.h. v.a. die Identifizierung der Rollen und Prozesse, die Ortung, Einordnung und Gruppierung der Situationen.

Methodologisch erfolgt die Erarbeitung des Modells in einem Prozess der deduktiv beginnt, aber dank der diskursiven Auseinandersetzung mit den Fachleuten erfahrungsbasiert-induktiv gewendet wird. Die interne diskursive Validierung durch die Experten spielt also eine entscheidende Rolle.

Folgende Arbeitsschritte können für die erste Phase als prototypisch gelten:

1. **Entwurf des Modells:** Die Moderatoren entwerfen das Modell des Handlungsfeldes (Basis: Unterlagen, Literatur zum Beruf, Erfahrungsberichte, usw.)
2. **Validierung:** In einem ersten *workshop* mit den Fachexperten wird das Modell diskutiert, differenziert und auf Zukunftsperspektiven hin angepasst.
3. **Arbeitsdefinition des Modells und des Berufsbildes:** Im *workshop* wird eine Arbeitsdefinition erstellt.

4.2.2 Phase II: Identifizierung der beruflichen Handlungssituationen der Alltagssituationen und Bestimmung der Ressourcen

Den ersten Schritt der eigentlichen Handlungsfeldanalyse stellt die Identifizierung von bedeutsamen Situationen dar. Der zweite Hauptschritt erfolgt mit der Bestimmung der Ressourcen, *Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen*, die zur Bewältigung der Situationen notwendig sind. Die Arbeit erfolgt in einem durch zwei Moderatoren geleiteten *workshop* mit 6-8 Berufsexperten, der gesamthaft max. 2 Tage dauert. Die Auswahl der Fachleute muss möglichst repräsentativ sein und urbane vs. ländliche Verhältnisse, Geschlechtsunterschiede, Dimensionen des Betriebs usw. berücksichtigen.

Bei der Identifizierung der Situationen gilt es, zwei Typologien zu berücksichtigen:

- Erstens geht es um **berufliche Handlungssituationen (BHS)**, die bedeutsam sind und das Handlungsfeld angemessen abbilden. Es geht also dabei nicht so sehr um typische Arbeitssituationen, die exemplarischen Charakter haben können, sondern um den Anspruch, die gesamte Tätigkeit im engen und weiteren Handlungsfeld, sowie in den Beziehungen nach aussen repräsentativ wiederzugeben⁶⁵.
- Zweitens müssen Situationen aus dem Alltag berücksichtigt werden, die nicht direkt mit dem Beruf involviert sind. Die Identifizierung solcher **Alltagssituationen (AS)** kann primär nicht von den Fachexperten geleistet, muss aber von diesen diskutiert und validiert werden⁶⁶.

Identifizierung der beruflichen Handlungssituationen (BHS)

Der Identifizierungsprozess der BHS kann äusserst intensiv und spannend ablaufen. Dabei geht es um **Beschreibung der bedeutsamen Situationen** einer Arbeitswoche, beginnend am Montagmorgen und endend am Samstagabend⁶⁷. Damit sollte der narrative Charakter der Beschreibung gefördert werden. Jede Fachperson soll zuerst individuell die Situationen notieren, um sie danach der Gruppe zu erzählen. Die Situationen werden gemeinsam unter der Leitung der Moderatoren diskutiert, verglichen und festgehalten. Dabei erfolgt eine erste Strukturierung in zwei Richtungen:

- a) einerseits eine situationsinterne Strukturierung durch: i) Beschreibung der Handlung, ii) Angabe der mitwirkenden Akteure, iii) Identifizierung der zu befolgenden Normen, iv) Suche einer möglichen Bezeichnung;
- b) andererseits eine Verortung der Situationen im Handlungsfeld, was am besten mit Hilfe des Modells gemacht werden kann. Gerade mit diesem Vorgang kann überprüft werden, ob wichtige Aspekte oder Bereiche vernachlässigt wurden oder übertriebene Beachtung fanden.

Der ganze Arbeitsprozess wird schriftlich, graphisch, aber auch mit einer Tonband- oder Videoaufnahme dokumentiert werden, damit eine differenzierte Basis für die Analyse verfügbar ist.

Bestimmung der Ressourcen

Sind einmal die Situationen identifiziert, kann der zweite Hauptschritt der Analyse in Angriff genommen werden. Die Frage an die Fachleute lautet dabei einfach: „Welche **Ressourcen**, d.h. **Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen**⁶⁸ sind notwendig, um diese Situationen professionell zu bewältigen?“ Dieser Schritt kann zuerst am besten in kleinen Gruppen von 2-3 Personen ausgeführt werden. Zwei Anmerkungen sind für diese Arbeit bedeutsam: Zum einen sollen nach Möglichkeit Ressourcen Achtung verdienen, die allgemeinen Charakter haben und auch für Alltagssituationen wertvoll sein können. Zum anderen müssen bei den Fähigkeiten auch Instrumente und Werkzeuge, so genannte externe Ressourcen, mitberücksichtigt werden. Gemeinsam werden dann die Ressourcen auf die Situationen bezogen, sodass sich die Situationsstruktur vervollständigen kann.

4.2.3 Phase III: Definition der Kompetenzen und des Kompetenzprofils

Der Analyseprozess des Handlungsfeldes wird mit der Identifizierung der Kompetenzen und des Kompetenzprofils abgeschlossen.

⁶⁵ Bei der Aufarbeitung wird darauf geachtet, dass ausgehend von den Vorarbeiten in Phase I, die Handlungssituationen nicht einfach den *status quo* repräsentieren, sondern womöglich Zukunftstendenzen andeuten und einbeziehen.

⁶⁶ Es ist darauf hinzuweisen, dass im schweizerischen Kontext die Möglichkeit besteht, die Allgemeinbildung separat zu bearbeiten. Entscheidet man sich für eine solche Vorgehensweise, so erübrigt sich die Identifikation von Alltagssituationen und man kann direkt den bereits verfügbaren Rahmenlehrplan für Allgemeinbildung verwenden.

⁶⁷ Es versteht sich von selbst, dass diese Arbeitsanweisung je nach Beruf angepasst werden muss.

⁶⁸ Für die Definitionen vgl. Anm. 35.

Die Bestimmung des Geltungsbereichs einer Kompetenz: das *Clustering* von Situationen

Wie bereits diskutiert, hängt die Bestimmung und Definition einer Kompetenz mit ihrem Geltungsbereich zusammen. Als Frage formuliert: Für welche Situationen (allenfalls Situation) soll die Kompetenz gelten? Sind einmal in der *workshop* die Situationen bestimmt worden, so kann die Arbeit mit dem *clustering* weiter gehen. Die Arbeitsanweisung für die Beteiligten fällt zusammen mit einem der vorgesehenen Kriterien: „Die Beteiligten sollen die Situationen vorerst aufgrund der eigenen Intuition und Erfahrung gruppieren.“ Dies kann zuerst individuell und dann diskursiv erfolgen, worauf, immer gemeinsam, eine erste interne Validierung folgen kann und zwar unter Berücksichtigung der weiteren Kriterien, nämlich: i) gemeinsame, übergreifende Zielsetzung der Situationen und ii) Verortung im Modell der beruflichen Handlungstätigkeit.

Kompetenzen und Kompetenzprofil

Sind einmal die Gruppen oder Familien von Situationen gebildet, so kann die Formulierung der entsprechenden Kompetenzen vorgenommen werden. Aus Rationalisierungsgründen ist dies eine Aufgabe, welche am besten von den Moderatoren übernommen wird. Liegen Formulierungsentwürfe vor, dann müssen sie den Fachpersonen zur Überprüfung unterbreitet werden. Eine Kompetenz soll verständlich aber möglichst knapp formuliert sein. Dabei sind insbesondere drei Kriterien zu beachten:

- Kurze Beschreibung der Tätigkeit und deren Ziele
- Minimale Kontextualisierung
- Hinweise auf die wichtigsten notwendigen Ressourcen

4.2.4 Die Problematik der Validierung

Validieren bedeutet prüfen, ob ein Instrument, ein Verfahren oder eine Methode die angestrebten Ziele, Ergebnisse oder Werte zu erreichen erlaubt. Zwar wird damit auch Gültigkeit angestrebt, jedoch ist die Validierung nicht identisch mit dem Begriff der Validität im streng empirisch-statistischen Sinne. Validieren im Rahmen eines Entwicklungsprojektes muss weiter gefasst werden, sodass man von einer *pragmatischen*⁶⁹ Validierung sprechen kann, die insbesondere auch Plausibilitätsansprüche erhebt und somit auf Annehmbarkeit, Einsichtbarkeit und Nachvollziehbarkeit achtet.

In unserem Projekt wurde eine Validierung auf zwei Ebenen angestrebt:

- a) Eine **interne Validierung** des Konzepts und der Ergebnisse, die sich erstens auf die theoretische Konsistenz und Begründbarkeit und zweitens auf diskursive Fundierung durch Expertenwissen bezieht.
- b) Eine **externe Validierung**, die sich erstens auf die Einhaltung der gesetzlich-administrativen Vorgaben, zweitens auf eine neutrale, administrativ verordnete Konsistenzprüfung und drittens auf umfangreiche Vernehmlassungen bei den relevanten *stakeholdern* stützt.

Zum Einsatz kommen v.a. qualitative und nur nötigenfalls spezifische streng quantitativ-empirische Instrumente.

Ein zentrales Problem der Validierung besteht darin, die Kriterien zu bestimmen, wonach etwas als valide betrachtet werden kann, d.h. Ziele, Ergebnisse oder Werte als erreicht, bzw. in welchem Ausmasse sie als erreicht betrachtet werden können. Bezüglich der internen Validierung sind erstens die Kriterien dem theoretischen Konzept immanent. Dies bedeutet, dass das Konzept so transparent und einsichtig sein muss, dass dessen Umsetzung im Ergebnis, d.h. in der Bildungsverordnung und im Bildungsplan und den dazu gehörenden Materialien der kritischen Auseinandersetzung und Überprüfbarkeit zugänglich sein muss. Zweitens spielt das Expertenwissen eine vorrangige Rolle. Dieses Wissen fließt laufend in sämtliche Projektphasen ein und garantiert auf jeden Fall für die Plausibilität der fachlichen Resultate. Die Qualität dieser Validierung hängt natürlich auch von der Stringenz des diskursiven Verfahrens ab, das vollständig dokumentiert werden und überprüfbar sein muss.

Der Validierung kommt eine eminent pragmatische-legitimatorische Relevanz zu. Es geht schlussendlich um die Findung eines Ausgleiches zwischen den Anforderungen der theoretischen Konsistenz einerseits und der aus einem historisch bestimmten, politischen und kulturellen Kontext hervorgehenden Praxistauglichkeit

⁶⁹ Die pragmatische Ausrichtung des Validierungsbegriffs ist durchaus im philosophischen Sinne zu verstehen. Aus der Perspektive eines relativen Wahrheitsbegriffs und der zentralen Bedeutung der Selbsterschaffung – im Gegensatz zur Annäherung an ein bestimmtes, vorgegebenes Ziel – des Menschen, sei für die Relativierung von Massstäben und Kriterien plädiert: „Vorgaben und Massstäbe sind für manche Zwecke nützlich, für andere nicht. Manchmal werden Fortschritte erzielt, indem man sie rigide festlegt, manchmal, indem man sie auflockert.“ (Rorty, 2000, 11)

andererseits. Deshalb führt die äussere Validierung zu durchaus interessanten Einsichten, aber auch unweigerlich zu Kompromissen, die der Realität ihren Tribut zollen.

Bibliographie

- Allal, L. (2001). Situated cognition and learning: From conceptual framework to classroom investigations. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3/2001, 407-419.
- Anderson, J. R. (1988). *Kognitive Psychologie. Eine Einführung*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Aristotele. (2000). *Etica Nicomachea* (C. Mazzarelli, Trans.). Milano: Bompiani.
- Bähr, K., Fries, A.-V., Ghisla, G., Künzli, R., Rosenmund, M., & Seliner-Müller, G. (1999). *Lehrplanarbeit - Strukturen, Erwartungen, Perspektiven*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, E., & Jungblut, G. (1972). *Strategien der Bildungsproduktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1970). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Blankertz, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Blankertz, H. (1975). Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter. In K. Frey (Ed.), *Curriculum-Handbuch* (Vol. II, pp. 202-225). München, Zürich: Piper.
- Blankertz, H. (1982). Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Lehrplantheorie nach dem Ende der Curriculumeuphorie. *Sieger Hochschulblätter*, 18-29.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans Green.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- Bock, P. (2004). Handlungsorientierung allgemeiner Bildung. In P. B. e. al. (Ed.), *Beiträge zur Handlungsorientierung*. Zürich/Bern: verlag pestalozzianum / hep verlag.
- Böhme, G. (1998). Das Übliche. *Merkur*, 11, 1092-1097.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bowen, J. (1979). *Storia dell'educazione occidentale. La civiltà dell'Europa dal VI al XVI secolo* (Vol. Secondo). Milano: Mondadori.
- Bower, G. H., Black, J. B., & Turner, T. J. (1979). Scripts in Memory for Text. *Cognitive Psychology*, 11, 177-220.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève: Université de Genève.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18 (1), 32-42.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of education*. New York.
- Castellani, F. (2002). Prospettive di una filosofia analitica dell'azione. In G. A. Ferrari (Ed.), *Profili multidisciplinari delle teorie dell'azione* (pp. 24-52). Milano: Franco Angeli.
- Castells, M. (2002). *la nascita della società in rete*. Milano: Università Bocconi Editore.

- Cattaneo, A. (2005). *Contesti senza spazio e spazi senza contesto? Rilettura di un'esperienza di blended learning.*, Alma Mater Studiorum, Bologna.
- Cepollaro, G. (2003). Le competenze non sono cose. *Professionalità*(76).
- Chomsky, N. (1969). *Aspekte de Syntax-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Clement, U. (2003). *Berufliche Bildung zwischen Erkenntnis und Erfahrung. Realisierungschancen des Lernfeld-Konzeptes an beruflichen Schulen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Collum, J. (1999). Analyse von Berufen mit dem DACUM-Prozess. *Panorama*, 1/99, 16-18.
- Czycholl, R., & Ebner, H. G. (1995). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Eds.), *Handbuch der Berufsbildung* (pp. 39-49). Opladen: Leske + Budrich.
- Davidson, D. (1980). *Essays on Actions and Events*. New York: Oxford University Press.
- Dehnbostel, P. (2001). Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht. In P. Dehnbostel, H. Erbe & H. Novak (Eds.), *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen* (pp. 175-194). Berlin: Sigma.
- Dolch, J. (1971, 3. Aufl.). *Lehrplan des Abendlandes*. Ratingen: Henn.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (Eds.). (1999). *Raisons éducatives. L'énigme de la compétence en éducation*. Paris and Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Durkheim, E. (1984). *Die Regeln der soziologischen Methode*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical approach to Develoepmental Reserach*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Ford, G., & Pugno, L. (Eds.). (1964). *The structure of knowledge and the curriculum*. Chicago.
- Frega, R. (2001). Dalla competenza alla navigazione professionale. Riflessioni su alcune tesi di Guy Le Boterf. *Professionalità*(62).
- Frega, R. (2004). La "logica della competenza": un problema aperto. *Professionalità*(80).
- Frey, K. (Ed.). (1975). *Curriculum-Handbuch. Band II*. München: Piper & Co.
- Gagné, R. M. (1970, 2nd ed.). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Galperin, P. I., & Leontiev, A. I. (1972). *Probleme der Lerntheorie*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Gehlen, A. (1972). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Wiesbaden.
- Gerstenmaier, J., & Mandl, H. (2001). Methodologie und Empirie zum situierten Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 372001, 453-470.
- Ghisla, G. (1977). *Vorarbeiten zu einer praktisch orientierten Theorie der Erziehung*. Unpublished Lizentiatsarbeit, Universität Zürich.
- Ghisla, G. (1994). Wie eine Katze ins Gedächtnis kommt.. *Babylonia*, 3-1994, 15-22.
- Ghisla, G. (1999a). Lehrpläne und Lehrplanarbeit: Stiefkinder innovativer Pädagogik und Bildungspolitik? (Editorial). *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2/1999.
- Ghisla, G. (1999b). Lehrplanmetaphern und pädagogischer Common Sense. In R. Künzli & S. Hopmann (Eds.), *Lehrplanarbeit* (pp. 124-143). Chur/Zürich: Verlag Rüegger.
- Ghisla, G. (2003). *Lehrpläne: Ein taugliches Mittel zur Lenkung und zur Erneuerung der Schule?* .Unpublished manuscript, Lugano.
- Ghisla, G. (2005). Modularisierung der Bildung: Flexibilität, aber zu welchem Preis? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2/2005, 157/174.
- Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, in press.
- Ghisla, G., & Zraggen, B. (2004). *EVALABOR - Arbeitsmaterialien*. Lugano: Università della Svizzera Italiana.
- Giddens, A. (1988 [1984]). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt: Campus.
- Gonon, P. (2002). Schlüsselqualifikationen - als pädagogisches Konzept. In hep (Ed.), *Arbeit, Beruf und Bildung* (pp. 226-231). Bern: Philipp Gonon.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band I und II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hegel, G. W. F. (1970 [1807]). *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heid, H. (2001). Situation als Konstrukt. Zur Kritik objektivistischer Situationsdefinitionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3/2001, 513-528.
- Hemmer, K. P., & Zimmer, J. (1975). Der Bezug zu Lebenssituationen in der didaktischen Diskussion. In K. Frey (Ed.), *Curriculum-Handbuch* (Vol. II, pp. 188-201). München, Zürich: Piper.
- Hobbes, T. (1984 [1651]). *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hopmann, S. (1998). Der Lehrplan als Massstab öffentlicher Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 165-188.
- Hopmann, S., & Gudem, B. B. (Eds.). (1998). *Didaktik and/or Curriculum. An international dialogue*. New York: Peter Lang.
- Kaiser, H. (2005). *Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der konkreten Kompetenzen*. Bern: hep verlag.
- Kant, I. (1961 [1878]). *Kritik der praktischen Vernunft*. Stuttgart: Reclam.
- Kibler, M. W., Barker, L. L., & Miles, D. T. (1970). *Behavioural objectives and instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Affective Domain*. New York: David McKay.
- Künzli, R., & Hopmann, S. (Eds.). (1998). *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Chur/Zürich: Verlag Rüegger.
- Kuutti, K. (1996). Activity Theory as a potential framework for human-computer interaction research. In B. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity theory and Human-Computer Interaction* (pp. 17-44). Cambridge MA: MIT Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- LeBoterf, G. (1994). *De la compétence: Essays sur un attracteur étrange*. Paris: Les Ed. de l'Organisation.
- LeBoterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation.
- Leontjew, A. N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Luckmann, T. (1992). *Theorie des sozialen Handelns*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Mager, R. (1962). *Goal Analysis*. Palo Alto.
- Marx, K. (1973). *Marx Engels Werke* (Vol. 3). Berlin: Dietz Verlag.
- Merlini, F. (2004). *La comunicazione interrotta. Etica e politica nel tempo della "rete"*. Bari: Dedalo.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7, 36-43.
- Minsky, M. (1992). Eine Rahmenstruktur für die Wissensrepräsentation. In D. Münch (Ed.), *Kognitionswissenschaft* (pp. 92-133). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mittelstrass, J. (Ed.). (1996). *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Muller, A. (2006). Définir le curriculum: une approche pragmatiste. In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 99-118). Bruxelles: de boeck.
- Nezel, I., & Ghisla, G. (1977). *Struktur und Curriculum. Theorie und Verfahren zur Konstruktion und Analyse curricularer Wissensstrukturen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Norton, R. E. (1997). *DACUM Handbook*. Ohio.
- Oelkers, J. (2006). Lehrpläne als Steuerungsinstrument? In L. Criblez, P. Gautschi, P. H. Monico & H. Messner (Eds.), *Lehrpläne und Bildungsstandards* (pp. 241-268). Bern: h.e.p. verlag.
- Ollagnier, J. D. E. (Ed.). (2000). *Raisons éducatives. L'énigme de la compétence en éducation*. Paris and Bruxelles: De Boeck & Larcier.

- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. New York: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1981). *L'equilibrage delle strutture cognitive*. Torino: Boringhieri.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Poglia, E. (2006). Competenze: concetto necessario ma problematico? In E. Poglia & T. Fumasoli (Eds.), *Competenze e loro valutazione in ambito formativo* (Vol. 12, pp. 5-16). Lugano: Università della Svizzera italiana (USI).
- Polanyi, M. (1983 [1966]). *The Tacit Dimension*. Gloucester Mass.: Peter Smith.
- Reetz, L., & Seyd, W. (1995). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Eds.), *Handbuch beruflicher Bildung* (pp. 203-219). Opladen: Leske + Budrich.
- Reichenbach, R. (2005). *Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens*. Paper presented at the Herbsttagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Heppenheim.
- Reinhold, M., Haasler, B., Howe, F., Kleiner, M., & Rauner, F. (2003). *Curriculum-Design II. Entwickeln von Lernfeldern*. Konstanz: Paul Christiani.
- Reisse, W. (1975). Verschiedene Begriffsbestimmungen von Curriculum?: Überblick und Ansätze zur Präzisierung. In K. Frey (Ed.), *Curriculum-Handbuch* (Vol. I, pp. 46-59). München: Piper.
- Ricoeur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris: CNRS.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action; Essais d'herméneutique II*. Paris: L'Harmattan.
- Robinson, S. B. (1972). *Bildungsreform als Revision des Curriculums und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Neuwied am Rhein und Berlin: Luchterhand.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Rorty, R. (2000). *Philosophie & die Zukunft*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Roth, H. (1968). Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? *Die Deutsche Schule*, 169-185.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern & Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Schank, R. C., & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Schimak, U. (2000). *Handeln und Strukturen. Einführung in die Akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim und München: Juventa.
- Schimank, U. (2000). *Handeln und Strukturen*. Weinheim und München: Juventa.
- Schmid-Rathjens, C. (2007). Anforderungsanalyse und Kompetenzmodellierung. In H. Schuler & K. Sonntag (Eds.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (pp. 592-601). Göttingen: Hogrefe.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Smith, A. (1969 [1937]). *La ricchezza delle nazioni. Abbozzo*. Roma: Editori Riuniti.
- Sonntag, K., & Schmidt-Rathjens, C. (2004). Kompetenzmodelle – Erfolgsfaktoren im HR-Management? Ein strategie- und evidenzbasierter Ansatz der Kompetenzmodellierung. *Personalführung*(10), 18-26.
- Suchman, L. A. (2007). *Human-Machine Reconfigurations. Plans and situated Actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and instruction*. Chicago.
- Weber, M. (1984 [1921]). *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

- Wenger, E. (1999). *Communities in practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weniger, E. (1975 [1930/1952]). Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. In E. Weniger (Ed.), *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Winterton, J., Deist, F. D.-L., & Stringfellow, E. (2005). *Typology of knowledge, skills and competencies: clarification of the concept and prototype*. Thessaloniki: Cedefop.
- Wittgenstein, L. (2003 [1922]). *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wygotski, L. S. (1974 [1934]). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Zabeck, J. (1982). Zur Kritik des didaktischen Illusionismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In H. Schanz (Ed.), *Berufspädagogische Grundprobleme. Beiträge zur Pädagogik für schule und Betrieb 10* (pp. 66-97). Stuttgart.