

# Entscheiden als Aspekt professioneller Kompetenz angehender Fachkräfte der Sozialen Arbeit

Modellierung und empirische  
Überprüfung eines Konstrukts

Alf Scheidgen

Entscheiden als Aspekt professioneller  
Kompetenz angehender Fachkräfte der  
Sozialen Arbeit

Alf Scheidgen

# Entscheiden als Aspekt professioneller Kompetenz angehender Fachkräfte der Sozialen Arbeit

Modellierung und empirische  
Überprüfung eines Konstrukts

Budrich UniPress Ltd.  
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen  
Fakultät der Universität zu Köln im Oktober 2018 angenommen.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2019 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-unipress.de](http://www.budrich-unipress.de)

ISBN 978-3-86388-814-5 (Paperback)  
eISBN 978-3-86388-447-5 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Typografisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – [kontakt@lektorat-borkam.de](mailto:kontakt@lektorat-borkam.de)  
Druck: paper&tinta, Warschau  
Printed in Europe

# Inhaltsverzeichnis

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Einleitung</b> .....   | <b>7</b>  |
| <b>2</b> | <b>Kompetenzen in den Bildungswissenschaften</b> .....                                | <b>12</b> |
| 2.1      | Historische Bezüge .....  | 13        |
| 2.2      | Kompetenzen in der Bildungsforschung .....  | 17        |
| 2.3      | Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung im<br>Hochschulsektor.....                 | 20        |
| 2.4      | Kompetenzforschung in der Lehrerbildung .....   | 25        |
| <b>3</b> | <b>Kompetenzen in der Sozialen Arbeit</b> .....                                       | <b>31</b> |
| 3.1      | Curriculare Kompetenzmodelle .....  | 32        |
| 3.2      | Handlungstheoretische Kompetenzmodelle .....  | 35        |
| 3.3      | Empirische Kompetenzforschung .....   | 38        |
| 3.4      | Perspektiven sozialpädagogischer Kompetenzforschung.....                              | 41        |
| <b>4</b> | <b>Entscheiden als Aspekt professioneller sozialpädagogischer<br/>Kompetenz</b> ..... | <b>45</b> |
| 4.1      | Professionelles Handeln und Entscheiden in der Sozialen Arbeit.....                   | 46        |
| 4.2      | Sozialpädagogische Entscheidungsmodelle .....   | 50        |
| 4.3      | Entscheidungsforschung in der Sozialen Arbeit .....                                   | 54        |
| <b>5</b> | <b>Ziele der Untersuchung und Forschungsfragen</b> .....                              | <b>60</b> |
| <b>6</b> | <b>Konzeptualisierung von Entscheidungsfähigkeit</b> .....                            | <b>64</b> |
| 6.1      | Modellierung sozialpädagogischer Entscheidungsprobleme.....                           | 65        |
| 6.2      | Kognitive Facetten der Entscheidungsfähigkeit .....                                   | 67        |
| <b>7</b> | <b>Anlage der Untersuchung</b> .....  | <b>70</b> |
| <b>8</b> | <b>Testentwicklung</b> .....  | <b>71</b> |
| 8.1      | Vignettenbasierte Kompetenzmessung .....  | 72        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 8.2       | Entwicklung der Vignetten für die Pilotierung .....        | 74         |
| 8.3       | Durchführung der Pilotierungsstudie .....                  | 78         |
| 8.4       | Entwicklung des Testlets für die Hauptstudie.....          | 80         |
| 8.5       | Entwicklung des Kodierleitfadens .....                     | 83         |
| <b>9</b>  | <b>Datenerhebung und Beschreibung der Stichprobe .....</b> | <b>86</b>  |
| <b>10</b> | <b>Auswertung.....</b>                                     | <b>90</b>  |
| 10.1      | Kodierung und Interrater-Reliabilität.....                 | 92         |
| 10.2      | Testskalierung und Item-Analyse.....                       | 94         |
| 10.3      | Modellvergleich und Testlet-Effekt-Analyse.....            | 96         |
| 10.4      | Klassische Analyse .....                                   | 102        |
| <b>11</b> | <b>Ergebnisse.....</b>                                     | <b>106</b> |
| 11.1      | Item-Analyse.....  | 106        |
| 11.2      | Modellvergleich und Testlet-Effekt-Analyse.....            | 113        |
| 11.3      | Klassische Analyse .....                                   | 116        |
| <b>12</b> | <b>Diskussion .....</b>                                    | <b>122</b> |
| 12.1      | Limitationen.....  | 127        |
| 12.2      | Ausblick .....   | 129        |
| <b>13</b> | <b>Verzeichnisse .....</b>                                 | <b>135</b> |
| 13.1      | Literaturverzeichnis .....                                 | 135        |
| 13.2      | Abbildungsverzeichnis.....                                 | 145        |
| 13.3      | Tabellenverzeichnis .....                                  | 146        |
| 13.4      | Abkürzungsverzeichnis.....                                 | 147        |

# 1 Einleitung

Im Zuge des in den 1990er Jahren in Gang gesetzten Bologna-Prozesses gewinnt die Diskussion um Kompetenz- und Lernzielorientierung in der Hochschulbildung zunehmend an Bedeutung und hat sich zu einer der Leitlinien für die Reform von Studiengängen entwickelt (vgl. HRK, 2012). Parallel dazu und angestoßen vom „AHELO“-Projekt<sup>1</sup> der Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD), der Förderlinie „Ko-KoHS“<sup>2</sup> des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und einer breiteren öffentlichen Debatte zur universitären Lehr-Lern-Kultur (vgl. etwa Meyer-Guckel, 2015) stellt sich in der hochschulbezogenen Bildungsforschung zunehmend die Frage, inwieweit die für die Studiengänge formulierten und angestrebten Lernziele von Studierenden tatsächlich erreicht werden und wie akademisch vermittelte Kompetenzen und Kompetenzentwicklungsprozesse jenseits modulbezogener Prüfungen modelliert und empirisch abgebildet werden können. Ziel der Forschungsaktivitäten ist es, eine evidenzbasierte Basis für die qualitative Weiterentwicklung von Studiengängen und einzelnen Studienmodulen zu schaffen.

An diese Entwicklung schließt die vorliegende Arbeit an und richtet ihren Fokus auf die empirische Kompetenzforschung im Studienfach Soziale Arbeit<sup>3</sup>, das im Wintersemester 2016/17 mit rund 47.000 Studierenden zu den zwanzig am häufigsten gewählten Studienfächern in Deutschland zählte (vgl. Statistisches Bundesamt, 2017, S. 37). Ungeachtet der hohen Studierendenzahl sind bisher nur sehr wenige Versuche unternommen worden, die fachlichen Kompetenzen angehender Fachkräfte der Sozialen Arbeit systematisch zu untersuchen. Verbindungslinien zwischen der sich entwickelnden (fächerübergreifenden) Kompetenzforschung im Hochschulsektor und den Kompetenzdiskursen im Fach Soziale Arbeit bestehen bisher nicht.

Der Stand der empirischen Forschungsarbeiten, die den Blick auf sozialpädagogische Kompetenz und deren Entwicklung im Rahmen des Studiums richten, beschränkt sich im deutschsprachigen Raum auf wenige, ausschließlich qualitativ orientierte Untersuchungen und ist eng geknüpft an Fragen der Habitus- und Identitätsbildung im Verlauf des Studiums (vgl. etwa Müller & Becker-Lenz, 2008). Die Kompetenzdebatte wird in der „*Handlungswissenschaft*“ (Staub-Bernasconi, 2007) Soziale Arbeit aus sachlogischen Gründen und vor dem Hintergrund der Entstehungsgeschichte der akademischen Disziplin stark an den Praxisfeldern orientiert, und wird eher diskursiv als empirisch

1 Assessment of Higher Education Learning Outcomes (vgl. Braun u.a., 2013)

2 Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (vgl. Blömeke & Zlatkin-Troitschanskaia, 2011)

3 Im Folgenden werden die Begriffe „Soziale Arbeit“, „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“ synonym verwendet. Dies gilt auch für männliche und weibliche Personenbezeichnungen.

risch geführt (vgl. Thole & Polutta, 2011). Die Einbindung der von den wissenschaftlichen und berufsbezogenen Fachverbänden formulierten curricularen Kompetenzkonzepte in die sozialpädagogische Professionsforschung steht bislang noch aus.

Dies ist die Ausgangssituation für das Dissertationsprojekt, das die Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in der Domäne Soziale Arbeit fokussiert. Aufgrund des überschaubaren Forschungsstands und der Tatsache, dass die Kompetenzmessung im Hochschulsektor ein vergleichsweise junges Teilgebiet der Bildungsforschung ist, wird es notwendig sein, auf konzeptionelle und forschungsmethodische Ansätze der humanwissenschaftlichen Nachbardisziplinen und hier insbesondere der Lehrerinnenbildung zurückzugreifen (vgl. etwa König & Lebens, 2012; Stancel-Piqtak u.a., 2013; Blömeke u.a., 2015; König, 2015). Die dort entwickelten Kompetenzstrukturmodelle und Testinstrumente werden hinsichtlich ihrer Eignung für einen Transfer in die Soziale Arbeit überprüft. Thematisch liegt die vorliegende Arbeit damit in der Schnittmenge von empirischer Bildungsforschung und Professionsforschung in der Sozialen Arbeit.

Im Mittelpunkt der Betrachtung steht der Aspekt des Entscheidens als Teilbereich professioneller Kompetenz angehender sozialpädagogischer Fachkräfte. Entscheiden bedeutet in der Domäne Sozialen Arbeit, in vielschichtigen, von dynamischen Gewichtungsmöglichkeiten gekennzeichneten, ethisch komplexen Handlungssituationen zu reflektierten Handlungsstrategien zu gelangen. Sozialpädagogische Entscheidungsfähigkeit wird anhand vorliegender theoretischer Konzepte und entscheidungstheoretischer Überlegungen systematisiert, anschließend für die empirische Untersuchung modelliert und mithilfe eines an quantitativen Forschungsmethoden orientierten Erhebungsinstruments empirisch untersucht. Bei der Modellierung und Messung von Entscheidungsfähigkeit wird der inhaltliche Anschluss an das interdisziplinäre Schwerpunktprogramm (SPP) der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsergebnissen“ (vgl. Klieme & Leutner, 2006) gesucht, das auch die Grundlage für die eingangs erwähnte Programmlinie KoKoHS des BMBF darstellte. Dieser Strömung der interdisziplinären Kompetenzforschung liegt ein psychologisch orientiertes Verständnis von Kompetenz zugrunde, das den kontextuellen und funktionalen Charakter von Kompetenzen betont, insbesondere von Weinert (2001b) geprägt wurde und von Klieme & Hartig (2007) fortgeführt wird. Da dieses Grundverständnis von Kompetenz bislang wenig Eingang in die Diskurse der Sozialen Arbeit gefunden hat, bildet eine ausführliche historisch-systematische Auseinandersetzung mit dem Begriff die Grundlage der empirischen Arbeit.

Um den funktionalen, kontextbezogenen Aspekten von Kompetenz Rechnung zu tragen, wird in der empirischen Untersuchung angestrebt, Kompetenz möglichst nah am professionellen Handeln (Performanz) zu messen.

Aufgrund dessen werden Überlegungen und methodische Ansätze der Kompetenzforschung mithilfe von Handlungsszenarien (Vignetten) aufgegriffen. Die Vignetten werden in derartigen Testkonzepten zur Simulation realweltlicher Anforderungssituationen verwendet, die als Stimulus für sich daran anschließende Items fungieren. Bezogen auf das Vorhaben der Erforschung sozialpädagogischer Entscheidungsfähigkeit bedeutet dies, dass das Untersuchungsinstrument aus mehreren fachspezifischen Fallvignetten bestehen wird, innerhalb derer die Probandinnen Handlungsoptionen gegeneinander abwägen und darauf aufbauend Entscheidungen über das weitere Vorgehen treffen.

Aus der Betonung des Kontextbezugs im Kompetenzbegriff ergibt sich zudem die Notwendigkeit, die Skalierung des Messinstruments auf Basis der probabilistischen Testtheorie bzw. Item-Response-Theorie (IRT) durchzuführen, die die simultane Berücksichtigung von Personen- (Response) und Kontextparametern (Item) ermöglicht. Angesichts der Tatsache, dass das Untersuchungsinstrument im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelt werden muss, wird der Test zunächst in einer Pilotierungsphase erprobt und anschließend in einer größeren Stichprobe in einer Querschnitterhebung eingesetzt. Zentrale Zielsetzungen der empirischen Untersuchung sind, die innere Struktur von Entscheidungsfähigkeit als Aspekt professioneller sozialpädagogischer Kompetenz zu untersuchen. Des Weiteren wird in den Blick genommen, welche Wirkungen das Studium auf die individuelle Entscheidungsfähigkeit hat – soweit dies über einen Kohortenvergleich innerhalb des querschnittlichen Designs möglich ist – und welche weiteren Einflussfaktoren zur Erklärung der Fähigkeit herangezogen werden können.

Das Interesse für das Thema resultiert aus meiner langjährigen Tätigkeit an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Köln (TH Köln), in deren Rahmen ich in unterschiedlichen Funktionen für die Studiengangsentwicklung im Bereich der Sozialen Arbeit zuständig war und mehrere Reakkreditierungsprozesse begleitet habe. In diesem Zusammenhang bin ich immer wieder mit der Frage konfrontiert gewesen, welche Kompetenzen im Fach Soziale Arbeit von zentraler Bedeutung sind, wie diese sich strukturieren, didaktisch angesprochen werden können und in welcher Weise sich professionelle Handlungsfähigkeiten bei Studierenden entwickeln. Die ausschließliche Betrachtung des modulbezogenen Prüfungsgeschehens im Sinne ‚alltagsnaher Kompetenzmessung‘ erweist sich zur Beantwortung dieser Fragen als nicht hinreichend valide und reliabel. In den kollegialen Diskussionen zeigt sich immer wieder, dass die vorliegenden curricularen Kompetenzkonzepte der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA), des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBTS) und des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit (DBSH) aufgrund ihres zum Teil sehr hohen Abstraktionsniveaus und wegen uneinheitlicher Begriffsverwendungen weiterer Operationalisierungen bedürfen. Zudem wäre eine größere

empirische Sättigung der den Konzepten zugrundeliegenden theoretischen Annahmen hilfreich. Dazu will diese Arbeit einen Beitrag leisten.

Im theoretischen Teil der Arbeit (Kapitel 2, 3 und 4) werden historische und aktuelle Entwicklungslinien in der wissenschaftlichen Diskussion um Kompetenz nachgezeichnet, die den Facettenreichtum des Begriffs verdeutlichen und diesen in den Diskurs der Sozialen Arbeit aufnehmen. Es findet eine Auseinandersetzung mit Ansätzen der Modellierung und Messung von Kompetenzen im Hochschulsektor statt, wobei insbesondere die Kompetenzforschung in der Lehrerinnenbildung vor dem Hintergrund möglicher Übertragungen auf die Soziale Arbeit in den Blick genommen wird. Anschließend werden die konzeptionellen und forschungsmethodischen Grundlagen der Bildungswissenschaften auf die Begrifflichkeiten und normativen Kategorien des sozialpädagogischen Kompetenzdiskurses bezogen. Dies geschieht einerseits anhand fachbezogener curricularer und handlungstheoretischer Kompetenzmodelle aus der Sozialen Arbeit, die jeweils eigene Akzentuierungen vornehmen. Andererseits werden die Grundbegriffe und Ergebnisse der vorliegenden qualitativen studienbezogenen Professionsforschung aufgegriffen. Mit der Blickrichtung auf die quantitative Kompetenzforschung tut sich (insbesondere in der deutschsprachigen) Sozialen Arbeit ein Vakuum auf. Dies macht das Herausarbeiten von Perspektiven und Ansatzpunkten für die standardisierte Kompetenzforschung erforderlich. Ausgehend von den vorliegenden Kompetenzmodellen erscheint es sinnvoll, den Aspekt des Entscheidens als zentralen Bestandteil professionellen Handelns in den Mittelpunkt der weiteren Betrachtungen zu stellen. Anhand entscheidungstheoretischer Modelle und Forschungsansätze werden weitere Grundlagen zur theoretischen Fundierung der empirischen Studie gelegt. Die Abschnitte 3.1, 3.3 und 4.3 des theoretischen Teils stellen überarbeitete und erheblich erweiterte Fassungen diesbezüglicher Vorabveröffentlichungen des Autors dar, die unter den Titeln „Fachliche Entwicklung Studierender in der Sozialen Arbeit“ (Scheidgen, 2015) und „Experimentelle Entscheidungsforschung in der Sozialen Arbeit – Möglichkeiten und Grenzen der Methode Faktorielles Survey“ (Scheidgen, 2014) erschienen sind.

Im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 5 bis 11) werden ausgehend von der theoretischen Basis und den Zielsetzungen der Untersuchung die forschungsleitenden Fragen der Studie entwickelt. Ein wesentlicher Bestandteil der Untersuchungsvorbereitung ist die Modellierung des Konstrukts ‚Entscheidungsfähigkeit‘. Die sich aus der Modellierung ergebenden Konsequenzen fließen in die Testentwicklung ein, die von einer Expertengruppe (N = 5) begleitet und von einer Pilotierungsphase flankiert wird. Die Erhebung der Daten erfolgt anschließend im Querschnittsdesign in mehreren Studierendenkohorten des Bachelor-Studiengangs (BA) Soziale Arbeit an der TH Köln. Die auf diese Weise erhobenen Daten werden einer IRT-Skalierung unterzogen, die insbesondere dazu dient, die Güte des Testinstruments insgesamt und

einzelner Items zu prüfen sowie anhand eines Modellvergleichs die innere Struktur der latenten Entscheidungsfähigkeit aufzuklären. Die individuelle Ausprägung von Entscheidungsfähigkeit wird anschließend in Ihrer Abhängigkeit von verschiedenen Einflussfaktoren, wie der Art der Hochschulzugangsberechtigung und dem Studienfortschritt mithilfe multivariater Analysemethoden – insbesondere einer multiplen linearen Regressionsanalyse untersucht.

Die Arbeit schließt in Kapitel 12 mit einer Diskussion ab, wobei die Ergebnisse der empirischen Studie vor dem Hintergrund theoretischer Implikationen bewertet werden. Eine Auseinandersetzung mit den Limitationen der durchgeführten Untersuchung findet hier ebenso statt wie ein Ausblick auf weiteren, dringend notwendigen Forschungsbedarf im Bereich der standardisierten sozialpädagogischen Kompetenzforschung.

## 2 Kompetenzen in den Bildungswissenschaften

Der Kompetenzbegriff ist ungeachtet seiner antiken Wurzeln vergleichsweise spät – in der Mitte des 20. Jahrhunderts – in den Human- und Sozialwissenschaften aufgegriffen worden. Diese mitunter als „traditionslos“ (Grunert, 2012, S. 38) wahrgenommene Hinwendung zum „Modernisierungsbegriff“ (Arnold, 2002, S. 26) ‚Kompetenz‘ und die inflationäre, zum Teil unscharfe Verwendung (vgl. Gruschka, 2010, S. 288 f.) steht einer unbestrittenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Relevanz gegenüber (vgl. Trautwein, 2010, S. 771). Vor diesem Hintergrund wird eine Präzisierung des der empirischen Studie zugrunde gelegten Kompetenzverständnisses notwendig, das in Teilen auf Konzepten älteren Datums aufbaut, die insbesondere in der Psychologie (White, 1959; McClelland, 1973), in der Psycholinguistik (Chomsky, 1992) und in der Erziehungswissenschaft (Roth, 1971) entwickelt worden sind.

Die Diskussion um akademisch vermittelte Kompetenz ist eng an die Hochschulreformen im Rahmen des Bologna-Prozesses geknüpft und wird unter anderem mit Schlagworten wie ‚Leistung‘, ‚Learning-Outcome‘, ‚Performance‘ und ‚Assessment‘ in Verbindung gebracht (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010, S. 2). In der hochschulbezogenen Debatte führt die Vielschichtigkeit des Kompetenzkonzepts zum Teil zu uneinheitlicher oder unpräziser Begriffsverwendung, was die Vermittlung zwischen den Diskussionsbeiträgen erschwert. In der Konsequenz wird die Einführung des Kompetenzkonzepts auch im Hochschulkontext mitunter ideologiekritisch und skeptisch begleitet (vgl. etwa Sande, 2010).

Ein zentrales Fundament der gegenwärtigen bildungsbezogenen Kompetenzdiskussion stellen die theoretischen Arbeiten Weinerts dar, die zu Beginn der 2000er Jahre im deutschsprachigen Raum vor allem im Kontext internationaler Schulleistungsstudien entwickelt wurden (vgl. Weinert, 2001b). Klieme, Hartig und Leutner (vgl. Klieme & Leutner, 2006; Klieme & Hartig 2007) greifen die konzeptionellen Überlegungen Weinerts auf und leiten forschungsmethodische Konsequenzen daraus ab, die unter anderem in das DFG-SPP „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsergebnissen“ einfließen. Darüber hinaus erweitern sie den Fokus der Kompetenzforschung systematisch auf die Bereiche der Berufsbildung und der Hochschulbildung, wobei die hochschulbezogene Modellierung und Messung zunächst auf die empirische Forschung im Bereich der Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte beschränkt bleibt (vgl. Bruder u.a., 2010; Gräsel u.a., 2010; Seidel u.a., 2010).

Im Rahmen des BMBF-Förderprogramms KoKoHs (vgl. Blömeke & Troitschanskaia, 2011), das 2011 gestartet wurde und sich derzeit in der zweiten Förderphase von 2016 bis 2020 befindet, wird der Fokus der hochschulbezo-

genen Kompetenzforschung über die Lehrerinnenbildung hinaus erweitert und bezieht Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften, MINT-Fächer<sup>4</sup> und generische akademische Kompetenzen ein. Die KoKoHS-Projekte schließen an die forschungsmethodische Ausrichtung des DFG-SPP an und bieten gute Orientierungspunkte für das Vorhaben, Kompetenzmessungen in der Domäne Soziale Arbeit durchzuführen.

Ungeachtet der in den letzten Jahren zu beobachtenden Ausweitung und Verbreiterung der hochschulbezogenen Kompetenzforschung bleibt die Lehrerinnenbildung weiterhin das zentrale Untersuchungsfeld. Ausgehend von den konzeptionellen und forschungsmethodischen Überlegungen der KoKoHS Projekte findet in der Lehrerbildungsforschung eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Fragen statt, in welchem Verhältnis kognitive Leistungsdispositionen und Performanz stehen (vgl. Blömeke u.a., 2015), in welcher Weise kontextspezifisches und kontextunabhängiges (generalistisches) Wissen zur Erklärung von handlungsnahen, professionellen Fähigkeiten angehender Lehrkräfte herangezogen werden können (vgl. König & Kramer, 2015; Blömeke u.a., 2016) und wie kognitive und nicht-kognitive Dispositionen interagieren (vgl. König, 2015). Des Weiteren wird auf methodologischer Ebene der Frage nachgegangen, inwieweit vignettenbasierte Kompetenztests zur Messung handlungsnaher Fähigkeiten geeignet sind (vgl. König & Lebens, 2012; Lindmeier, 2013).

## 2.1 Historische Bezüge

Die Ursprünge der human- und sozialwissenschaftlichen Kompetenzforschung reichen bis in die 1950er Jahre zurück. Da die Begrifflichkeiten und konzeptionellen Ideen dieser Zeit auch für den aktuellen Kompetenzdiskurs noch immer prägend sind und die Auseinandersetzung zur notwendigen begrifflichen Schärfe und zur Aufnahme dieser Diskurse in den Bereich der Sozialen Arbeit beiträgt, wird die Entwicklungsgeschichte des Kompetenzbegriffs zunächst in ihren Grundzügen nachgezeichnet, bevor auf die aktuellen Konzepte eingegangen wird.

White (1959) führt den Kompetenzbegriff in seinem einflussreichen Zeitschriftenaufsatz „Motivation reconsidered: The concept of competence“ in die Verhaltensforschung ein. Eingebettet in eine Zeit, in der die Triebtheorie und die Psychoanalyse die vorherrschenden Referenzrahmen zur Erklärung von Verhalten darstellten, ist Kompetenz, verstanden als „*capacity to interact effectively with (...) environment*“ (ebd, S. 297), als kritischer Gegenentwurf zu reduktionistischen Erklärungsansätzen der Psychologie zu verstehen.

4 Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik

Weder die orthodoxe Triebtheorie noch die Psychoanalyse können die der Kompetenzentwicklung zugrundeliegende „*effectance motivation*“ (ebd. S. 321) durch Zurückführung auf angeborene Instinkte oder Triebe angemessen erklären. In Anknüpfung an zahlreiche Ergebnisse der experimentellen Verhaltensforschung berücksichtigt White, dass neben instinkt- und triebgesteuerten Verhaltensmustern eine triebunabhängige Verhaltenssphäre existieren muss, die nicht ausschließlich aus physiologischen Grundfunktionen erklärt werden kann (vgl. ebd., S. 308). Diese Sphäre, in der kompetentes Verhalten erlernt wird, stellt eine konfliktfreie Zone dar, in der die Verhaltenssteuerung durch das triebunabhängige Effekt-Motiv erfolgt. Der Explorationsdrang, die intrinsisch motivierte Aktivität, die Freude an der Handhabung von Gegenständen („*manipulation*“) (ebd., S. 305) und die beobachtbare Verhaltenstendenz, einen begrenzten Teil der Umwelt beherrschbar zu machen, können nicht als Abbau von Triebenergie interpretiert werden. Sie erfordern vielmehr die Zuschreibung 1) einer neutralen Kraft („*neutral energy*“) (ebd. S. 310), die diese Aktivitäten freisetzt und 2) einer komplexen Struktur von neuronalen Funktionen und Bereitschaften, die nur lose an Umweltreize gekoppelt sind (ebd., S. 308). Die Psychologie Freud'scher Prägung verschließt sich – möglicherweise aus gutem Grund – bis ins Spätwerk hinein gegen die Akzeptanz einer solchen neutralen Triebkraft und erklärt alles Verhalten durch Sexual- und Aggressionstrieb oder deren Transformation auf neutrale Felder. In der Tat wirft die Annahme eines autonomen Verhaltensbereichs mit ‚quasi-apriorischen‘ Grundstrukturen für die naturwissenschaftlich orientierte Psychologie die Fragen auf, woher die neutrale Energie stammt und woran sich die neuronal-motivationalen Steuerungsmechanismen ausrichten, wenn nicht an physiologischen Notwendigkeiten. Angesichts der drohenden Bedeutungsüberhänge („*surplus meanings*“) (ebd., S. 305), wird die Trennung zwischen dem autonomen Bereich des Kompetenzaufbaus und den physiologisch gebundenen Verhaltensbereichen in Whites Konzept deshalb nicht in aller Radikalität vollzogen. Summarisch bleibt festzuhalten, dass Kompetenz im Sinne Whites nur kontextbezogen verstanden werden kann, und dass Kompetenz starke motivationale Facetten aufweist. Durch die Betonung der Erlernbarkeit und den Verweis auf eine autonome, triebunabhängige Sphäre, in der sich Kompetenz entwickelt, deutet sich ein emanzipatorischer Aspekt an, der dem Kompetenzkonzept insbesondere in der gegenwärtigen Debatte gelegentlich abgesprochen wird.

Chomsky (1992) geht in seiner linguistischen Konzeption von Kompetenz unter dem Aspekt der Trennung von Physiologie und Kognition einen Schritt weiter. In scharfer Abgrenzung von der psycholinguistischen Stimulus-Response-Theorie der 1950er und 60er Jahre und ausgehend von der Philosophie Descartes und der Sprachtheorie Humboldts entwickelt er das Konzept der „*Sprachkompetenz*“ (ebd., S. 15). Seinem Verständnis nach müssen sprachliche Phänomene zweidimensional betrachtet werden: Einerseits in

Ihrer „Oberflächenstruktur“, dies ist die physische Seite der Sprache oder „Performanz“, bestehend aus einer endlichen Zahl von Lauten und andererseits in ihrer „Tiefenstruktur“, der geistigen Ebene der unendlich komplexen Vorstellungen und Bedeutungen (ebd., S. 34). Beide Strukturebenen stehen in einem Wechselverhältnis, und konstituieren gemeinsam Sprache. Sprachkompetenz versteht Chomskys als eine kognitiv repräsentierte, generative Sprachgrammatik, als „(...) ein festes System von generativen Prinzipien (...), das Tiefen- und Oberflächenstrukturen auf eine bestimmte Art und Weise charakterisiert und assoziiert (...)“ (ebd., S. 37). Sprachkompetenz ist in diesem Sinne eine intelligenzunabhängige anthropologische Universalie. Tierische Kommunikation zeichnet sich dadurch aus, dass die Ebene der Laute (Oberflächenstruktur) fest an kognitive und emotionale Bereiche (Tiefenstruktur) gekoppelt ist (vgl. ebd., S. 115), d.h. dass auch die Tiefenstruktur endlich ist, wohingegen es dem Menschen mittels Sprachkompetenz möglich ist – hier lehnt sich Chomsky an Humboldt an – „unendlichen Gebrauch von endlichen Mitteln“ zu machen (ebd., S. 35). Ihm geht es in seinen Untersuchungen nicht darum, unterschiedliche Ausprägungen oder Niveaustufen von Kompetenz zu differenzieren, sondern auf dem eng umgrenzten kognitiven Gebiet der Aneignung und Handhabung von Alltagssprache (oder Muttersprache) eine menschliche Konstante zu erklären. Er schließt dabei nicht aus, das Kompetenzkonzept in abgewandelter Form auf andere kognitive Bereiche auszudehnen (vgl. ebd., S. 122). Eine in dieser Weise inspirierte Kompetenzforschung müsste der Tatsache Rechnung tragen, dass Kompetenz nur indirekt über die Oberflächenstruktur empirisch erschlossen werden kann (vgl. ebd., S. 67 f.). Ausgehend vom Endprodukt – der Performanz – müssen die zugrundeliegenden Strukturprinzipien erschlossen werden (vgl. ebd., S. 122). Chomsky eröffnet durch seinen Bezug auf den Rationalismus und den Neuhumanismus Anschlussmöglichkeiten für bildungstheoretische Auseinandersetzungen mit dem Kompetenzkonzept. Er betont die kognitiven Dimensionen von Kompetenz und die Notwendigkeit ihrer domänenspezifischen Betrachtung, wobei sich Kognition und Physiologie (Performanz) in der Kompetenz vereinigen.

In die Linie kritischer Gegenentwürfe reiht sich auch McClelland (1973) ein. Kompetenz wird von ihm als ideologiekritische Alternative zur Intelligenzforschung verstanden. Vor dem Hintergrund weit reichender Entscheidungen über die Zuteilung von Bildungs- und Qualifizierungschancen, die in den 1970er Jahren auf der Basis intelligenzdiagnostischer Verfahren getroffen werden, findet eine kritische Auseinandersetzung mit den testtheoretischen Grundannahmen der Intelligenzforschung statt. Der Zusammenhang zwischen Intelligenz – verstanden als zeitlich stabiler, lernprozess- und kontextunabhängiger Problemlösungsfähigkeit – und beruflicher und lebenspraktischer Kompetenz wird unter Bezugnahme auf breit angelegte Outcome-Studien in seinen Grundsätzen in Frage gestellt.

„Yet, neither the tests [Intelligenztests A.S.] nor school grades seem to have much power to predict real competence in many life outcomes (...).“ (Ebd., S. 6)

Intelligenzforschung diene weniger der validen Messung ‚wahrer Kompetenz‘ („true competence“) sondern vielmehr der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse (vgl. ebd., S. 4 ff.). Ausgehend von dieser Kritik wendet McClelland sich methodischen Überlegungen der Kompetenzforschung zu. Er stellt Kompetenz in einen funktionalen Zusammenhang ohne den Begriff ausdrücklich zu definieren. Das zugrundeliegende Verständnis wird jedoch durch seinen Entwurf für die Weiterentwicklung der Kompetenzforschung deutlich. Kompetenz ist durch Lernprozesse vermittelt und bezieht sich funktional auf effektives Verhalten in beruflichen oder privaten Alltagssituationen. Daraus folgt, dass valide Kompetenzmessverfahren situations- und verhaltensbezogen auszurichten sind. Sie sollten Aktivität und Eigeninitiative ebenso abbilden können wie reaktives Response-Verhalten. Da Lern- und Aneignungsprozesse in der Kompetenzentwicklung eine entscheidende Rolle spielen, sollten Messverfahren diese Prozesse reflektieren können. (Vgl. ebd., S. 7 ff.) Der funktionale, kontextspezifische Charakter von Kompetenz birgt jedoch die Gefahr, dass Testverfahren sich zu stark ausdifferenzieren und dadurch weder pragmatisch händelbar, noch sinnvoll interpretierbar sind. Deshalb wird die Ausarbeitung von generalisierbaren, für „life outcomes“ (ebd., S. 9 ff.) relevanten Kompetenz-Clustern mittlerer Reichweite erforderlich. McClelland entwirft auf der Basis dieser Überlegungen vier zentrale Cluster, die in Kompetenztest berücksichtigt werden sollten:

- Kommunikationsfähigkeit,
- Geduld/Antwortverzögerung („response delay“),
- Fähigkeit zur angemessenen Zielsetzung und
- Persönlichkeitsentwicklung hin zu Handlungsinitiative.

Damit wird die Perspektive auf die Messung generalisierbarer Kompetenzen eröffnet, die sich in aktuellen Diskussionen um Schlüssel- oder Kernkompetenzen wiederfindet. Zudem wird Kompetenz rigoros auf alltagsnahes Handeln fokussiert.

Im deutschsprachigen Raum wird der Kompetenzbegriff vor allem von Roth (1971) geprägt. Er lädt den Begriff durch die Verbindung von Kompetenz und „Mündigkeit“ normativ auf und schlägt eine Dreiteilung von Kompetenz vor:

„Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (self competence), d.h. als Fähigkeit für sich selbstverantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozial-