

PREPRINT (WORKING PAPER)

# Kompetenz versus competence – Etymologische Untersuchung und Bedeutungsanalyse des Kompetenzbegriffs im Deutschen und im Englischen

Frank Bünning<sup>\*,1</sup> Hanno Hortsch<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Professur für Ingenieurpädagogik und Didaktik der technischen Bildung, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

<sup>2</sup>Seniorprofessur für Didaktik des beruflichen Lernens, Technische Universität Dresden

\*Corresponding author. Email: frank.buenning@ovgu.de

(Received 03. Juli 2020; revised 12. August 2020; accepted 27. September 2020; first published online 31. Dezember 2020)

## Zitieren dieses Beitrages

Bünning, Frank/Hortsch, Hanno: »Kompetenz versus competence – Etymologische Untersuchung und Bedeutungsanalyse des Kompetenzbegriffs im Deutschen und im Englischen«. In: *IPTB Preprint Journal (Online Working Papers der Professur für Ingenieurpädagogik und Didaktik der technischen Bildung)*, Jg. 2, 4, 2020, 1–13. DOI: 10.24352/ub.ovgu-2021-097

## Abstract

International sich verändernde Arbeits-, Produktions- und Dienstleistungsprozesse erfordern, dass national auf diese Prozesse reagiert und entsprechende (Berufs-) Bildungskonzepte entwickelt und umgesetzt werden. Hier ist insbesondere die berufliche Bildung gefordert, deren Zielstellung u.a. die beschäftigungsadäquate und somit arbeitsmarktorientierte Aus- und Weiterbildung ist. Häufig wird im Rahmen dieser Bestrebungen der Begriff der *Kompetenz* instrumentalisiert. Der *Kompetenzbegriff* ist dabei so unterschiedlich und z.T. widersprüchlich belegt, so dass er in der wissenschaftlichen Kommunikation häufig missverständlich oder zumindest, wissenschaftlich ebenfalls nicht tauglich, sehr vage gebraucht wird. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird der *Kompetenz-Begriff* in einem ersten Schritt sprachwissenschaftlich-etymologisch analysiert und anschließend im Rahmen einer wissenschaftlichen Begriffsbildung dargestellt. Dabei wird u.a. der deutsche Begriff „Kompetenz“ mit dem englischen Begriff „competence/-ency“ verglichen. Abschließend werden dann aktuelle internationale Entwicklungen auf dem Gebiet beruflicher Bildung umrissen, wobei insbesondere auf *Competence-Based Training (CBT)-Modelle* eingegangen wird, die den Begriff der *competence* instrumentalisiert haben.

**Keywords:** Kompetenz; competence; competency; Etymologie; Berufspädagogik; Soziologie

## 1. Problemabriss und Anliegen des Artikels

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Globalisierung und der sich daraus ableitenden Entwicklung eines modernen, ebenso global orientierten Arbeitsmarktes ergibt sich gegenwärtig die Notwendigkeit einer Modifizierung und Weiterentwicklung der bestehenden Bildungssysteme. Besondere Herausforderungen entstehen dabei international im Bereich der beruflichen Bildung. Wenn sich Produktions- und Dienstleistungsprozesse international aufgrund der wirtschaftlichen Globalisierung immer mehr angleichen, so muss national auf diese Prozesse reagiert und entsprechende Bildungskonzepte entwickelt werden. Eines der herausragenden Ziele beruflicher Bildung ist die beschäftigungsadäquate und somit arbeitsmarktorientierte Aus- und Weiterbildung. Deren Ziel

© Professur für Ingenieurpädagogik und Didaktik der technischen Bildung 2020.

Das IPTB Preprint Journal (Online Working Papers der Professur für Ingenieurpädagogik und Didaktik der technischen Bildung) ist ein Open-Access-Artikel, der den Bedingungen der Creative Commons Attribution-Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) unterliegt, die die uneingeschränkte Wiederverwendung, Verbreitung und Reproduktion in jedem Medium erlauben, sofern das Originalwerk richtig zitiert wird.

wiederum ist es, die Bedingungen für die Entwicklung der personellen Ressourcen in einem Land oder einer Wirtschaftsregion zu schaffen.

Somit ist es nicht erstaunlich, dass sich in den letzten Jahren international viel praktische aber auch auf Forschung begründete Ansätze mit dem Problem befassten, wie die Überführung von beruflicher Anforderungen in ein System beruflicher Bildung mit dem Ziel der Entwicklung einer beschäftigungsadäquaten Aus- und Weiterbildung erreicht werden kann.

Häufig wird im Rahmen dieser Bestrebungen der Begriff der *Kompetenz* instrumentalisiert. Dieser „schillernde“ Begriff der Berufspädagogik und anderer Wissenschaften ist dabei so unterschiedlich und z.T. widersprüchlich belegt, so dass er in der wissenschaftlichen Kommunikation häufig missverständlich oder zumindest, wissenschaftlich ebenfalls nicht tauglich, sehr vage gebraucht wird.

Der Begriff *Kompetenz* ist im vorliegenden Aufsatz zunächst aus sprachwissenschaftlicher Sicht analysiert worden. Da er in der Alltags- wie in der Wissenschaftssprache vielfältig interpretiert wird, sollen zunächst in einer etymologischen Untersuchung seine Wurzeln und ursprünglichen Bedeutungen offengelegt werden. Dabei scheint es sinnvoll zu sein, den deutschen Begriff *Kompetenz* mit dem englischen *competence/ency* zu vergleichen. Dafür gibt es mehrere Gründe. Zum einen wird der dieser Begriff sowohl über die englische als auch über die deutsche Sprache in die verschiedensten Konzepte beruflicher Bildung kolportiert. Zum anderen entwickelt sich der Begriff der „Kompetenz“ oder „competence/-ency“ immer mehr zu einem der tragenden Begriffe berufspädagogischer Theorien. Häufig werden dabei aber Übertragung insbesondere aus anderen Kultur- bzw. Sprachräumen vorgenommen, die letztlich der Schärfe des Begriffs nicht dienlich war. Wiederholt liegen Begriffsübernahmen vor, keine wissenschaftliche Begründung haben, da sie auf den Hauptgrund wissenschaftlicher Begriffsexplikation nur selten oder überhaupt nicht eingehen. Wissenschaftliche Begriffe werden immer im Rahmen eines wissenschaftlichen Kontextes gebildet, der in der Regel stets eine Theorie oder zumindest theoretischer Ansatz ist (Hortsch 1987). Die Vagheit der Begriffe wiederum hat zu zahlreichen wissenschaftlichen Diskussionen über Bedeutungsinhalte des Wortes und über deren aussagekräftige Operationalisierung geführt. Im zweiten Teil des Artikels wird deshalb das Begriffskonstrukt *Kompetenz* im Rahmen einer wissenschaftlichen Begriffsbildung dargestellt. Es wird erläutert, wie es in verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten erklärt wird und welche Phänomene damit beschrieben werden können.

Im letzten Teil werden aktuelle internationale Entwicklungen auf dem Gebiet beruflicher Bildung umrissen. Insbesondere werden *Competence-Based Training (CBT)-Modelle* analysiert, die den Begriff der *competence* instrumentalisiert haben.

## 2. Etymologische Untersuchung

Die Etymologie ist die Lehre von der Herkunft, der Grundbedeutung, der formalen und inhaltlichen Entwicklung der Wörter einer Sprache sowie ihrer Verwandtschaft mit Wörtern gleichen Ursprungs in anderen Sprachen (Glück 1993: 175). Im Einzelfall kann ein Wort auf sein Etymon, d.h. seine Ursprungs- und Grundbedeutung, zurückgeführt werden.

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden etymologische Wörterbücher der Einzelsprachen Englisch, Deutsch und Latein verwendet. Letztere Sprache ist der Ursprung für viele Wörter im Englischen wie im Deutschen, so auch für *competence* bzw. *Kompetenz*. Im Folgenden werden die lateinischen Wurzeln der Wörter *Kompetenz*, *kompetent* und *competent*, *competence* betrachtet. Auf die einzelnen Bedeutungen der Wörter wird daran anschließend näher eingegangen.

In der lateinischen Sprache wird zunächst das Verb *competere* verwendet, welches 'zusammentreffen, zutreffen, entsprechen, gesetzlich fordern' bedeutet, im Mittellateinischen auch 'angemessen, geeignet sein, zustehen, zukommen'. Daraus wurde das lateinische Adjektiv *competens* gebildet, dessen Bedeutung 'zuständig, geeignet sein, zustehen, zukommen' ist, im Mittellateinischen auch 'zustehend'. Das Substantiv *competentia* schließlich steht im Lateinischen für, 'Zusammentreffen, Symmetrie, Analogie', im Mittellateinischen auch für 'Zugehörigkeit, Zuständigkeit' (Onions 1966).

Aus dem lateinischen Wort *competent*, dem Partizip I vom lateinischen Verb *competere*, wird im 14. Jh. das englische Adjektiv *competent* gebildet. Dessen Bedeutung ist 'suitable, proper, adequate', ab dem 15. Jahrhundert auch 'legally qualified oder sufficient'. Ab dem 16. Jahrhundert kommt das Substantiv in den Formen *competence/ency* hinzu, mit der Bedeutung 'sufficiency (of qualification)'.<sup>1</sup>

In die deutsche Sprache (zuerst in die Rechtssprache) wird ab dem 15. Jahrhundert als erstes das lateinische Substantiv *competentia* übernommen. Das deutsche Substantiv *Kompetenz* hat hier die Bedeutungen 'Recht auf Abgaben, Einkünfte oder Lebensunterhalt' und ab dem 19. Jahrhundert zusätzlich 'Zuständigkeit,

Fähigkeit, Sachverstand'. Im 18. Jahrhundert wird aus dem lateinischen Adjektiv *competens* das deutsche Adjektiv *kompetent* gebildet, dessen Bedeutung 'zuständig, fähig, sachverständig' ist (Pfeifer/Petermann 1993). An dieser Stelle ist bereits zu erkennen, dass, obwohl die Wortfamilie aus dem gleichen lateinischen Verb *competere* hervorgegangen ist, sie einen unterschiedlichen Bereich von Bedeutungen hat. Schaut man sich die Bedeutungen von Substantiven aus der französischen, spanischen oder italienischen Sprache an, die ebenfalls den gemeinsamen lateinischen Ursprung haben, wird dies noch deutlicher. Französisch *compétence* bedeutet wie im Deutschen 'Zuständigkeit, Fähigkeit', spanisch *competencia* 'Wettbewerb, Rivalität, juristische Zuständigkeit, Tauglichkeit, Eignung' und italienisch *competenza* 'Fähigkeit, Rivalität' sowie in der Mehrzahl 'Gebühren, Honorare' (Onions 1966). Somit ist eine wörtliche Übersetzung des Wortes in eine andere Sprache, d.h. die Verwendung des jeweils äquivalenten Wortes ohne Hinterfragen des Kontextes dem Verständnis und der sachlichen Richtigkeit nicht zuträglich gewesen.

### 3. Bedeutungsanalyse von „competence/-ency“ und „Kompetenz“

Wörter sind Symbole, Zeichen, mit deren Hilfe die Menschen ihre Ideen ausdrücken. Sie sind damit ein gutes Maß für den Umfang ihres Denkens zu einem bestimmten Zeitpunkt. Wörter bezeichnen die Dinge, Eigenschaften und Relationen, die eine Kultur kennt und so muss das Vokabular einer Sprache Schritt halten mit dem Fortschritt des in der jeweiligen Kultur verfügbaren Wissens. Das Datum, an dem ein neues Wort in die Sprache eingeführt wird, ist allgemein das Datum, an dem Objekte, Erfahrungen, Beobachtungen oder anderes das öffentliche Bewusstsein erreicht hat (Baugh/Cable 1993: 295). Mit dem „The Oxford English Dictionary (OED)“ (Simpson/Weiner 1989, Weiner 1999) wurde für die englische Sprache ein Werk geschaffen, in dem Zitate mit ihrem Erscheinungsjahr aufgeführt sind. Dadurch kann der Nutzer nachvollziehen, wann eine differente Bedeutung eines Wortes aufgetaucht ist, wann eine veraltet ist oder zu welchem Zeitpunkt ein neues Wort in die Sprache aufgenommen worden ist. Baugh/Cable (1993: 334-342) schreiben diesem Werk, das in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ins Leben gerufen wurde, einen unübersehbaren Einfluss auf die englische Sprache zu. Sie nennen die zweite Edition des „The Oxford English Dictionary (OED)“ (Simpson/Weiner 1989), die beste Informationsquelle über das Wachsen des Vokabulars im 19. und 20. Jahrhundert (Baugh/Cable 1993).

Im Folgenden werden die Bedeutungsebenen der Substantive *competence/-ency* in der englischen Sprache vom Beginn (16. Jahrhundert) bis in die Gegenwart (20. Jahrhundert) erfasst.

Laut OED sind Substantive mit der Endung „-ency“<sup>1</sup> reine englische Adaptionen des lateinischen Typs, die wahrscheinlich nur eine Qualität oder einen Zustand bezeichnen und deren konkrete Bedeutungen sich von dort aus entwickelt haben. Dagegen sind englische Substantive mit der Endung „-ence“<sup>2</sup> Adaptionen aus dem Lateinischen, die entweder über das Französische oder angelehnt an französischen Analogien eingeführt wurden. Sie bezeichnen sehr häufig eine Aktion oder einen Prozess, weniger eine Qualität oder einen Zustand bzw. ausschließlich letzteres. Substantive mit der Endung „-ence“ sind demnach auch eher mit der Bedeutung des dazugehörigen Verbs verbunden, als mit der des Adjektivs. In einigen Beispielen stehen beide Formen des Wortes für eine Qualität oder eine Beschaffenheit, wobei jedoch in den meisten Fällen das eine oder das andere Wort überholt oder veraltet ist.

Im OED ist ferner nachzulesen, dass *competence* und *competency* eine ähnliche Geschichte des Bedeutungswandels haben und beide stehen für eine Qualität im oben angeführten Sinn (Simpson/Weiner 1989). *Competency* ist dabei die ältere Variante, die im heutigen britischen Englisch jedoch kaum noch, im amerikanischen und australischen Englisch dagegen schon verwendet wird. Im amerikanischen Englisch wurden charakteristische Merkmale des ursprünglich britischen Englisch konserviert, die dort nicht mehr vorzufinden sind (Baugh/Cable 1993: 353ff.). Im OED endet der Bedeutungswandel von *competency* zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Wie der deutsche *Kompetenz*-Begriff (Pfeifer/Petermann 1993) wurden auch *competence/-ency* zuerst in der Rechtssprache eingeführt. *Competency* tauchte dort 1596 das erste Mal auf und bezeichnete ein ausreichendes Vermögen oder Einkommen, ohne Überfluss der lebensnotwendigen Mittel (Simpson/Weiner 1989: 603).<sup>3</sup> 1632 kam die Verwendung von *competence* zur Bezeichnung eines ähnlichen Sachverhalts hinzu, doch bedeutete es hier, über ausreichende Mittel zu verfügen, komfortabel und sorgenfrei leben

<sup>1</sup>OED on CD-ROM mit dem Suchwort „-ency“ (Weiner 1999)

<sup>2</sup>OED on CD-ROM mit dem Suchwort „-ence“ (ebd.)

<sup>3</sup>3.a. A sufficiency, without superfluity, of the means of life, a competent estate or income.

3.b. The condition of having a sufficient income; easy circumstances.

zu können.<sup>4</sup> Ende des 16. Jahrhunderts bezeichnete *competency*<sup>5</sup> (1597) die Eigenschaft oder Stellung der Rechtsfähigkeit und *competence*<sup>6</sup> einhundert Jahre später (1708) die Qualität oder Position einer Person, juristisch kompetent zu sein, also juristische Fähigkeiten zu besitzen und somit ein juristisches Verfahren durchführen und Recht sprechen zu dürfen. Ab dem Ende des 18. Jahrhunderts wurde diese Bedeutung auch auf andere Berufe ausgedehnt. *Competence/-ency* bezeichneten von da an den Stand einer Person, wenn diese genügend Qualifikationen (qualification) besaß, bzw. die Fähigkeit hatten, sich ausreichend mit einem Gegenstand oder Sachgebiet beschäftigen zu können. *Competence* wird später auch verwendet, um die Angemessenheit einer Arbeit oder die Legitimität eines logischen Schlusses zu bezeichnen.<sup>7</sup>

Nach der Rechtssprache fand *competence* auch in wissenschaftlichen Disziplinen zunehmend Verwendung, hier setzte der entscheidende Bedeutungswandel ein bzw. kamen Bedeutungsebenen hinzu. In natur- und sprachwissenschaftlichen Veröffentlichungen werden die Worte *competence/-ency* ab den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts verwendet. Im Amerikanischen Englisch folgt die Verwendung von *competence/-ency* dem Britischen Englisch. Qualifikation, juristische Zuständigkeit, Mikrobiologie und Medizin seien hier stellvertretend genannt (Soukhanov 1992).

#### 4. „Competence/-ency“ und „Kompetenz“ in der Linguistik und der Soziologie

Im Folgenden soll auf die Verwendung der Begriffe *Kompetenz* und *competence* in den Geisteswissenschaften näher eingegangen werden. Zunächst wird CHOMSKYs linguistisches Konzept von *competence* umrissen, da vermutet werden kann, dass er mit seinem Konstrukt – *competence*, als angeborene Fähigkeit zu betrachten – das Begriffsverständnis in den anderen Wissenschaften beeinflusst hat. CHOMSKY gilt nicht als Schöpfer dieser Bedeutungsebene<sup>8</sup>, dennoch hat er sie in den Geisteswissenschaften etabliert. Das erste Zitat aus der Linguistik, das im OED angeführt wird und in dem das Wort *competence* nachzulesen ist, stammt aus einer Veröffentlichung von CHOMSKY (Simpson/Weiner 1989: 603).<sup>9</sup> In dem zitierten Textbeispiel benutzt er den Begriff für die Beschreibung eines Sachverhalts in der Linguistik und verwendet dafür die Bezeichnung *linguistic competence*. Er grenzt damit den Begriff *competence* von vorherigen Verwendungen in anderen Wissenschaftsdisziplinen (z.B. Geologie, Biologie<sup>10</sup>) ab und benutzt den Begriff zur Bezeichnung eines Sachverhalts innerhalb seines Wissenschaftsgebietes.

In „Aspects of the Theory of Syntax“ (1965) schreibt Chomsky (1965 von einer fundamentalen Unterscheidung, die gemacht werden muss zwischen „[...] competence (the speaker-hearer’s knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations) [...]“ (ebd.: 4). Bei dieser Betrachtung von *competence* sieht er einen idealisierten Sprecher/Hörer, der alles Wissen über seine Muttersprache besitzt und nur bei diesem entspricht die *Performanz*, also der Sprechvorgang, genau seiner *Kompetenz*. In allen anderen Fällen wird die *Performanz* von grammatikalisch irrelevanten Bedingungen wie, „[...] memory limitations, distractions, shift of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of language [...]“ (ebd.: 3) beeinflusst.

Für Chomsky (ebd., 1986, 1995) ist die Grammatik von einer Sprache eine Beschreibung der *intrinsic competence* eines idealen Sprecher-Hörers. Wenn diese Grammatik zudem vollkommen klar ist, nennt er sie Generative Grammatik und versteht darunter „[...] a system of rules that in some explicit and well defined way assigns structural descriptions to sentences. Obviously, every speaker of a language has mastered and internalized a generative grammar that expresses his knowledge of his language. This is not to say that he is aware of them, or that his statements about his intuitive knowledge of the language are necessarily accurate [...]“ (Chomsky 1965: 8). *Competence* bei Chomsky (ebd., 1986, 1995) ist also eine Generative Grammatik, eine Grammatik die Sprache erzeugen kann (das Sprechen, d.h. die *Performanz* möglich macht). An dieser Stelle kann nicht tiefer auf diese Sichtweise eingegangen werden, interessant ist jedoch die Unterteilung der *Generativen Grammatik* (*competence*). Seiner Meinung nach beinhaltet Grammatik „[...] a syntactic component, a semantic component, and a phonological component [...]“ (Chomsky 1965: 141) Diese drei

<sup>4</sup>4.a. A sufficiency of means for living comfortably; a comfortable living or estate; = competency.

4.b. The condition of having sufficient means for living comfortably; easy circumstances.

<sup>5</sup>The quality or position of being legally competent; legal capacity.

<sup>6</sup>The quality or position of being legally competent; legal capacity or admissibility.

<sup>7</sup>Adequacy of a work; legitimacy of a logical conclusion; propriety.

<sup>8</sup>vgl. lateinische Wurzeln

<sup>9</sup>„[...] the description of linguistic competence provided by the grammar is not to be confused with an account of actual performance [...]“ (Chomsky 1964: 915).

<sup>10</sup>„[...] this competence is a new potentiality which has arisen. The idea of competence covers two concepts already in use, reactionsfähig and labil determiniert. Reactionsfähig means that the tissue [...] is competent to differentiate to a certain tissue but requires a definite stimulus [...]“ (Waddington 1932: 223).

Komponenten der sprachlichen *Kompetenz* beeinflussen sprachliche *Performanz*, aber, wie oben beschrieben, unterliegt diese noch weiteren Einflussfaktoren. Folgt man diesen Gedanken von Chomsky (ebd., 1986, 1995), so gibt es eine ‚menschliche Natur‘, die die Fähigkeiten (z.B. kognitive, motorische) des Menschen vorbestimmt. In welchem Maß jedoch der einzelne innerhalb der Grenzen der natürlichen Vorgaben seine persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausprägt, hängt von verschiedenen Faktoren ab unter anderem auch davon, welche Erfahrungen er in seinem Leben machen kann (Smith 2000, Newmeyer 1997).

Neben Chomsky ist Max Weber ein weiterer bedeutender Autor, der das heutige Begriffsverständnis der *Kompetenz* inspirierte. 1921 erschien sein Werk „Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie“, welches noch heute ein Standardwerk für Soziologen darstellt. In verschiedenen Texten des Werkes verwendet WEBER Kompetenz und bei seiner ersten Verwendung verweist er auf die lexikalische Bedeutung ‚Zuständigkeit‘ (Weber 1990: 125), in der er das Wort begreift und, wie es für die Zeit, als das Werk entstand, in der deutschen Sprache üblich war. Er nennt Kompetenz einen „[...] spezifisch bürokratischer Begriff [...]“ (ebd.: 596), wahrscheinlich weil dieser bis in seine Schaffenszeit für die Erklärung von Sachverhalten innerhalb der Bürokratie (des Beamtenapparates, Rechtswesens) verwendet wurde. In seiner Erklärung der Bedeutung belässt Weber es jedoch nicht beim Nennen des Synonyms ‚Zuständigkeit‘, sondern er beschreibt im weiteren Text, was er darunter verstanden wissen möchte:

„Die Grundkategorien der rationalen Herrschaft sind also ein kontinuierlicher regelgebundener Betrieb von Amtsgeschäften, innerhalb einer *Kompetenz* (*Zuständigkeit*), welche bedeutet:

- einen kraft Leistungsverteilung sachlich abgegrenzten Bereich von Leistungspflichten,
- mit Zuordnung der etwa dafür erforderlichen Befehlsgewalten und
- mit fester Abgrenzung der eventuell zulässigen Zwangsmittel und der Voraussetzungen ihrer Anwendung.

Ein derartig geordneter Betrieb soll *Behörde* heißen“ (ebd.: 125).

In Kapitel III „Die Typen der Herrschaft“ geht es um Typen legitimer bzw. legaler Herrschaft. Die „[...] rational abgegrenzte sachliche Zuständigkeit“ wird nach Weber einem Beamten übertragen: „[...] auf Grund freier Auslese nach 5. *Fachqualifikation* – im rationalsten Fall: durch Prüfung ermittelter, durch Diplom beglaubigter Fachqualifikation — [...]“ (ebd.: 125)<sup>11</sup> zugewiesen.

Es sei besonders darauf verwiesen, dass bei Weber (ebd.) *Kompetenz* außerhalb der Person (des Beamten) angesiedelt ist und mit einem Aufgabenbereich mit den dafür erforderlichen Befehlsgewalten und Abgrenzungen von Aufgabenbereichen verbunden ist. Der Beamte trägt also diese *Kompetenz* nicht in sich, sondern er bekommt sie übertragen aufgrund seiner fachlichen Qualifikation oder, wie in der Vergangenheit aufgrund seiner Geburt. Mit dem Nachweis der Fachqualifikation durch abgelegte Prüfungen kann er die *Kompetenz* erwerben, d.h. die Zuständigkeit für einen bestimmten Aufgabenbereich zugewiesen bekommen. Demnach steht hier *Kompetenz* für ‚Zuständigkeit‘ auf einen Tätigkeits- oder Machtbereich und nicht für die fachlichen Fähigkeiten einer Person.

Für Parson/Platt ist *Kompetenz* ein Phänomen des kognitiven Komplexes, neben „Wissen“, „rationalem Handeln“ und „Intelligenz“ (Parsons/Platt 1990: 80f.). Unter *Kompetenz* verstehen sie eine Komponente der Performanzfähigkeit, die ihre Grundlage in der individuellen Persönlichkeit hat. Sie ist eine kognitive Fähigkeit, wichtige Rationalitätsstandards in Anwendung zu bringen. In der Abbildung wird *Kompetenz* als Bestandteil des kognitiven Komplexes dargestellt. Sie illustriert die Auffassung von Parson/Platt (ebd.) eines kognitiven Komplexes und deren Handlungstheorie. Hinsichtlich des Zusammenhanges von Wissen und *Kompetenz* wird ausgesagt: „[...] mit dem Ausdruck *Kompetenz*‘ bezeichnen wir die Fähigkeit der individuellen Persönlichkeit, Ziele durch Wahlentscheidungen zu erreichen, bei denen gültiges und signifikantes Wissen eine zentrale Rolle spielt, und zwar eventuell bei der *Bindung* (*commitment*) an die betreffenden Werte oder sogar die Ziele, in jedem Falle aber bei der Auswahl und Implementierung der Verfahren, mit denen die Prozesse der Zielerreichung operieren [...]“ (ebd.: 97).

Parson/Platt stellen sich auch die Frage nach dem Zusammenhang zwischen *Kompetenz* im Persönlichkeitssystem und Intelligenz als „[...] einem symbolischen Regulator kognitiver Prozesse [...]“ (ebd.: 108). Für sie gibt es zwischen beiden sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten hinsichtlich der Produktion und Anwendung von Wissen. *Kompetenz* ist eine internalisierte Komponente der Persönlichkeitsstruktur, die durch Lernen entwickelt wird, ein Produkt (Output) kognitiver Arbeit, aber von Wissen zu unterscheiden. Ihrer Meinung nach ist *Kompetenz* unter der Anleitung von Intelligenz die Fähigkeit, „[...] kognitive Probleme auf einem detaillierten und damit relevanten Niveau anzugehen. Ein Mensch mag sehr intelligent

<sup>11</sup>Sperrung im Original

sein – so wie er sehr reich sein kann –, ohne daß es dabei auf eine genaue Spezifikation seiner Kompetenz ankäme [...]“ (Parsons/Platt 1990: 108). Spezifikation wird jedoch wichtig, wenn von der Kompetenz des Menschen (von seiner *Kompetenz*) gesprochen wird. Es muss dann angegeben werden, worauf sich diese Kompetenz bezieht. „[...] seine *Kompetenz* mag sich auf wissenschaftliche Erhebungsmethoden oder auf Psychotherapie oder Investitionsmanagement erstrecken, aber eine Allkompetenz wäre Illusion, denn *Kompetenz* ist wie das Wissen partikular [...]“ (ebd.: 108). Interessant ist dabei ihr weiterer Gedanke, dass *Kompetenz* in einem Bereich nur durch die Verausgabung von begrenzten Ressourcen erreicht werden kann und diese fehlen dann für die *Kompetenz* in anderen Bereichen. *Kompetenz* gehört selbst zu der Kategorie von Ressourcen, die der Fähigkeit des Menschen zugrunde liegen, wenn es um das Verfolgen seiner Ziele geht, z.B. um ein kognitives Problem lösen zu können. Der Mensch verbraucht dabei ein gewisses Maß von der Ressource für dieses Problem, z.B. für ein berufliches und somit steht ihm weniger zur Verfügung, um z.B. ein privates Problem lösen zu können.

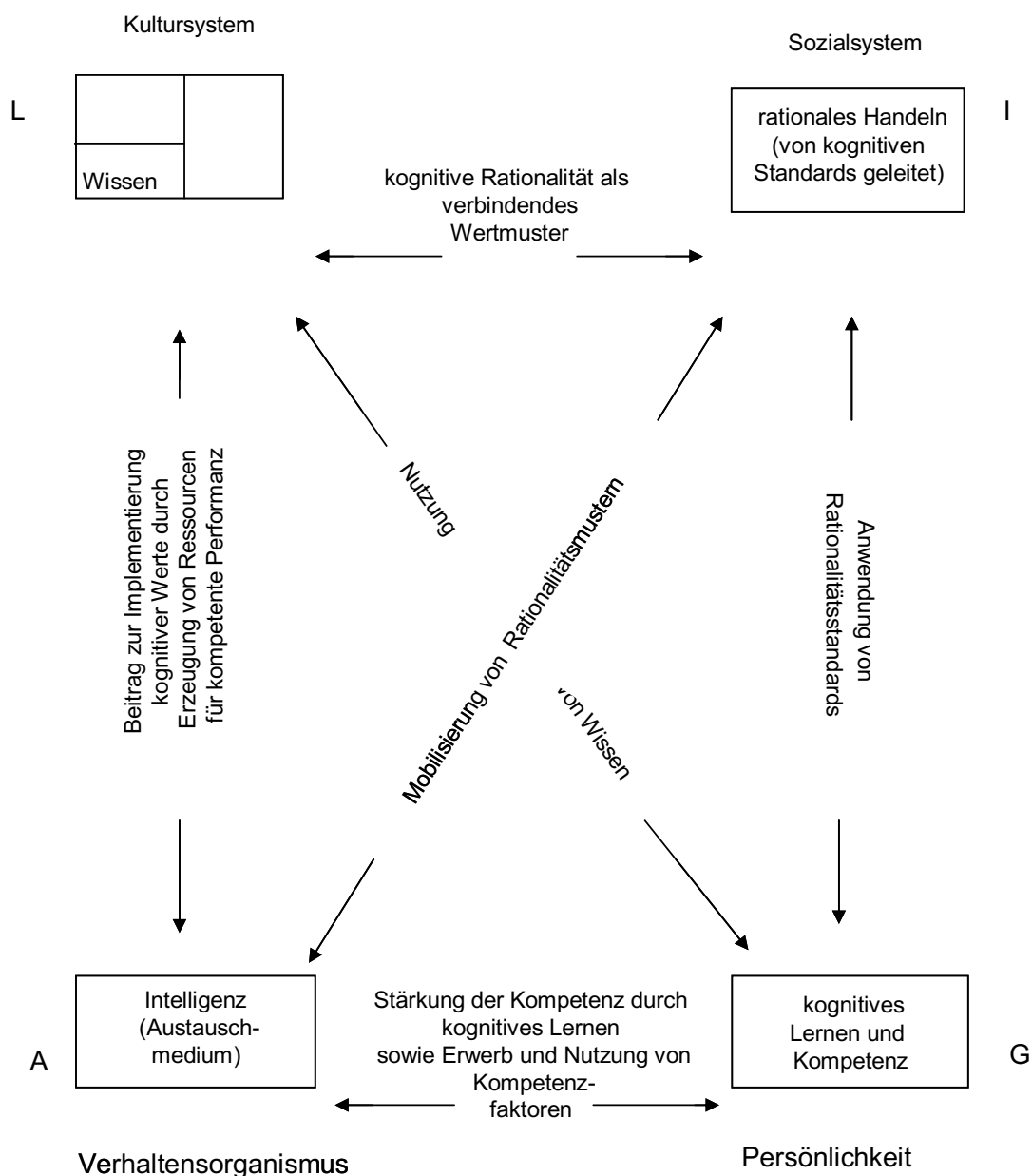


Abbildung 1. Der kognitive Komplex nach Parson/Platt (ebd.)

An dieser Stelle führen sie ein weiteres Konstrukt ein, das sie *Performanzfähigkeit* nennen (ebd.: 109). Sie ist ihrer Vorstellung nach, die allgemeinste Form der Fähigkeit zur Verwirklichung von Zielen. Die *Performanzfähigkeit* ist ebenfalls in der Persönlichkeit verankert, aber nicht primär eine Eigenschaft der einzelnen Person, sondern sie zirkuliert (wie auch die Intelligenz) im allgemeinen Handlungssystem (ebd.: 20–50). Die *Performanzfähigkeit* kann als Mechanismus der Kostenkontrolle angesehen werden. Parson/Platt meinen damit, dass sie „[...] sich nicht nur mit der Abwägung alternativer Möglichkeiten des Erwerbs und der Nutzung von *Kompetenz* [befasst], sondern auch mit der Abwägung dieser Möglichkeiten gegenüber dem Wert von *Kompetenz* im Unterschied zu anderen, der Persönlichkeit möglichen Formen der Nutzung von Ressourcen (z.B. affektive, moralische), das heißt gegenüber dem Wert anderer Modi von Adäquatheit [...]“ (ebd.: 110). Dieser Gedankengang ist wichtig, wenn es darum geht zu beurteilen, ob eine Person über *Kompetenz* verfügt, die für eine entsprechende berufliche Tätigkeit erforderlich ist. In der Situation der Ermittlung dieser *Kompetenz* kann sie diese mittels ihrer *Performanzfähigkeit* aktivieren, doch bedeutet das noch nicht, dass später bei der täglichen Ausübung der Tätigkeit immer diese *Kompetenz* die Angemessenheit ihrer Handlung bestimmt.

Habermas (1990) greift Chomsky auf und entwickelt auf dieser Basis sein Konzept der *kommunikativen Kompetenz*. Habermas wird im Lexikon der Soziologie als Schöpfer des Begriffes *kommunikative Kompetenz* genannt. Dem widerspricht ein Hinweis im „Metzler Lexikon der Sprache (MLS)“ (Glück 1993), wonach Hymes (1971) den Begriff zuerst geprägt hat und zwar in der Abgrenzung von Chomskys *linguistischer Kompetenz*. Hymes äußert sich 1971 zu Chomskys Konstrukt: „[...] Chomsky hat die Unterscheidung von *Sprachkompetenz* und *Sprachperformanz* eingeführt [...]“ (Habermas 1990: 101). Als Quelle für Chomskys Einführung der Unterscheidung von *Kompetenz* und *Performanz* gibt er dabei die deutsche Übersetzung „Aspekte der Syntax-Theorie“ aus dem Jahre 1969 an. Habermas interpretiert Chomskys Konstrukt wie folgt:

„[...] *Kompetenz* nennt er [Chomsky] die Fähigkeit eines idealen Sprechers, ein abstraktes System sprachgenerativer Regeln zu beherrschen. Der empirische Sprecher wendet diese Kompetenz stets unter einschränkenden Bedingungen an. Die faktische sprachliche Äußerung lässt sich daher psychologisch aus einem Zusammenwirken der *Kompetenz* und den Randbedingungen der *Kompetenzanwendung* erklären [...]“ (ebd.: 610).

Nach Habermas berücksichtigt diese von Chomsky vorgenommene „[...] sehr roh charakterisierte Unterscheidung von *Sprachkompetenz* und *Sprachperformanz* [...] nicht den Umstand, dass die allgemeinen Strukturen möglicher Redesituationen selber noch durch sprachliche Akte hervorgebracht werden [...]“ (ebd.: 101). Er ist der Meinung, dass diese allgemeinen Strukturen, die den Sprechakt ebenfalls beeinflussen, nicht zu den „[...] extralinguistischen Randbedingungen gehören, unter denen die *sprachliche Kompetenz* bloß angewendet wird, denn sie sind sprachabhängig; andererseits fallen sie nicht mit den sprachlichen Ausdrücken, die kraft *linguistischer Kompetenz* erzeugt werden, zusammen, denn sie dienen der pragmatischen Situierung dieser Ausdrücke [...]“ (ebd.: 101). Überträgt man diesen Gedanken Habermas auf berufliche Tätigkeiten, so haben neben der fachlichen Seite und anderen Persönlichkeitsfaktoren (außerfachlichen Randbedingungen), allgemeine Strukturen ebenfalls einen Einfluss auf berufliche Handlung.

## 5. Entwicklung und Bedeutungswandel in der Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik

Der *Kompetenz-Begriff* in der Bedeutung (kognitive) ‘Fähigkeit’ wird in der deutschen Pädagogik seit den 1960er Jahren des 20. Jahrhunderts verwendet. Die Bedeutungsebene ‘Zuständigkeit’ ist zwar auch bekannt (Georg/Grüner/Kahl 1995: 141), jedoch weniger in der Verwendung, wenn pädagogische Fragestellungen erörtert werden. In Lexiken und Wörterbüchern der Pädagogik, die um 1900 gedruckt wurden, kann man dagegen lediglich solche heute nahezu synonym verwendete Wörter von *Kompetenz* wie, ‘Fähigkeit’ und ‘Fertigkeit’, sowie deren Synonyme, wie ‘Begabung’, ‘Talent’ oder ‘Geschick’ finden.<sup>12</sup> Auch im englischsprachigen Raum wurde der Begriff *competence/-ency* wahrscheinlich zuerst in der Schulpädagogik verwendet, wie ein Hinweis im *American Educators’ Encyclopedia* deutlich macht (Dejnozka 1991). Schon 1840 gab es demzufolge *competency* Tests an den staatlichen Schulen von Boston (ebd.: 125). Zu Beginn der 1970er Jahre des 20. Jahrhunderts wurde der Begriff in den wissenschaftlichen Sprachgebrauch der deutschen Berufspädagogik übernommen. Wahrscheinlich geschah das im Rahmen der Auseinandersetzung mit Theorien aus der Psychologie, Soziologie, Politik, Rechtswissenschaft u.a. (Gonon 1997: 18f.). Nach Gonon befand sich die Berufspädagogik zu dieser Zeit in einer Krise und: „[...] sozialwissenschaftlicher Zugang und Berufsbildungsreform als Thema boten sich in den [19]70er Jahren

<sup>12</sup>Vgl. u.a. Schmid (1881) sowie Roloff (1914).

als Hoffnungsträger an, die berufspädagogische Sackgasse in theoretischer Hinsicht perspektivisch zu überwinden [...]“ (Gonon 1997: 16). Im gleichen Zeitraum suchte man für die theoretische Reflexion der beruflichen Ausbildung nach Begriffen, in denen der Mensch als mündiges Wesen wieder zu finden war. Bereits 1969 hatte der Deutsche Bildungsrat eine „Lehrlingsempfehlung“ herausgegeben, in der neben der beruflichen Qualifikation auch Mündigkeit als Ziel gefordert wurde. In diesem Rahmen war es Ansinnen der beruflichen Bildung auch ein kritisches Verständnis für technische, wirtschaftliche und soziale Prozesse zu entwickeln. In der „Empfehlung der Bildungskommission – Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung – des Deutschen Bildungsrates“ aus dem Jahre 1973 wird der *Begriff Kompetenz* jedoch in der Bedeutung ‚Zuständigkeit, Befugnis‘ verwendet. Es ist zu lesen: „[...] um ein Scheitern der Bildungsreform insgesamt zu verhindern, sind folgende Forderungen mit Vorrang zu erfüllen: [...] – höhere Kompetenz des Lehrers, insbesondere für den kritischen und produktiven Umgang mit Unterrichtsmaterialien aller Art; Befreiung des Lehrers aus der Isolierung bei der Unterrichtsplanung und –durchführung [...]“ (Bildungsrat 1974: A9). Dem Zitat ist zu entnehmen, dass hier der Kompetenz-Begriff im Sinne von ‚Befugnis‘ verwendet wird. Befugnis wird bei Max Weber (1990) mit Macht verbunden, somit soll dem Lehrer laut Bildungsempfehlung mehr Entscheidungsfreiheit gegeben werden, wenn er vor der Frage steht, welches Unterrichtsmaterial er als das geeignetere ansieht und wenn es um die Planung und Durchführung seines Unterrichts geht. Hier wird *Kompetenz* im Sinne von ‚Zuständigkeit‘ verwendet. Ob der Lehrer dieser erweiterten ‚Zuständigkeit/Befugnis‘ nachkommen kann oder will, hängt wiederum von seinen (beruflichen) Fähigkeiten und Fertigkeiten und von seiner Persönlichkeit ab. Der *Kompetenz-Begriff* wird in den 1980er Jahren des letzten Jahrhunderts im Zuge der Schlüsselqualifikationsdebatte zunehmend verwendet (Kersten 1995: 32). Kersten ist jedoch der Meinung, dass in dieser Debatte „[...] mit dem *Kompetenzbegriff* [...] lediglich Klassen von Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammengefasst [werden] [...]“ (ebd.: 32).

Eine Beziehung zwischen *Schlüsselqualifikation* und *Kompetenz* wird u.a. bei Bogalski/Baldin hergestellt. Bei ihnen besteht Handlungskompetenz „[...] aus den gleichberechtigten Einheiten, *Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz* [...]“ (Gonon 1990: 215). Diese Teilung von *Kompetenz* in mehr oder weniger unabhängige Komponenten ist umstritten. „[...] in diesem Sinne ist es wenig sinnvoll, *Kompetenz*‘ zum Beispiel in *Sach-, Selbst-, Wert-, Lern-, und andere Kompetenzen* zu gliedern. ‚Kompetenz‘ ist ganzheitlich komplex und auf die Ausführung einer Handlung bezogen [...]“ (Hortsch et al. 1999: 21). Kersten plädiert 1995 dafür, den *Kompetenz-Begriff* „[...] auf die subjektive Disposition, bis hin zum Verantwortungsbewusstsein und persönlichen Zuständigkeitsgefühl für das eigene Tätigkeitsfeld, zu beschränken, [...]“ (Kersten 1995: 44). Er schließt sich mit seinen Vorstellungen denen Baders an, für den „[...] *berufliche Handlungskompetenz* die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen“ darstellt, „in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln sowie seine Handlungsmöglichkeiten ständig weiterzuentwickeln [...]“ (Bader 1989: 74f.). Er grenzt sich jedoch von Bader in der Klassifizierung der *beruflichen Handlungskompetenz* als Oberbegriff für *Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz* ab. Kerstens (1995: 44) Meinung nach sind *Kompetenzen* „[...]“ prinzipiell auf Handlungen und Handlungsfelder gerichtet [...]“ somit wäre es günstiger, bei einer weiteren Differenzierung von *Kompetenz*, von deren Komponenten zu sprechen und nicht eigenständige *Kompetenzen* zu entwickeln. Folgt man diesem Einwand Kerstens, ist es folgerichtig den Plural von *Kompetenz* (-en) nicht zu verwenden, da er unweigerlich die Vorstellung von mehr als einer *Kompetenz* beinhaltet. So unterschiedlich die Positionen erscheinen mögen, so nähern sie sich indem ausgesagt wird, „[...] berufliche Handlungskompetenz umschließt die Komponenten *Fachkompetenz, Human(Personal)kompetenz und Sozialkompetenz* [...]“ (Bader 2001: 3). Die Nutzung des Begriffs der Komponenten deutet an, dass es sich um Bestandteile einer Gesamtheit (*Kompetenz*) handelt die nicht eigenständig sind.

## 6. Entwicklung von Competence-Based Training (CBT) im englischen Sprachraum

CBT-Modelle im englischen Sprachraum instrumentalisieren den Begriff der *competence* auf ihre eigene Weise. Er dient als Ausgangspunkt für die „Konstruktion“ eines Ansatzes von beruflicher Bildung, aber u.a. auch, wenn auch seltener, von Bereichen, die der akademischen Bildung zugeordnet werden können. Unstrittig ist, dass CBT-Modelle durch Gedankengut des englischen Sprachraums gespeist werden. Schon im 19. Jahrhundert propagiert Allen in seinem 1862 erschienenen Werk „The Instructor, the Man and the Job“ ein Konzept, das u. a. auf Modulen und Charakteristika von heutigen CBT-Modellen basiert (Allen 1862). Bei seinen Modulen handelt es sich um in sich abgeschlossene, standardisierte Einheiten, die die Basis für die Planung der Ausbildung bilden. So sollte die Qualität der Ausbildung nicht mehr allein vom Ausbilder abhängig sein. Selvidge beschäftigte sich in den 1920er und 1930ern zusammen mit Fryklund



mit *trade and industrial training* (Herschbach 1992). Sein Ziel war es, Elemente aus *manual training*, *manual arts* und *vocational training* zusammenzufügen. Die Inhalte wurden aufgrund einer Analyse der auszuführenden Tätigkeiten festgelegt, in Teiltätigkeiten zerlegt und danach wurden entsprechende Unterrichtsmaterialien erstellt. Dieser Ansatz wurde von der American Vocational Association als angemessen für *industrial arts education* übernommen (ebd.). Warner entwickelt als Gegner von Selvidge in den 1930er Jahren des letzten Jahrhunderts sein eigenes Konzept. Anstatt die zu vermittelnden Inhalte durch Analyse zu identifizieren, sollte die Ausbildung in einem *Laboratory of Industry* stattfinden und verschiedene Teilbereiche der Industrie, wie z.B. Metallarbeiten, Keramikarbeiten und Kommunikation, umfassen. Dadurch sollten berufliche, künstlerische und Entwicklungsziele hervorgehoben werden. Es geht allerdings nicht klar aus seinen Ausführungen hervor, wie die Lehrinhalte aus den Tätigkeiten in der Industrie abgeleitet werden (ebd.). „[...] however, Warner was unable to develop a practical way to derive specific instructional content from the larger instructional categories. He was never explicit about the relationship between objectives and course content. In other words, how did the objectives translate directly into what students were to learn? [...]“ (ebd.: 21).

Warners Ansatz wurde später durch seine Absolventen weiterentwickelt, die auch andere Teilbereiche der Industrie einbezogen. Diese Impulse wurden während des zweiten Weltkrieges in den USA angewendet, um Personalengpässe in Militär und Industrie zu überwinden. Es sollten möglichst viel Angehörige des Militärs und möglichst viele Arbeiter für die Rüstungsindustrie möglichst schnell ausgebildet werden. „[...] the effectiveness of deliberately planned and systematically organized training was clearly demonstrated [...]“ (ebd.: 17).

Behavioristische Auffassungen in der Lernpsychologie gaben wichtige Impulse für das CBT. Das in den 1950er Jahren in den USA entstandene behavioural objectives movement wird von Bowden als direkter Vorgänger des CBT gesehen. Lernen wird hier als Veränderung des beobachtbaren Verhaltens gesehen und besteht hier folglich im Ausbilden neuer Verhaltensmuster. Im CBT kann der Auszubildende eine Tätigkeit nach der Unterweisung entweder korrekt ausführen oder nicht. Es existiert keine Stufe „teilweise korrekt ausgeführt“, wie z.B. im NVQ-Modell, in dem nur eine Bewertung mit *competent* und *not yet competent* vorgesehen ist. In den 1960er und 1970er Jahren des 20. Jahrhunderts etablierte sich in den USA eine Bewegung zur Erneuerung der Lehrerbildung. Competency-Based Teacher Education (CBTE) oder Performance-Based Teacher Education (PBTE) wurde aus verschiedenen Projekten des United States Office of Education zur Reformierung der Lehrerbildung entwickelt. Hier ist vor allem interessant, dass dieses Modell auch unter dem Namen Performance-Based Teacher Education (PBTE) bekannt geworden ist, also Chomskys Unterscheidung zwischen *competence* und *performance* aufgegriffen wurde. Zu den wichtigen Grundzügen gehört, dass in diesem Ansatz einfache Modelle der Lehrtätigkeit (z.B. Lehr/Lernsituation) zum Tragen kommen, dass das Ziel des Ausbildungssystems über die Entwicklung von *Kompetenzen* erreicht werden soll und dass das Curriculum an diesen *Kompetenzen* ausgerichtet wird und dadurch vollkommen umgestellt werden muss. „[...] unter *Kompetenz* wird in der Regel nicht das kompetente Verhalten selbst, sondern die Fähigkeit zu kompetentem Verhalten verstanden. Dabei macht man sich im Allgemeinen wenig Gedanken darüber, was die konstitutiven Elemente derartiger Fähigkeiten sind. Stattdessen werden die *Kompetenzen* so lange in Teilkompetenzen zerlegt, bis sich ihnen bestimmte Verhaltensziele zuordnen lassen [...]“ (Vogel 1978: 103).

Es entstand allerdings kein einheitliches Modell für die gesamte USA, sondern verschiedene Modelle, die auf dem gleichen Konzept beruhten und nebeneinander angewendet wurden. Zwischen 1970 und 1975 wurde CBTE in 15 Staaten der USA per Gesetz oder Verordnung eingeführt. Das bedeutet nicht, dass CBTE unumstritten ist, das Gegenteil ist der Fall. CBTE bzw. PBTE war ein kontrovers diskutierter Ansatz in der Lehrerbildung. Während in traditionellen Lehrerbildungsprogrammen die Auszubildenden (trainees) das Absolvieren eines speziellen Studien-Programms nachweisen müssen, liegt bei CBTE die Betonung von *demonstrierter Performanz* (gezeigtem Verhalten). „[...] the goals that CBTE trainees must meet are generally stated in behavior terms [...]“ (Dejnozka 1991: 125). Hier dokumentiert sich ein enger Bezug zum Behaviorismus. Die Kritik der Erziehungswissenschaftler bezieht sich vor allem auf die einseitige Orientierung am Behaviourismus (ebd.). Dieses weit entwickelte Modell der Lehrerbildung, welches auf einem *competence* basierenden Ausbildungsmodell beruht, war einer der direkten Vorgänger heutiger CBT-Modelle. Eine kritische Beobachtung internationaler Entwicklungen auf dem Gebiet beruflicher Bildung zeigt, dass modifizierte CBT-Modelle an Einfluss und Beachtung gewinnen. In einer Anzahl mehrerer westlicher Industrienationen ist eine Renaissance von Ansätzen beruflicher Bildung, die auf dem Konzept der *competence* beruhen, zu verzeichnen. In Nationalen Systemen beruflicher Bildung in den Ländern des englischsprachigen Raumes wurde diese Verbreitung nachhaltig in jüngerer Vergangenheit

forciert, vor allem in den Ländern Neuseeland, Schottland, England und Australien (Roberts 1997).

Bei der Entwicklung der jeweiligen nationalen Systeme ist ein wechselseitiger Einfluss dieser vier Länder zu verzeichnen. Insbesondere wurde die Entwicklung des National Qualifications Framework (NQF) in Neuseeland maßgeblich durch das Modell der Scottish Vocational Qualifications (SVQs) beeinflusst (Gunning 2000). Zwischen dem Modell der SVQs und der National Vocational Qualifications (NVQs) in England, Nordirland und Wales bestehen wiederum Parallelen und Ähnlichkeiten. Dieser Umstand ist wenig verwunderlich in Anbetracht der Tatsache, dass die Units der SVQs und NVQs in ganz Großbritannien gelten (Bünning/Robertson 2001). Eine Gegenüberstellung der Definitionen verschiedener (angelsächsischer) Länder, die eine wichtige Rolle in der Verbreitung dieses Konzepts einnehmen, illustriert die grundlegende Übereinstimmung im Begriffsverständnis von *Competence*.

#### **England**

„[...] the ability to perform a particular activity to a prescribed standard [...]“ (Fletcher 1997: 135).

#### **Schottland**

“[...] in a workplace sense, the ability to perform to the expected standards of a fully-functioning employee [...]“ (Gunning 2000: 8).

#### **Australien**

Competency: “[...] comprises the specification of knowledge and skill and the application of the knowledge and skill to the standard of performance required in the workplace [...]“ (ANTA 2000: 2).

#### **Neuseeland**

“[...] the ability to apply particular knowledge, skills, attitudes and values to the standard required in specified contexts [...]“ (NQZA 1998: 5).

Entsprechend der hier zitierten Definitionen werden unter *competence* Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen, welche als Standards festgehalten sind, verstanden. Die zitierten Definitionen weisen auf einen weiteren wichtigen Begriff hin, dem ebenfalls eine zentrale Rolle zukommt, den der Standards, welche die sehr spezifischen Kriterien festhalten, die ein Individuum erfüllen muss, um als *competent* zu gelten. Kurz: „[...] statements of what the individuals must do (outcomes) [...]“ (Gunning 2000: 5). Durch die Standards wird bereits eine strenge Ergebnisorientierung (outcomes) impliziert. Die enge Verbindung der Begriffe *competence*, *Standards* und *Outcomes* führt letztlich dazu, dass „Outcome-based“ und „Standard-based“ als Synonyme für „Competence-based“, nicht zuletzt auch wegen des zwiespältigen Rufes, den CBT-Modelle genießen, verwendet werden (ebd.: 49). An Hand dieser angeführten Definitionen wird deutlich, dass das Verständnis von *competence* erheblich von dem deutschen Verständnis von Kompetenz differiert. Der Unterschied ist in einem sehr konkreten Arbeitsplatzbezug zu sehen. Standards, schreiben sehr spezifisch fest, was von einer Arbeitskraft erwartet wird, um als *competent* zu gelten. Ferner ist anzumerken, dass *competence* als ganzheitliches Konstrukt betrachtet wird, mit anderen Worten, es wird nicht zwischen „unterschiedlichen“ *Kompetenzen* differenziert.

### **7. Fazit des Exkurses**

Die etymologischen Untersuchungen zum *Kompetenz-Begriff* belegen, dass dessen Wurzeln im Lateinischen liegen. Die Übernahme des Begriffs erfolgte zunächst im 14. Jahrhundert ins Englische, das Adjektiv *competent* war mit der Bedeutung 'angemessen, geeignet, passend und ausreichend' belegt. Im 16. Jahrhundert wird im Deutschen erstmalig das Substantiv *Kompetent* verwendet, es trat im Zusammenhang mit juristischen Sachverhalten auf und stand für 'ein Recht auf Abgaben, Einkünfte oder Unterhalt'. Im Zusammenhang mit Befähigung zur einer bestimmten Aufgabe wird *competence/-ency* zuerst im 16. Jahrhundert in der englischen Sprache verwendet. Dieser Bedeutungskomplex ist im Deutschen erst im 19. Jahrhundert nachweisbar. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass der *Kompetenz-Begriff* über eine tiefere geschichtliche Verankerung in der englischen Sprache als im Deutschen verfügt.

In der Wissenschaftssprache wurde *Kompetenz* bzw. *competence* von zahlreichen Autoren aufgegriffen und jedoch mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt, z.B. bei Weber (1990) im Sinne von 'Zuständigkeit und Sachverstand', Chomsky verwendet ihn im Zusammenhang mit einer persönlichen Disposition.

Mit der so genannten „kognitiven Wende“ verlagerte sich der Schwerpunkt auf die Verwendung von *Kompetenz* im Sinne von ‚Fähigkeit, Fertigkeit‘. Federführend für diese Veränderung war Chomsky (1964, 1965, 1986, 1995, 1999), der die Unterscheidung zwischen *sprachlicher Kompetenz* (Sprachfähigkeit) und *sprachlicher Performanz* (Sprachverhalten) Anfang der 1960er Jahre in die Linguistik eingeführt hatte. Chomsky beabsichtigte sich mit seinem Konstrukt vom behavioristischen Gedankengut abzugrenzen, in dem alles Verhalten (damit auch das Sprechen) lediglich auf entsprechende Reize zurückzuführen ist und in dem die menschliche Psyche (d.h. der Geist,) als „Black-Box“ angesehen wird. *Kompetenz (competence)* ist vor allem seit Chomsky (1964, 1965, 1986, 1995, 1999) ein Begriff, mit dem ein Phänomen innerhalb des „kognitiven Komplexes“ (Mind, Geist) des Menschen beschrieben wird.

Die Soziologen Parson/Platt (1990) entwickeln ebenfalls ein Modell, welches *Kompetenz* als ein Phänomen innerhalb des kognitiven Komplexes beschreibt. Sie sehen *Kompetenz* eher als persönliche Ressource an. In der englischsprachigen „Berufspädagogik“ erlangt *competence/-ency* tragende Bedeutung und verfügt hier über systematisch gelagerte Inhalte in aktuellen nationalen Berufsbildungsmodellen in Australien, Neuseeland, England und Schottland.

Der *Kompetenz-Begriff* ist seit Beginn der 1980er Gegenstand einer berufspädagogischen Debatte in Deutschland und wurde von zahlreichen Autoren aufgegriffen. In Arbeiten von Berufspädagogen wird *Handlungskompetenz* in gleichberechtigte Einheiten wie z.B. *Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz* untergegliedert. Die Auffassung, dass *berufliche Handlungskompetenz* aus gleichberechtigten Kompetenzen besteht, wird jedoch nicht von allen Autoren geteilt. So verweisen andere darauf, dass *Kompetenz* ein Konstrukt ist, welches nicht weiter gegliedert werden kann. Letztere Auffassung kann durch diese Arbeit bestätigt werden, u.a. bei Parson/Platt (ebd.) ist Kompetenz die Fähigkeit einer Persönlichkeit, Ziele durch Mobilisierung von Wissen, Werten, Auswahl und Realisierung von Verfahren zu erreichen.

Auf berufliche Bildung übertragen sollte *Kompetenz* als ein Phänomen gesehen werden, welches nur in der Handlung zu Tage tritt. Dies setzt voraus, dass Qualifikationen funktionell werden. Folglich sind neben Wissen und Können das Erkennen der Zuständigkeit und die Bereitschaft Voraussetzung zum Handeln. Es ist daher zweckmäßiger, von einer *beruflichen Kompetenz* zu sprechen, die aus Komponenten wie einer sozialen, sachlichen und methodischen besteht. Mit anderen Worten, es ist sinnvoll, den *Kompetenz-Begriff* im Singular zu nutzen und konstituierende Bestandteile/Elemente als ihr untergeordnet zu betrachten. Diese Auffassung wird nachweislich im englischen Sprachraum vertreten, denn in den aktuellen Ansätzen dort wird *competence/-ency* nicht tiefer gehend in gleichberechtigte Bestandteile der *competence* gegliedert.

## Literatur

- Allen, Charles R.: *The Instructor, the man and the job – a hand book for instructors of industrial and vocational subjects*. 1862. 8.
- ANTA, Australian National Training Authority: *ABC of VET. The Australian Training Authority*. 2000. 10.
- Bader, Reinhard: »Berufliche Handlungskompetenz«. In: *Die berufsbildende Schule: Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schule*, Jg. 2, 41, 1989, 73–77. 8.
- Bader, Reinhard: *Handlungskompetenz als Leitziel beruflicher Bildung. Handreichung zu einem Referat am 17.05.01 im Rahmen der Tagung „Arbeitswelt- und Berufsorientierung in der Schule von morgen“ in der Akademie Loccum*. 2001. 8.
- Baugh, Albert C./Cable, Thomas: *A History of the English Language*. 1993. 3.
- Bildungsrat, Deutscher: *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Förderung praxisnaher Curriculum Entwicklung*. 1974. 8.
- Bünning, Frank/Hortsch, Hanno: »Kompetenz versus competence – Etymologische Untersuchung und Bedeutungsanalyse des Kompetenzbegriffs im Deutschen und im Englischen«. In: *IPTB Preprint Journal (Online Working Papers der Professur für Ingenieurpädagogik und Didaktik der technischen Bildung)*, Jg. 2, 4, 2020, 1–13. DOI: 10.24352/ub.ovgu-2021-097. 1, 13.
- Bünning, Frank/Robertson, Caroline: »Das britische Modell der National Vocational Qualifications (NVQs) – Struktur und Prüfungsmodalitäten«. In: Rothe, Georg (Hg.): *Die Systeme beruflicher Qualifikation in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Compendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluss der Problematik Lebensbegleitendes Lernen*. 2001, 389–403. 10.
- Chomsky, Noam: *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguists, Cambridge, Mass.* 1964. 4, 11.
- Chomsky, Noam: *Aspects of the Theory of Syntax*. 1965. 4 f., 11.
- Chomsky, Noam: *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*. 1986. 4 f., 11.
- Chomsky, Noam: *The Minimalist Program*. 1995. 4 f., 11.
- Chomsky, Noam: *Ideas and Ideals*. 1999. 11.
- Dejnozka, Edward L.: *American Educators' Encyclopedia: Revised Edition*. 1991. 7, 9.
- Fletcher, Shirley: *Planning and Implementation your NYQ Syste*. 1997. 10.
- Georg, Walter/Grüner, Gustav/Kahl, Otto: *Kleines berufspädagogisches Lexikon*. 1995. 7.
- Glück, Helmut: *Metzler Lexikon Sprache*. 1993. 2, 7.
- Gonon, Phillipp: »Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Kooperation von Betrieb und Schule«. In: Reetz, Lothar/Reitmann, Thomas (Hgg.): *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikation – Fachwissen in der Krise?“* 1990, 211–228. 8.
- Gonon, Phillipp: »Kohlberg statt Kerschensteiner, Schumann und Kern statt Spranger, Habermas, Heydorn und Luhmann statt Fischer: Zum prekären Status der berufspädagogischen ´Klassik´«. In: Arnold, Rolf (Hg.): *Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung*. 1997, 3–24. 7 f.
- Gunning, Dennis: »Competence-based training in Scotland, England, Australia and New Zealand«. In: GTZ, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Hg.): *Flexibilization of initial and further vocational education and training. Preliminary Results of Regional Analyses on Competency-Based Education and Training (CBET)*. 2000. 10.
- Habermas, Jürgen: »Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz«. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (Hgg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. 1990, 101–141. 7.
- Herschbach, Dennis R.: »Technology and Efficiency: Competencies as Content«. In: *Journal of Technology Education*, Jg. 2, 2, 1992, 15–25. DOI: 10.21061/jte.v3i2.a.3. 9.
- Hortsch, Hanno: »Frauen in MINT-Berufen – Weibliche Fachkräfte im Spannungsfeld Familie, Beruf und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten«. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der TU Dresden*, Jg. 2, 36, 1987, 9–12. 2.
- Hortsch, Hanno et al.: *Berufsfeldübergreifende Qualifikationen in der vollzeitschulischen Berufsausbildung. Konzept eines Schulversuchs zur Integration des Umweltschutzes. Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik, Sonderheft 12*. 1999. 8.
- Kersten, Steffen: *Berufsübergreifende Qualifikationen für die Urteilsbildung und das Entscheidungsverhalten von Facharbeitern und Konsequenzen für ihre Entwicklung in der Berufsausbildung*. 1995. 8.
- Newmeyer, Frederick J.: »Chomsky, Noam«. In: Lamarque, Peter V. (Hg.): *Concise Encyclopedia of Philosophy of Language*. 1997, 507–512. 5.
- NQZA, New Zealand Qualification Authority: *Framework explained*. 1998. 10.
- Onions, Charles T.: *The Oxford Dictionary of English Etymology*. 1966. 2 f.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M.: *Die amerikanische Universität*. 1990. 5 ff., 11.
- Pfeifer, Gerlinde/Petermann, Heinrich: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. 1993. 3.
- Roberts, Peter: »A Critique of the NZQA Policy Reforms«. In: Olssen, Marc/Matthews, Kay M. (Hgg.): *Education Policy in New Zealand: the 1990s and beyond*. 1997, 162–184. 10.
- Roloff, Ernst M.: *Lexikon der Pädagogik. Band 3*. 1914. 7.
- Schmid, Karl Adolf: *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten*. 1881. 7.
- Simpson, John A./Weiner, Edmund S. C.: *The Oxford English Dictionary*. 1989. 3 f.
- Smith, Neil: »Foreword«. In: Chomsky, Noam (Hg.): *New Horizons in the Study of Language and Mind*. 2000, VI–XVI. 5.
- Soukhanov, Anne H.: *The American Heritage Dictionary of the English Language*. 1992. 4.
- Vogel, Dankwart: *Competency-Based Teacher Education in den U.S.A. – zum Problem der Entwicklung, Dissemination und Implementation berufspraxisbezogener Lehrerausbildungsprogramme. Sonderdruck/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/ Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. Band 9/5*. 1978. 9.
- Waddington, Conrad H.: »Experiments on the development of chick and duck embryos, cultivated in vitro«. In: *Philosophical transactions/Biological sciences*, Jg. 221, 474–482, 1932, 179–230. DOI: 10.1098/rstb.1932.0003. 4.
- Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriss der verstehenden Soziologie*. 1990. 5, 8, 10.
- Weiner, Edmund S. C.: *Oxford English Dictionary. Second Edition. Version 2.0 on CD-ROM*. 1999. 3.

## Impressum

IPTB Preprint Journal  
(Online Working Papers der Professur für Ingenieurpädagogik und Didaktik der technischen Bildung)

### Über die Professur

An der Professur für Ingenieurpädagogik und Didaktik der technischen Bildung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg werden die zukünftigen Lehrer\*innen für das Unterrichtsfach Technik an den allgemeinbildenden Schulen sowie für die beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik, Bautechnik, Labor- und Prozesstechnik und das Unterrichtsfach Ingenieurtechnik an den berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt ausgebildet.

### Über die Schriftenreihe

Das IPTB Preprint Journal (Online Working Papers der Professur für Ingenieurpädagogik und Didaktik der technischen Bildung) ist ein Open Access Journal für die Veröffentlichung von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen in der Ingenieurpädagogik und Technische Bildung, die explizit einen Bezug zu den Themenbereichen Lehramtsausbildung für die allgemein- und berufsbildende Schule, Digitalisierung, Nachhaltigkeit, gendersensible Berufsorientierung oder Internationalisierung der Berufsbildung aufweisen. Gleichzeitig können hier ausgewählte Abschlussarbeiten aufgenommen werden, die diese Themenbereiche unter Berücksichtigung didaktischer, (berufs-) pädagogischer, (industrie-) soziologischer, arbeitswissenschaftlicher, historischer oder (berufs-) psychologischer Perspektive betrachten.

Das IPTB Preprint Journal erscheint online (<https://journals.ub.ovgu.de>) mindestens zweimal im Jahr (Sommer/Winter). Eingereichte Beiträge für die Herausgabe unterliegen einem Begutachtungsverfahren durch die Herausgeber\*innen (Editorial Review).

### Herausgeber\*innen der Schriftenreihe

Prof. Dr. Frank Bünning, Dr. Stefan Brämer  
Professur für Ingenieurpädagogik und technische Bildung  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
Fakultät für Humanwissenschaften  
Institut I: Bildung, Beruf und Medien  
Bereich Berufs- und Betriebspädagogik  
Universitätsplatz 2, 39106 Magdeburg

### ISSN

123456789

### DOI

123456789

### Zitieren dieses Beitrages

Bünning, Frank/Hortsch, Hanno: »Kompetenz versus competence – Etymologische Untersuchung und Bedeutungsanalyse des Kompetenzbegriffs im Deutschen und im Englischen«. In: *IPTB Preprint Journal (Online Working Papers der Professur für Ingenieurpädagogik und Didaktik der technischen Bildung)*, Jg. 2, 4, 2020, 1–13. DOI: 10.24352/ub.ovgu-2021-097

### Lizenzierung

Der Inhalt des Artikels steht unter einer Creative-Commons-Lizenz.  
(Lizenztyp: Namensnennung, keine kommerzielle Nutzung, keine Bearbeitung, 4.0)

