

Exposé zum Promotionsvorhaben

Wahrnehmungen von Lehrkräften zum Umsetzungsstand überfachlicher Kompetenzen im beruflich-technischen Unterricht: Ergebnis einer Explorationsstudie „(Arbeitstitel)“

Alexander Zollner; Stand: 28.03.2023

1 Ausgangssituation

Ausgehend von der Handreichung der Kultusministerkonferenz (KMK, 1996 zuletzt KMK, 2018), ist das zentrale Ziel der Berufsschulen, die Förderung der Entwicklung umfassender Handlungskompetenz (Tenberg et al., 2018, p. 76). Die Berufsbildung reagiert somit auf die neuen veränderten Qualifikationsanforderungen entsprechend mit der Orientierung am Prinzip der Handlungskompetenz, dem Leitziel der Kompetenzentwicklung (Meyer, 2004, p. 350). Erpenbeck & Rosenstiel (2007, p. XXIII) konkretisieren - konform zum KMK- Ansatz – die Kompetenzklassen fachlich-methodische, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen. Um wissenschaftlich abgestützte Kompetenzziele aus den Lernfeldlehrplänen zu transformieren, erscheint das Rahmenkonzept nach Erpenbeck & Rosenstiel als tragfähiges Konstrukt (Tenberg et al., 2018, p. 97).

Berufliche Kompetenzentwicklung von Facharbeiter*innen ist nur dann festzustellen, wenn fachlich-methodische, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen in schlüssigen und praxisorientierten Konzepten im beruflichen Lernen adressiert werden. Für den Bereich der fachlichen Berufskompetenzen, als Ausgangspunkt der beruflichen Kompetenzentwicklung, lassen sich in den zurückliegenden Jahren vielfältige Auseinandersetzungen, Ansätze und Konzepte konstatieren (u.a. Chomsky & White, Bader, Nikolaus, Dengler, Sloane, Tenberg & Pittich). Hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen – nach Erpenbeck & Rosenstiel differenziert in sozial-kommunikative und personale Kompetenzen – lassen sich in Theorie und Empirie hingegen nur einzelne Ansätze und Konzepte feststellen.

Vor mehr als vierzig Jahren beschreibt Mertens (1974) einen ersten Ansatz, indem er eine Unterscheidung zwischen fachlichen und nicht-fachlichen Qualifikationen einführt. Ziel der nicht-fachlichen Qualifikationen ist es dem Individuum zu helfen, die veränderten technologischen und gesellschaftlichen Anforderungen produktiv bewältigen zu können (Maag Merki, 2004, p. 202). Trotz kontrovers geführter Diskussionen (Gonon, 1996, pp. 47-120) hat sich der Ansatz und die Unterscheidung von fachlichen und nicht-fachlichen Qualifikationen etabliert. Der Qualifikationsansatz hat nach wie vor seine Bedeutung, jedoch ist heutzutage nicht mehr so häufig die Rede von Qualifikationen, sondern vermehrt von Kompetenzen (Bolder, 2010). Aufbauen auf diesen Erkenntnissen beschreiben die Autoren Euler, Bauer-Klebl, Hahn, Maag Merki und Kanning weitere Konzepte und Ansätze von überfachlichen Kompetenzen, indem Sie differenziert mit hohen Ansprüchen, Dimensionen und Kategorien von überfachlichen

Kompetenzfacetten festlegen. Beispielsweise werden Begriffe wie Offensivität oder Durchsetzungsfähigkeit als wichtige überfachliche Kompetenzkomponente ausgewiesen. Allerdings deutet alles auf eine inkonsistente und redundante Begriffsfassung und -verwendung der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur hin. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie überfachliche Kompetenzen erfasst bzw. ob und in welchem Ausmaß diese im schulischen Kontext von den unterrichtenden Lehrkräften umgesetzt werden können (Merki & Schuler, 2003, p. 3). Obwohl verschiedene Analysen zeigen, dass sich die Förderung von überfachlichen Kompetenzen, [...] als bedeutende Qualitätsmerkmale eines zukunftsorientierten Unternehmens erweisen, steht deren Bedeutungsbeimessung in deutlichem Spannungsverhältnis zur konzeptuellen Umsetzung und Hinterlegung in der Praxis (Maag Merki, 2004, p. 202).

2 Studie und Forschungsziel / Forschungsfragen

Um dieses Spannungsverhältnis wissenschaftlich zu ergründen, ist das Ziel der Forschungsarbeit, die Wahrnehmungen von Lehrkräften sowie den Umsetzungsstand überfachlicher Kompetenzen aus der berufsschulischen Praxis zu konstatieren.

Forschungsleitend sind hierbei folgende Fragen:

1. Wie nehmen die Lehrkräfte überfachliche Kompetenzen und deren Förderung im beruflich-technischen Unterricht wahr?
2. Wie wird die Förderung überfachlicher Kompetenzen im beruflich-technischen Unterricht umgesetzt?

3 Theoretischer Bezugsrahmen

Bei genauerer Betrachtung von überfachlichen Kompetenzen, treffen unterschiedliche Definition aufeinander. Beispielsweise unterscheiden Erpenbeck und Rosenstiel (2017) überfachliche Kompetenzen in eine personale Kompetenz sowie eine sozial-kommunikative Kompetenz, die wie folgt definiert sind:

„Personale Kompetenzen:

Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Welthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen (Tenberg et al., 2018, p. 96).“

„Sozial-kommunikative Kompetenzen:

Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln (Tenberg et al., 2018, p. 97).“

Eine andere Unterscheidung überfachlicher Kompetenzen erfolgt nach einer qualitativen Synthese von Sozialkompetenzen nach Kanning (2009, p. 21) welcher drei grundlegende Dimensionen definiert. (1) Den Perzeptiv-kognitiven Bereich, (2) den Behavioralen Bereich, (3) sowie den Motivational-emotionalen Bereich. Diese Analyse kommt zu dem Ergebnis, dass soziale Kompetenzen einem integrativen Konstrukt entsprechen, im Sinne der Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens fördert. Des Weiteren schreibt Kanning (2005, p. 8), dass unser Verhalten gegenüber anderen Menschen nicht durch eine einzelne globale Kompetenz determiniert, sondern vielmehr durch das Zusammenspiel mehrerer Kompetenzen geprägt ist. Allerdings gibt es hier bereits eine Diskrepanz zur Ausgangstheorie von Erpenbeck & Rosenstiel, welche individuenbezogene Faktoren in Ihrer Theorie miteinbeziehen, wohingegen Kanning diese den personalen Kompetenzen zuordnet. *„Daraus ergibt sich allerdings kein Widerspruch, da generell von einer Integrativität aller Teilkompetenzen ausgegangen wird, dies aber in einzelnen Kompetenzmodellen strukturell unterschiedlich aufgelöst wird“* (Tenberg et al., 2018, p. 114).

Für das berufliche Lernen wenden sich Euler & Hahn (2004) überwiegend dem perzeptiv-kognitiven Bereich zu. Sie definieren nun Sozialkompetenzen als *„Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten, zum wertbewussten Kommunizieren mit anderen Menschen über konkrete Inhalte in bestimmten Typen von Situationen“* (Euler & Hahn, 2004, p. 215). Diese Definition wird von Euler & Bauer-Klebl (2008) ergänzt. Sie definieren Sozialkompetenzen als *„Disposition zur zielgerichteten Interaktion mit anderen Menschen über sachliche, soziale oder persönliche Themen in spezifischen Typen von Situationen“* (Euler & Bauer-Klebl, 2008, p. 18).

Obwohl in der Literatur keineswegs eine scharfe Trennung zwischen Kommunikation und Interaktion besteht, kann in der Tendenz festgehalten werden, dass Kommunikation stärker den Aspekt des Mitteilens im Rahmen eines einseitigen sozialen Handelns betont, während Interaktion den Aspekt des Austauschs im Rahmen einer wechselseitigen sozialen Beziehung fokussiert (Euler, 2009, p. 24). *„Der in der Definition verwendete Begriff der Interaktion soll zum Ausdruck bringen, dass sich das vertretende Verständnis von Sozialkompetenzen auf jene Form des sozialen Handelns bezieht, das nicht lediglich auf eine Wirkung des eigenen Handelns auf andere abzielt, sondern bei einer Koordination im Rahmen einer sozialen Beziehung angestrebt wird“* (Euler, 2009, p. 24). Folglich gilt als Kernelement der Interaktion die Handlungskoordination (Euler, 2009, p. 24).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass unter Berücksichtigung der fundierten und elaborierten theoretischen Ansätze deutlich wird, dass eine Konkretisierung und Bestimmung überfachlicher Kompetenzen eine sehr aufwändige und schwierige Aufgabe für Expert*innen darstellen. Vor allem die große Anzahl an unterschiedlichen Definitionen, Modellen und Erfolgsfaktoren lassen auf kein einheitliches Vorgehen bei der überfachlichen Kompetenzvermittlung schließen.

4 Forschungsmethodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das forschungsmethodische Vorgehen beschrieben. Um einen Zugang zu dem sehr komplexen Thema der überfachlichen Kompetenzen zu erhalten, wird in einem ersten Schritt der Ist-Zustand überfachlicher Kompetenzförderung in der Praxis genauer untersucht. Hierbei sollen die Wahrnehmungen von Lehrkräften (ca. N= 20) sowie der Umsetzungsstand überfachlicher Kompetenzen über narrative Interviews operationalisiert und forschungsmethodisch kategorisiert werden. Dieses Instrument ist als Erhebungsinstrument eines der bekanntesten und bewährtesten Verfahren der qualitativen Sozialforschung und zielt auf die Hervorlockung und Aufrechterhaltung von längeren Erzählungen ab, ohne im ersten Schritt weitere Interventionen seitens der Interviewer/innen zu erwarten (Rosenthal & Loch, 2002, p. 1). Folglich initiiert das gewählte Erhebungsinstrument den möglichen Nachvollzug von Handlungsabläufen und hilft somit bei der Beantwortung von Forschungsfrage eins (Rosenthal & Loch, 2002, p. 1).

Nach der Transkription der narrativen Interviews, liegt Material in Textform vor. Für die Analyse und Morphologisierung der narrativen Interviews, wird eine strukturierte und empirisch gestützte Vorgehensweise benötigt. Hierbei erfolgt die Analyse in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), die sich mittlerweile im sozialwissenschaftlichen Methodeninventar etablieren konnte, wobei die Modellierung der Kategoriensysteme in Anlehnung an die induktive Kategorienbildung nach Mayring (2010, pp. 67-85) erfolgt. Zu guter Letzt wird eine theoretische Bilanzierung durchgeführt, welche die Grundlage für weitere Forschungsarbeiten eröffnet.

5 Literaturverzeichnis

- Bolder, A. (2010). Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In (pp. 813-843). https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_43
- Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. (Eds.). (2007). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2 ed.). Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. v., & Grote, S. (2017). *Handbuch Kompetenzmessung*. Schäffer-Poeschel Verlag.
- Euler, D. (Ed.). (2009). *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung: Didaktische Förderung und Prüfung* (1 ed.). Haupt.
- Euler, D., & Bauer-Klebl, A. (2008). Bestimmung und Präzisierung von Sozialkompetenzen. Thematische Fundierung und Anwendung in der Curriculumentwicklung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(1), 16-47.
- Euler, D., & Hahn, A. (2004). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern [u.a.] : Haupt.
- Gonon, P. (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers: ein Bilanz aus kontroverser Sicht*. Verlag für Berufsbildung Sauerländer.
- Kanning, U. P. (2005). *Soziale Kompetenzen fördern*. Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Hogrefe. http://scans.hebis.de/HEBCGI/show.pl?21626326_toc.pdf
- Maag Merki, K. (2004). Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 202-222.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz.
- Merki, K. M., & Schuler, P. (2003). *Überfachliche Kompetenzen*. FS und S.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7(1), 36–43.
- Meyer, R. (2004). Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit–neue Befunde aus der industri soziologischen Forschung – Ko-Referat zu MARTIN BAETHGE aus dem 14. Kongress der DGFE am 23.3.2004 in Zürich. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3 (2004), S. 348-354.
- Rosenthal, G., & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (pp. S. 221-232). Schaeffer, Doris; Müller-Mundt, Gabriele. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/5767>
- Tenberg, R., Bach, A., & Pittich, D. (2018). *Didaktik technischer Berufe – Theorie & Grundlagen*.