

Markus Arthur Holti

Kompetenz- und Persönlichkeitsbildung

Phänomenologischer Zugang
zu einem personenorientierten
Kompetenzverständnis



Springer VS

Kompetenz- und Persönlichkeitsbildung

Markus Arthur Holti

Kompetenz- und Persönlichkeitsbildung

Phänomenologischer Zugang zu
einem personenorientierten
Kompetenzverständnis

Markus Arthur Holti
Winterthur, Schweiz

Die vorliegende Publikation wurde als Dissertation zur Erlangung des Doktors der Philosophie (Dr. phil.) von der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Erfurt im Wintersemester 2023/24 angenommen. Für den Druck wurden einzelne Kapitel geringfügig angepasst oder erweitert.

ISBN 978-3-658-45643-6 ISBN 978-3-658-45644-3 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-45644-3>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Daniel Rost

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Wenn Sie dieses Produkt entsorgen, geben Sie das Papier bitte zum Recycling.

*Nur wer sich selbst als Person, als
sinnvolles Ganzes erlebt, kann andre
Personen verstehen*

(Edith Stein, ESGA 5, S. 134).

Danksagungen

Mein Dank gilt meinem Doktorvater, Professor Dr. Dr. Holger Zaborowski, der mir mit seinen umfassenden Kenntnissen dazu verhalf, die philosophiegeschichtlichen Grundlagen dieser Arbeit in Abstimmung zur gegenwärtigen Pädagogik zu bringen. Seine Ratschläge ermutigten mich immer wieder, den thematischen Fokus beizubehalten. Ebenfalls gilt mein aufrichtiger Dank Frau Prof. Dr. Dr. Claudia Mariéle Wulf für die Übernahme des Zweitgutachtens. Mit ihrer grossen Forschungserfahrung zur Phänomenologie von Edith Stein stand sie mir beratend zur Seite. Ein weiterer Dank gilt Herrn René Kaufmann für sein Teillektorat sowie Herrn Mario Schaub für sein Korrekturlesen. Ebenfalls möchte ich mich auch bei meinem Arbeitsgeber, der Pädagogischen Hochschule Zürich, für die Erhaltung von staatlichen Forschungsgeldern durch das Hochschulförderungs- und Hochschulkoordinationsgesetz (HFKG) bedanken.

An Jahrestagungen der Edith-Stein-Gesellschaft Deutschland durfte ich immer wieder vom regen Austausch mit verschiedenen Mitgliedern profitieren. Mein Dank gilt ihnen allen. Dankbar bin ich meinem Vater für sein grosses Interesse an meiner Arbeit und seiner finanziellen Unterstützung. Auch meiner Mutter und meiner Schwester bin ich dankbar, dass sie immer an mich geglaubt haben, sowie allen Freunden und Verwandten.

Ein besonderer Dank steht meiner Frau Sabina, meiner Tochter Rina und meinem Sohn Ron zu. Ihr Verständnis und ihre Geduld trugen wesentlich dazu bei, dass das Projekt gelang.

Mit „Soli Deo Gloria“ möchte ich abschliessend meinen grössten Dank ausdrücken.

Zusammenfassung

Kompetenzorientierter Unterricht bedeutet gemäss der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) eine vertiefte Auseinandersetzung mit Fachinhalten. Ein Lernen, das über das Fachliche hinaus geht, sei daher auf überfachliche Kompetenzen der Lernenden angewiesen.¹ Im Lehrplan 21 der Deutschschweizer Kantone heisst es weiter, dass zur Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben der Aufbau von personalen, sozialen und methodischen Fähigkeiten in allen Fachbereichen zentral sei.² Es geht dabei um ein mehrdimensionales Bildungsverständnis, das fachliche Kompetenz, nichtfachspezifische Kompetenzen sowie Persönlichkeitsbildung mit einbezieht. Dies wird auch von beratenden Gremien wie u. a. dem bayerischen *Aktionsrat Bildung* nahegelegt.³ Doch wie kann das Anliegen, verschiedene Kompetenzdimensionen gemeinsam mit einer integrierten Persönlichkeitsbildung aufbauen zu wollen, gelingen und inwieweit wird dies bereits umgesetzt?

Diese Fragen sollen mit dieser Arbeit beantwortet werden. Die Herausforderung beinhaltet die Klärung des Kompetenzbegriffs sowie die Entwicklung eines erweiterten Kompetenzverständnisses.

Seit der Wende hin zur Kompetenzorientierung wurden Stimmen laut, die bezweifeln, dass der heutige Kompetenzbegriff alle Bereiche eines umfassenden Bildungsverständnisses abdecken könne. Bildung dürfe daher nicht nur als Vorbereitung für eine (Leistungs-) Gesellschaft verstanden werden. Gemäss ihrem

¹ Vgl. EDK 2013a, S. 5.

² Vgl. LP21 2017, Grundlagen, S. 4.

³ Vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2015, S. 24.

Doppelcharakter müsse Bildung auch das zweckfreie Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und der Selbstbestimmung anstreben.⁴ Damit werden im Spektrum der Bildungsinhalte neben Wissen und Können auch persönlichkeitsbildende Aspekte wie u. a. Grundhaltungen angesprochen. Diese Kritik ist nachvollziehbar, da z.B. die Kompetenzbeschreibungen in den derzeitigen Fachlehrplänen der Volkshochschulen wie auch der Berufsschulen überwiegend als Performanz beschrieben sind und dadurch eine funktionalistische Ausrichtung überbetont ist.⁵ Dies trifft auch auf den aktuellen Schweizer Lehrplan 21 zu: Die überfachlichen Kompetenzen, als Teil des „Kompetenzspektrums“, sind nur marginal in die Kompetenzbeschreibungen der Fächer integriert. Sie sind in einem unabhängigen Dokument beschrieben und darüber hinaus mit sehr geringem Umfang dargestellt.

Nicht zu übersehen ist ebenso der Sachverhalt, dass sich die fachlichen, wie auch die überfachlichen Kompetenzen am aktuellen Kompetenzverständnis orientieren. Überfachliche Kompetenzen können daher gleichwohl als Bildungsaspekt mit stark funktionaler Ausrichtung verstanden werden: Die überfachlichen Kompetenzen beinhalten Aspekte der Persönlichkeitsbildung, jedoch nur in geringem Umfang. Vorwiegend sind sie auf die Handlungsebene ausgerichtet und als Performanz beschrieben. Somit zielen sie auf funktionale Leistungsaspekte ab. In den Kompetenzmodellen wie in den Lehrplänen finden sich zu den dispositionellen Grundlagen von Kompetenzen keine ausgewiesenen theoretischen Zusammenhänge. Den überfachlichen Kompetenzen und dem Kompetenzbegriff gleichermaßen fehlen daher die Beschreibung und Zuordnung der dispositionellen Seite bzw. einer ausgewiesenen Tiefenstruktur. Da Persönlichkeitsbildung jedoch auf der Disposition bzw. Tiefenstruktur der Person basiert, können derzeit beschriebene überfachliche Kompetenzen nicht mit Persönlichkeitsbildung gleichgesetzt werden.

Mit dieser Untersuchung wird geklärt, inwieweit der heutige Kompetenzbegriff einem mehrdimensionalen Bildungsverständnis gerecht wird und einer Erweiterung bedarf. Mittels einer phänomenologisch-anthropologischen Analyse wird ein personenorientiertes Kompetenzverständnis und daran schliessend ein komplementäres Fördermodell erarbeitet. Das hier neu entwickelte Kompetenzverständnis orientiert sich an der Phänomenologie von Edith Stein und lässt sich innerhalb einer phänomenologischen Erziehungswissenschaft einordnen. Damit wird ein Weg aufgezeigt, wie gesellschaftliche Bildungserwartungen mit Persönlichkeitsbildung verbunden werden können.

⁴ Vgl. Luthiger 2016, S. 124 ff.

⁵ Vgl. Adamina u. Balmer 2015, S. 4.

Inhaltsverzeichnis

Teil I Im Zeitalter der Kompetenzen – Erwartungen in Beruf und Schule

1	Bildung und Kompetenz – Eine Begriffsklärung	3
1.1	Der Einbezug von Persönlichkeitsbildung ins Kompetenzverständnis	6
1.2	Von der Ausrichtung an Fachkompetenz zur Bedeutung überfachlicher Kompetenzen	10
1.3	Der Kompetenzbegriff in der fachlichen Diskussion	15
1.4	Notwendigkeit eines phänomenologisch-anthropologischen Forschungsdesigns	35
1.5	Übersicht zum Forschungsprozess	39
2	Gesellschaftlicher Stellenwert von überfachlichen Kompetenzen sowie Persönlichkeitsbildung im Beruf und in der Berufsbildung	43
2.1	Die Bedeutung von Humanressource im Zuge der Digitalisierung	43
2.2	Berufliche Kompetenzanforderungen	47
2.2.1	Arbeitsmarkt – Erwartungen und Auswirkungen	48
2.2.2	Bedeutung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen	52
2.2.3	Kompetenzerwartungen des Schweizer Arbeitsmarktes und der Berufsbildung	56

2.2.3.1	Entwicklungen der Kompetenzanforderungen: Arbeitsmarkt	56
2.2.3.2	Entwicklung der Kompetenzanforderungen: Berufsverbände, Berufsbildung	61
2.3	Bedeutung von überfachlichen Kompetenzen im Bildungsverlauf	70
2.3.1	Zusammenhänge aus gesundheitsförderlicher Perspektive	70
2.3.2	Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Lebensverlauf	71
2.4	Überfachliche Kompetenzen in einem Berufsfeld mit geographischem Bezug	75
2.5	Ein erstes Kompetenzverständnis: Überfachliche Kompetenz ergänzt fachliche Kompetenz	80
3	Realisierung des Kompetenzbegriffs in Volks- und Berufsschulen	85
3.1	Kompetenzverständnis und Kompetenzmodelle in der Volksschule	85
3.1.1	Kompetenzverständnis	86
3.1.2	Kompetenzmodelle und Unterrichtsverständnis im Schweizer Lehrplan 21	91
3.2	Kompetenzverständnis und Kompetenzmodelle von Berufsschulen	96
3.2.1	Reform der Berufsbildung	97
3.2.2	Theorien zu Kompetenzmodellen	99
3.2.3	Kompetenzverständnis in Bildungsverordnungen	114
3.2.4	Kompetenzverständnis in Bildungsplänen	117
3.3	Zweites Kompetenzverständnis: Ausdünnung des Kompetenzbegriffs zugunsten fachlicher Kompetenz	124

Teil II Der Kompetenzbegriff in philosophiegeschichtlicher Reflexion

4	Historische Bildungsverständnisse in Bezug auf das heutige Kompetenzverständnis	133
4.1	Bildungsbezüge in der Antike	135
4.2	Bildung im frühen Europäischen Kulturraum	150
4.3	Bildungsverständnis in Renaissance und Reformation	157
4.4	Bildung in der Aufklärung	167
4.5	Bildungsbegriff des Neuhumanismus	175
4.6	Hermeneutisch-geisteswissenschaftliche Pädagogik des frühen 20. Jahrhunderts	184
4.7	Die realistische Wende in der Bildungsdiskussion: empirisch-deskriptive Ansätze	197
4.8	Drittes Kompetenzverständnis: Der Kompetenzbegriff im Spiegel historischer Bildungsverständnisse	207
5	Erträge der bildungshistorischen Betrachtung	213
5.1	Spannungsfelder zwischen dem Bildungs- und Kompetenzbegriff	213
5.2	Verlust und Gewinn in Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff	219
5.3	Notwendigkeit einer begriffsphänomenologischen Betrachtung	223

Teil III Anthropologische und pädagogische Grundlagen nach Edith Stein

6	Begründung der Bezugnahme auf die phänomenologische Anthropologie Edith Steins	233
6.1	Ausgewiesene theoretische Basis – Kennzeichen einer philosophischen Anthropologie	234
6.2	Philosophische Anthropologie als Grundlage zur philosophischen und pädagogischen Fragestellung zu überfachlichen Kompetenzen	238
6.3	Kontext der philosophisch-phänomenologischen Anthropologie Edith Steins	241
6.4	Philosophisch-anthropologische und phänomenologisch-pädagogische Zugänge	244

6.4.1	Geisteswissenschaftliche und integrative Zugänge	245
6.4.2	Historisch-kulturelle und neue phänomenologische Zugänge	248
6.4.3	Phänomenologisch-orientierte Erziehungswissenschaft	252
6.5	Die phänomenologische Anthropologie Edith Steins in Bezug zum Kompetenzbegriff	257
6.6	Bedeutung und Rezeption der Anthropologie und Pädagogik von Edith Stein	261
7	Phänomenologische Vorgehensweise	267
7.1	Wesensbestimmung als Synthese der empirischen und theoretischen Ebenen	267
7.2	Eidetische Phänomenologie	272
8	Anthropologische Grundlagen nach Edith Stein	277
8.1	Konstitutionsproblematik und ontologische Rückbindung	278
8.2	Von der Konstitution im Bewusstsein zur Konstitution der Person	281
8.3	Anthropologischer Aufbau in Anlehnung an das aristotelische Stufenmodell	285
8.3.1	Überblick zum Konzept der menschlichen Person	287
8.3.2	Von den nicht-geistigen zu den geistigen Strukturen des Menschen	289
8.3.3	Geistige Struktur als zentraler Unterschied zwischen Menschen und Tieren	293
8.3.4	Potenz, Akt und Habitus – Zusammenhänge innerhalb der anthropologischen Strukturen	294
8.4	Konstitution der Person in ontologischer Beziehung	297
8.4.1	Seelisch-geistige Strukturen	298
8.4.1.1	Leib und Psyche – Innerer Zusammenhang	299
8.4.1.2	Das Wesenhafte des Geistes	301
8.4.1.3	Ich, personaler Kern und Charakter	307
8.4.1.4	Wert und Wertempfinden	310
8.4.1.5	Sozialität als Voraussetzung für Gemeinschafts- und Gesellschaftsbildung	312

	8.4.1.6	Zusammenhänge innerhalb der Konstitution der Person	313
8.5		Einfluss der Konstitution der Person auf den Erkenntnis- und Handlungsprozess	314
	8.5.1	Leitende Konstituenten und Erkenntnisprozess für die Selbstbildung	315
	8.5.2	Personales Ich und Tiefendimension – Grundlagen adäquater Handlung	318
	8.5.3	Einfluss von Kraftquellen und Tiefendimension für die geistig-seelische Aktivität	321
9		Pädagogische Aspekte nach Edith Stein	327
	9.1	Wissenschaftstheoretischer Ausgangspunkt für das Bildungsverständnis	327
	9.2	Bildungsverständnis und Bildungsziele	329
	9.2.1	Bildsamkeit auf der Grundlage der ontologischen Differenzierung der Seinsformen	330
	9.2.2	Normatives und pragmatisches Bildungsziel	335
	9.2.3	Entscheidungsfreiheit und Wertempfinden zur Realisierung der Bildungsziele	338
	9.2.4	Formale und materiale Bildung	341
 Teil IV Komplementäres, personenorientiertes Kompetenzverständnis			
10		Übersicht zur Anwendung der steinschen Tiefendimension auf den Kompetenzbegriff	349
11		Anthropologische Tiefenstruktur von Kompetenzen	353
	11.1	Von den Konstituenten zur Wesensentfaltung	353
	11.2	Seelische Kräfte – Schnittstelle zwischen Tiefen- und Handlungsstruktur	356
	11.3	Zusammenhänge innerhalb der Tiefenstruktur: Konstituenten, Wesenseigenschaften und seelische Kräfte	357
	11.3.1	Tiefenstruktur der Leiblichkeit	359
	11.3.2	Tiefenstruktur der Psyche	361
	11.3.3	Tiefenstruktur des Geistes und der Freiheit	364
	11.3.4	Tiefenstruktur des personalen Ich	367
	11.3.5	Tiefenstruktur des Kerns der Person	370

11.3.6	Tiefenstruktur des Wertempfindens	374
11.3.7	Tiefenstruktur von Sozialität	376
12	Anthropologische Handlungsstruktur von Kompetenzen	381
12.1	Von der Tiefen- zur Handlungsstruktur	381
12.2	Zusammenhang der Tiefen- und Handlungsstruktur	385
12.3	Kategorien der Tiefenstruktur als Ausgangslage für Handlungskompetenzen	386
12.3.1	Auswirkungen der Leiblichkeit auf die Handlungsebene	387
12.3.2	Auswirkungen der Psyche auf die Handlungsebene	388
12.3.3	Auswirkungen von Geist und Freiheit auf die Handlungsebene	390
12.3.4	Auswirkungen des personalen Ichs auf die Handlungsebene	392
12.3.5	Auswirkungen des Kerns der Person auf die Handlungsebene	395
12.3.6	Auswirkungen des Wertempfindens auf die Handlungsebene	397
12.3.7	Auswirkungen der Sozialität auf die Handlungsebene	399
12.4	Erster Ertrag für den personenorientierten Kompetenzbegriff: Anwendung der personalen Gesamtstruktur zur Erschliessung überfachlicher Kompetenzen	400
13	Tiefendimension der Kompetenzbereiche	405
13.1	Innere Bedingungen der Kompetenztrias auf der Bewusstseinssebene	406
13.2	Äussere Bedingungen der Kompetenztriade auf der Handlungsebene	411
13.3	Kompetenztrias bezogen auf Dispositions- und Performanceebenen	413
13.3.1	Zusammenspiel zwischen Disposition und Handlung	413
13.3.2	Bedeutung der Kompetenztrias innerhalb der Disposition	415
13.3.3	Vergleich der Kompetenztriade zwischen Disposition und Performance	417

13.3.4	Die Ganzheit der Person in allen Zuständen des Seins	419
13.4	Personalkompetenz in Abgrenzung zu den anderen Kompetenzbereichen	420
13.4.1	Abgrenzungen und Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen	420
13.4.2	Personalkompetenz in Abgrenzung zur Sozialkompetenz	424
13.4.3	Sinnkompetenz als neuer Kompetenzbereich	427
13.5	Zweiter Ertrag für den personenorientierten Kompetenzbegriff: Anwendung der Tiefendimensionen zur Definierung von Kompetenzbereichen	433
14	Basiskonzept des personenorientierten Kompetenzbegriffs	437
14.1	Integrale Reflexion des personenorientierten Kompetenzbegriffs	437
14.1.1	Reflexion des arbeitsmarktlichen Kompetenzverständnisses	438
14.1.2	Reflexion des volks- und berufsschulischen Kompetenzverständnisses	441
14.1.3	Reflexion der philosophie-historischen Bildungsverständnisse	444
14.2	Charakteristik des Basiskonzeptes des personenorientierten Kompetenzbegriffs	454
14.2.1	Charakteristik I: Systematik der Kompetenzbereiche	455
14.2.2	Charakteristik II: Potential und Handlung	459
14.2.3	Charakteristik III: Überfachliche Kompetenzen als tragende Basis	463
14.2.4	Charakteristik IV: Nutz- und sinnorientierte Aspekte von Bildungszielen	465
14.2.5	Charakteristik V: Theoretische Neupositionierung	468
15	Konzept für ein komplementäres Kompetenzfördermodell	473
15.1	Komplementäres Kompetenzfördermodell	474
15.1.1	Modellübersicht und Modellkomponenten	474
15.1.2	Modelldarstellung	481
15.2	Prozessverlauf für eine Förderkonzeption	484
15.2.1	Übersicht zur Förderkonzeption	484

15.2.2	Skizzierung der Anwendung des Fördermodells im Handlungskontext	486
15.2.2.1	Fremde Fallbeispiele	488
15.2.2.2	Biographische Fallbeispiele	491
	Abschliessende Betrachtung	495
	Literaturverzeichnis	505

Über den Autor

Markus Arthur Holti, geboren 1969, aufgewachsen in Zürich, verheiratet, zwei erwachsene Kinder, bildet seit über 12 Jahren Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Zürich aus. Davor unterrichtete er während 9 Jahren auf der Sekundarstufe I und II. Bereits vor der Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts an Schweizer Schulen interessierten ihn ganzheitliche Bildungskonzepte, die Persönlichkeitsbildung und fachliches Wissen miteinander verbinden. Dabei steht für ihn die Person als Ganzes, mit ihrem bereits umgesetzten, aber auch noch verborgenen Potential im Zentrum. In seiner Freizeit spielt er Gitarre, betreibt Sport (Segeln, Tennisspielen, Krafttraining, Schach) und ist aktiv in einem Turnverein (Hegi/Winterthur). Als Mitglied der Edith-Stein-Gesellschaft Deutschland und des fachdidaktischen Verbandes für Natur-Mensch-Gesellschaft (Forum NMG) bildet er sich laufend in bildungsrelevanten Themen weiter.

In seiner Biographie wird sichtbar, dass das Potential eines Menschen nie unterschätzt werden darf. Sein beruflicher Werdegang begann harzig mit dem Abbruch des Lehrerseminars. Nach der Lehre zum Zimmermann und folgenden Berufsjahren erlitt er einen Bandscheibenvorfall. Dies nötigte ihn, sich umzuschulen. In diesem Prozess entdeckte er weiteres inneres Potential. So holte er als Erwachsener die Maturität nach und studierte Sekundarlehrer (phil. II). Während seinen Berufsjahren als Lehrer begann er mit dem Studium der Erziehungswissenschaft und Geographie. Dies führte ihn schliesslich zur Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Sein Interesse an einer personenorientierten Bildung teilt er gemeinsam mit seiner Frau, die als Bewegungspädagogin und Lehrerin arbeitet. Zusammen mit ihr entwickelte er ein Bildungskonzept für lernende Institutionen, das die ganze Person in ihrer körperlichen, seelischen und

geistigen Struktur fördert. Mit seiner Dissertation und der vorliegenden Publikation wurde dieses Konzept nun auf bildungsphilosophische Grundlagen gestellt. Diese basieren auf dem phänomenologischen Zugang der Philosophin Edith Stein, seiner Grosscousine.

In einigen seiner Publikationen konnte er bereits aufzeigen, dass Kompetenzbildung immer auch Persönlichkeitsbildung umfassen muss. Der Leser wird in diesem Buch erfahren, was personenorientierte Kompetenzbildung beinhaltet. Die phänomenologisch-anthropologische Untersuchung knüpft u. a. beim Kompetenzverständnis von Noam Chomsky (1964) und Lothar Reetz (1999) an. In seiner Erweiterung entschlüsselt Markus Holti die Disposition, die der Handlungskompetenz zugrunde liegt, und bringt beide miteinander in Beziehung. Damit kann er aufzeigen, dass jede Handlungskompetenz (Performanz) einer Person auf einer zugehörigen Tiefenstruktur (Disposition) basiert. Dabei wird detailliert aufgezeigt, was diese Tiefenstruktur der Person beinhaltet. Diese umfasst das eigentliche Potential der Person. Wird die Tiefenstruktur mitberücksichtigt, kann auch von einer umfassenden, mehrdimensionalen Kompetenzförderung gesprochen werden.

Mit dem neu entwickelten personenorientierten Kompetenzverständnis stehen nun theoretische und praktische Grundlagen für die Kompetenzförderung der ganzen Person bereit.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1	Die fünf Hauptfaktoren der Persönlichkeit – Big Five	31
Abb. 2.1	Überblick zu den weiteren Nennungen ausgewählter Berufe in den Berufsfeldern	65
Abb. 3.1	KoRe-Modell – Leitvorlage, SBF	101
Abb. 3.2	Construire les compétences individuelles et collectives	106
Abb. 3.3	Systematik relevanter Schlüsselqualifikationen	111
Abb. 3.4	Zusammenhang schulischer Unterricht und Bildung in beruflicher Praxis	118
Abb. 3.5	Berufliche Handlungskompetenzbereiche	120
Abb. 10.1	Unterscheidung zwischen Tiefendimension sowie lernpsychologischer und anthropologischer Tiefenstruktur	351
Abb. 11.1	Übersicht zur Tiefenstruktur des Kompetenzbegriffs auf der Grundlage der Konstitution der Person bei Edith Stein	358
Abb. 12.1	Zusammenhang der Tiefen- und Handlungsstruktur des Kompetenzbegriffs auf der Grundlage des Seelenmodells sowie der Konstitution der Person bei Edith Stein	383
Abb. 12.2	Binäre Relation der Tiefen- und Handlungsstruktur	402
Abb. 13.1	Innere Bedingungen der Kompetenztrias auf der Bewusstseinssebene	407
Abb. 13.2	Innere und äussere Bedingungen der Kompetenztrias für Handlungsentscheidungen	412

Abb. 13.3	Tetraedermodell	428
Abb. 13.4	Gesamtzusammenhang zwischen Tiefendimensionen sowie der Tiefen- und Handlungsstruktur von Kompetenz	434
Abb. 14.1	Systematik von überfachlicher Kompetenz	460
Abb. 15.1	Übersicht zum komplementären Kompetenz-Fördermodell	475
Abb. 15.2	Gesamtdarstellung des komplementären Kompetenzfördermodells	485
Abb. 15.3	Schema des Förderzyklus von überfachlichen Kompetenzen	487

Teil I
Im Zeitalter der
Kompetenzen – Erwartungen in Beruf und
Schule



Bildung und Kompetenz – Eine Begriffsklärung

1

Menschen möchten grundsätzlich als kompetent gelten und ebenso von anderen kompetent beraten, begleitet und behandelt werden. Dabei können die Meinungen, was unter „kompetent“ genau verstanden wird, doch beträchtlich auseinander liegen. Ist es die fachliche Kompetenz, die zählt oder sind es eher Eigenschaften wie Kreativität, Eigenständigkeit, Lösungsorientierung, ganzheitliches Denken oder einfach ein freundlicher Umgang, die zählen? Das Bauchgefühl sagt uns, dass eine Person, die wir als kompetent beurteilen, über beide „Arten“ von Kompetenz verfügen sollte. Die Fachliteratur unterscheidet dabei grundsätzlich zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bzw. Kompetenzdimensionen. Mittlerweile besteht ein breiter, gesellschaftlicher Konsens darüber, dass beide Kompetenzdimensionen bedeutsam sind. Dieses Verständnis unterstützt auch die OECD¹, die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, die beide Dimensionen unter dem Begriff *Global Competence* vereint.² Darunter wird ein mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das aus einer Kombination von Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werten besteht. Diese sollen Menschen befähigen, erfolgreich auf globale Probleme oder interkulturelle Situationen reagieren zu können.³ Dieses Statement von „höchster Stelle“ ist historisch

¹ OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development.

² Vgl. OECD 2016; zit. nach Sälzer und Roczen, 2018.

³ Globale Probleme beziehen sich auf Probleme, die alle Menschen betreffen und tiefgreifende Auswirkungen auf gegenwärtige und zukünftige Generationen haben. Interkulturelle Situationen beziehen sich auf persönliche, virtuelle oder vermittelte Begegnungen mit Menschen, die einem anderen kulturellen Hintergrund angehören. Die Entwicklung globaler Kompetenz ist ein lebenslanger Prozess, der jedoch durch Bildung gestaltet werden kann (vgl. OECD 2018).

betrachtet keine Selbstverständlichkeit. Seit der Antike, genauer seit den Sophisten⁴, seither Bildung und Erziehung erstmals systematisch reflektiert wurden, bestehen Differenzen zwischen diesen beiden Dimensionen. Dabei bewegte sich das Pendel immer zwischen zwei Positionen: Entweder wurden die Fachlichkeit oder wurden allgemeinbildende Aspekte betont.

Seit der Einführung des Kompetenzbegriffs in die volks- und berufsschulischen Lehrpläne ist in diesen die Relevanz beider Bildungsdimensionen deklariert. Obwohl somit das Anliegen einer fachlichen wie auch einer allgemeinbildenden Ausrichtung aufgenommen wurde, wird der Kompetenzbegriff dennoch kritisiert. Die theoretische Konzeption versteht zwar unter dem Begriff Kompetenz die Integration von Fachwissen und allgemeinbildenden Aspekten. Dies wird jedoch nicht von allen so wahrgenommen. Auch wenn Lehrpläne von überfachlichen Kompetenzen sprechen, können diese daher nicht mit Persönlichkeitsbildung gleichgesetzt werden. Die Sorge wird aus verschiedenen Kreisen geäußert, dass Bildung zunehmend unter einer ökonomischen Sichtweise betrachtet werde. Nicht nur Eltern und Lehrpersonen bezweifeln, dass eine ausschliesslich fachliche und zweckorientierte Bildung für ihre Kinder ausreichend ist. Neben dieser müsse die Ausbildung wieder den ganzen Menschen berücksichtigen. Für die zukünftige Ausstattung in Beruf und für den Lebensverlauf werde mehr als nur Fachwissen benötigt. Befürworter einer kompetenzorientierten Bildung stellen diese Aussage grundsätzlich nicht in Frage. Der aktuell Kompetenzbegriff beinhaltet jeweils eine fachlich sowie eine überfachliche (personale, soziale, methodische) Dimension. Befürworter sehen daher Persönlichkeitsbildung durchaus integriert bzw. durch die überfachlichen Kompetenzen abgedeckt. Nicht nur auf Forschungsebene sondern auch zunehmend innerhalb der Bildungsinstitutionen, vom Kindergarten bis zur Universität, wird diskutiert, welche Bedeutung Persönlichkeitsbildung hat und welchen Platz dieser im Bildungsgeschehen eingeräumt werden soll und kann. Unterstützt wird diese Diskussion durch Untersuchungen aus verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen, die belegen, dass Persönlichkeitsbildung für verschiedene Lebensbereiche ausschlaggebend ist.

Der Ausgangspunkt der Problemstellung für diese Arbeit ist damit definiert: Mit dem Kompetenzbegriff ist nicht das ganze Bildungsspektrum eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses abgedeckt. Vorwiegend wird die Handlungs-, nicht aber die Tiefenstruktur von Kompetenz beschrieben. Damit ist die Tiefenstruktur von Wesensmerkmalen gemeint, welche die Person auszeichnen bzw. konstituieren und deshalb in anthropologischer Verwendung als Konstituenten bezeichnet

⁴ Erst seit den Sophisten wird von einer systematischen und reflektierten Erziehung gesprochen (vgl. Bohem 2013, S. 13).

werden. Die überfachlichen Kompetenzen bilden daher nur in verkürzter Form persönlichkeitsbildende Aspekte ab. Die zugehörige Tiefenstruktur fehlt weitgehend. Das Kerninteresse dieser Arbeit konzentriert sich darauf, die anthropologische Tiefenstruktur von Kompetenzen und insbesondere jene der überfachlichen Kompetenzen zu bestimmen. Daraus wird anschliessend der Zusammenhang zur Handlungsstruktur entwickelt. Dies wird als notwendige Ergänzung aufgefasst, um einem umfassenden, ganzheitlichen Bildungsverständnis gerecht werden zu können,

Im Vorfeld der Frage, wie in einem mehrdimensionalen Bildungsverständnis überfachliche Kompetenzen integriert werden können, muss deshalb das Begriffsverständnis zu Kompetenzen und insbesondere zu den überfachlichen Kompetenzen geklärt werden. Nach einer allgemeinen Klärung bzw. Einordnung des Kompetenzbegriffs richtet sich der Blick auf die überfachlichen Kompetenzen. Die Klärung des Kompetenzbegriffs und insbesondere der überfachlichen Kompetenzen orientiert sich dabei an einer phänomenologischen Anthropologie. Dies ist naheliegend, da es bei Kompetenzen um den Menschen geht und es sich daher um eine anthropologische Fragestellung handelt. Die theoretische Orientierung konzentriert sich auf eine philosophisch-phänomenologische Anthropologie wie diese umfassend u. a. von der deutschen Philosophin und Phänomenologin Edith Stein (1891–1942) entwickelt wurde. Mittels dieser theoretischen Grundlage wird die anthropologische Tiefenstruktur von überfachlichen Kompetenzen untersucht.

Auf der Grundlage der anthropologischen Analyse und der Tiefenstruktur von Kompetenzen wird in einem Basiskonzept der Zusammenhang zur Handlungsstruktur entwickelt. Dieses Basiskonzept wird als zentralen Aspekt den personenorientierten Kompetenzbegriff beinhalten, der in dieser Arbeit entwickelt wird. Danach kann das Basiskonzept zur gemeinsamen Förderung mit den fachlichen Kompetenzen im Fachunterricht eingesetzt werden. Das neu erarbeitete Kompetenzverständnis berücksichtigt bekannte und neu entwickelte Kompetenzdimensionen. Somit soll ein Zusammenhang zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ersichtlich werden. Dieser Gesamtzusammenhang wird in einem Modell und anhand einer Konzeption zur integrierten Förderung von überfachlichen Kompetenzen im Sachunterricht dargestellt.

Das Grundinteresse dieser Arbeit konzentriert sich auf zwei Themen: Zuerst muss geklärt werden, ob der aktuelle Kompetenzbegriff tatsächlich eher einseitig Fachkompetenz betont. Somit muss die theoretische Basis des Kompetenzbegriffs offengelegt werden. Danach wird dieser in Bezug zum historischen Bildungsbegriff gestellt. Der Lösungsorientierte Ansatz basiert auf der phänomenologischen Anthropologie bei Edith Stein und zeigt einen Weg auf, der gesellschaftliche

Interessen mit Interessen der Person verbindet. Argumente gegen den Kompetenzbegriff gibt es mittlerweile zu genüge. Der lösungsorientierte Ansatz zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass dieser die Bedeutung von Kompetenzen und deren Stellenwert für den Menschen klärt. Es ist deshalb einerseits zu erörtern, was mit Kompetenz gemeint ist aber auch was der Begriff nicht leisten kann und weshalb eine ergänzende Sichtweise notwendig ist.

1.1 Der Einbezug von Persönlichkeitsbildung ins Kompetenzverständnis

Seit den umfassenden, international vergleichenden Schuluntersuchungen⁵ wie PISA, IGLU, TIMSS, u.w. ist der Kompetenzbegriff geläufig. Doch was ist unter diesem Begriff, tatsächlich zu verstehen? Im alltäglichen Gebrauch wie auch in wissenschaftlichen Publikationen fällt auf, wie vielfältig der Kompetenzbegriff verwendet wird. Auch in den verschiedenen Theoriebezügen lässt sich kein einheitliches Verständnis erkennen. Es werden vielmehr unterschiedliche Quellen für die theoretische Begründung von Kompetenz herangezogen. Bei Konsumgütern wird entschuldigt, wenn deren eigentliche Funktion für Werbezwecke in einem vermeintlichen Zusammenhang dargestellt wird. Die Werbung zeigt hier „meisterhaft“ vor, wie eine schlichte Zahnpaste zum unverzichtbaren Heilmittel für Superhelden wird. Doch bei grundlegenden, theoretischen Begriffen wird dieser Umgang fraglich. Kritiker meinen jedoch, dass dieser Umgang mit Begriffen in pädagogischen Debatten weitverbreitet sei, unabhängig von ihrer inhaltlichen Bestimmung.⁶ Diese Unbestimmtheit bzw. die Tatsache, dass Begriffe aus ihrem Bedeutungszusammenhang gelöst werden, scheint in gewisser Hinsicht attraktiv zu sein. Durch diese Unschärfe können verschiedene Erwartungen abgedeckt werden. Auf der anderen Seite ist es naheliegend, dass ein solcher Umgang mit Begriffen zum „pädagogischen Slogan“ entartet – wie dies der Erziehungsphilosoph Israel Scheffler (1923–2014) beschreibt:

⁵ Bei PISA (Programme for International Student Assessment), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), u.w. handelt es sich um international vergleichende Schulleistungsstudien, die z. T. seit über 40 Jahren durchgeführt werden. Die Resultate der Studien sollen dazu verhelfen, die Qualität der Schulen zu verbessern (vgl. Lipowsky et al 2005, 223 ff.).

⁶ Vgl. Rohlfs/Harring/Palentien 2014², S. 14; zit. in: Reichenbach 2014.

„Slogans in der Pädagogik stellen Symbole dar, um die sich die wichtigsten Gedanken und Haltungen von pädagogischen Bewegungen gruppieren. Sie geben einer gemeinsamen Geisteshaltung Ausdruck und sie pflegen diese Geisteshaltung. Zugleich ziehen sie neue Anhänger an und geben den alten Anhängern Trost und Kraft.“⁷

Im Unterschied zu einer Definition ist ein Slogan jedoch unpräzise und mit einer Intention aufgeladen, da man mit dem Slogan ein Ziel erreichen will. Insbesondere wenn der Kompetenzbegriff nicht nur im alltäglichen Gebrauch, sondern auch in der Wissenschaft mehrdeutig verwendet wird, kann dies zur Ansicht verleiten, dass dieses Vorgehen aufgrund pädagogisch evidenzbasierten Forschungsergebnisse basiert.⁸ Dem wird jedoch von verschiedenen Seiten her widersprochen, da zurzeit nicht von einer präzisen, allgemeindidaktischen Theorie der Kompetenzorientierung gesprochen werden könne, die allgemein theoretischen Ansprüchen genügt.⁹ Diese Behauptung ist nicht geringfügig, da Begriffe immer einen leitenden bzw. prägenden Einfluss ausüben – in diesem Fall der Begriff der Kompetenz auf das pädagogische Denken und Handeln. Interessanterweise wurden diese Zweifel, die innerhalb des akademischen Diskurses geäußert werden, von der Schulpraxis bisher eher zaghaft wahrgenommen. Es wird wohl viel über den Begriff diskutiert und auch gestritten. Jedoch wird weniger grundsätzlich diskutiert, sondern eher wie der Kompetenzbegriff für die didaktische Modellierung zur Förderung und Überprüfung von Lernaufgaben angewendet werden soll.

Auf theoretisch-konzeptueller Ebene zeigen sich vielfältige Kompetenzverständnisse: Im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen¹⁰ werden Aspekte von Kompetenz wie „deklaratives Wissen“, „Fertigkeiten und prozedurales Wissen“ (Handlungswissen), „persönlichkeitsbezogene Kompetenzen“ sowie „Lernfähigkeit“¹¹ genannt. Eine solche Unschärfe kann sich die berufspädagogische und schulische Praxis noch weniger erlauben. Denn im Unterschied zum bildungstheoretisch öffentlichen Diskurs müssen für die schulische und berufliche Aus- und Weiterbildung klare Verhältnisse vorliegen. Interessanterweise könnte man aufgrund des verlauteten Agreements über die Definition von Kompetenz annehmen, dass dem so ist. Denn die meisten Pädagogen berufen

⁷ Vgl. Scheffler 1971, S. 55.

⁸ Vgl. Horlacher 2016, S. 22.

⁹ Vgl. Luthiger 2016, S. 127.

¹⁰ Die Aufgaben des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen beinhaltet die Beurteilung von Lernerfolgen bezüglich einer Fremdsprache. Es handelt sich dabei um einen internationalen Massstab für Sprachenkenntnisse (vgl. Hilpisch 2012).

¹¹ Schneider 2005, 16, zit. in: Reichenbach 2014, S. 45.

sich heute auf die vom Psychologen Franz E. Weinert entwickelte Definition des Kompetenzbegriffs. Dieser prägte die Bildungsreform in Europa massgeblich.¹²

„Dabei versteht man unter Kompetenz die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“¹³

Weinert gelangt in seiner ersten Empfehlung von 1999 zur Überzeugung, dass sich Kompetenzen funktional bestimmen lassen und sich auf das rein Kognitive beschränken.¹⁴ Erst in einer zweiten, überarbeiteten Version von 2001 gelangt er zur heute bekannten „Kompetenztrias“¹⁵ mit *Wissen*, *Können* und *Wollen*, welche mittlerweile in pädagogischen Kreisen als allgemeine Referenz gilt. Interessanterweise beschränkt sich die gängige Forschungspraxis jedoch weiterhin auf kognitive Leistungsbereiche und fällt damit auf Weinerts erste Definition zurück. Diese Widersprüchlichkeit wird mit pragmatischen Argumenten insbesondere der Problematik der Operationalisierung und somit Messbarkeit begründet: Die Einschränkung des Kompetenzbegriffs auf „grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches in denen systematisch, über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden“¹⁶, sei daher, was die Messung von Kompetenz angeht, vorteilhaft. Die Folge ist jedoch, dass sich empirisch gestützte Kompetenzmodelle vor allem auf ausgesuchte, fachliche Lernbereiche beschränken. Das pädagogische Ideal eines ganzheitlichen Kompetenzbegriffs – wie dieser ja von Weinert in seiner überarbeiteten und aktuell verwendeten Version formuliert wurde – bleibt dadurch auf der Strecke liegen.

Da der Kompetenzbegriff und dessen Unterteilung in weitere Dimensionen (fachliche, personale, soziale, methodische) einer grossen interpretativen Vielfalt unterliegt, muss geklärt werden, was Kompetenz ist und was der Begriff nicht

¹² Seine Definition des Kompetenzbegriffs ist Grundlage eines Gutachtens für die OECD (1999) und leitend für die „Klieme-Expertise“. Die Klieme-Expertise ist eine vom Bundesministerium für Bildung in Auftrag gegebene Untersuchung aufgrund der ernüchternden Resultate der PISA-Erhebung im Jahr 2000 (Herzog 2017, S. 36).

¹³ Weinert 2014³, S. 27 f.

¹⁴ Vgl. Klieme 2004, S. 2

¹⁵ Die Begrenzung auf kognitive Anteile von Kompetenz wurde von Weinert (2001, S. 27) relativiert und zusätzlich mit der motivationalen und sozialen Bereitschaft und Fähigkeit zur Problemlösung ergänzt.

¹⁶ Klieme 2004, S. 12.

leisten kann. Diese „Klärung“ wäre Voraussetzung damit das Anliegen zur Gestaltung einer geeigneten Konzeption für eine ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung erfüllt werden könnte. Dieses Anliegen steht in engem Zusammenhang mit den vermehrten Forderungen von Wirtschaftsverbänden, die nebst Vermittlung von Fachkompetenzen nach übergeordneten bzw. überfachlichen Kompetenzen verlangen. So ist das Statement des Aktionsrats für Bildung der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) kein Einzelfall:

„Bildung ist mehr als Fachwissen. Ein ganzheitliches Förderangebot in Kindergarten und Schule liefert Kindern und Jugendlichen das Rüstzeug für ein erfülltes privates, gesellschaftliches und berufliches Leben. Mit anderen Worten: Nicht nur Mathematik, Deutsch und Englisch sind relevant. Eine gesunde Charakterbildung ist genauso wichtig. Moralische, interkulturelle oder soziale Kompetenzen sind auch aus Sicht der Arbeitgeber unverzichtbar.“¹⁷

Dieses Anliegen führt zum zentralen Erkenntnisinteresse: den Stellenwert des Kompetenzbegriffs in einem mehrdimensionalen Bildungsverständnis, das ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung mitdenkt, zu erfassen. Die dabei *leitende Frage* ist eine phänomenologische:

Was ist das eigentliche Wesen von Kompetenzen und in welchem Bedeutungszusammenhang stehen diese zum Menschen?

Daran schliesst auch die Frage an, wie der Kompetenzbegriff einem umfassenden Bildungsverständnis gerecht werden kann, welches Persönlichkeitsentwicklung sowie pragmatische und normative Bildungsziele mitdenkt?

Diese erste Frage wird von einer These begleitet: Der Kompetenzbegriff ist ein wesentlicher Bestandteil von Bildung, weist jedoch hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung Verkürzungen auf. Aufgrund der phänomenologischen Untersuchung zum Wesen von Kompetenz wird eine Begriffsdefinition zu überfachlichen Kompetenzbereichen entwickelt. Diese wird Aspekte zur Persönlichkeitsbildung in einen sinnlogischen Zusammenhang stellen. Der Kompetenzbegriff kann einem umfassenden Verständnis von Bildung nur gerecht werden, wenn formale Bildungsaspekte und insbesondere Persönlichkeitsmerkmale mit einbezogen werden. Persönlichkeitsbildung ist eine eigenständige Zielgrösse und kann anthropologisch, aufgrund von inneren Anlagen, begründet werden (normatives Bildungsziel). Diese bilden die Grundlage für die weiteren Kompetenzbereiche. Alle Grundlagen der Persönlichkeit und alle Kompetenzbereiche gemeinsam dienen den gesellschaftlichen Ansprüchen und bilden das zweite Bildungsziel

¹⁷ Vbw 2015, S. 7.

(pragmatisches Bildungsziel). Werden nicht beide Bildungsziele ausgewogen berücksichtigt, besteht die Gefahr, dass Persönlichkeitsförderung für eine reine Nutzorientierung instrumentalisiert wird. Es gilt deshalb immer zu klären, welches Verständnis überfachlichen Kompetenzen unterlegt ist.

Das weitere Erkenntnisinteresse umfasst die integrative Förderung von Persönlichkeitsbildung im Sachunterricht. Dabei stellt sich eine weitere konkrete Frage zur Umsetzung:

Wie muss eine fachdidaktische Konzeption gestaltet sein, damit fachliche Kompetenzen gemeinsam mit überfachlichen gefördert werden können?

Die erweiterte Frage lautet dabei, welche Grundlagen zur Förderung eines solchen Bildungsverständnisses erforderlich sind. Auch hier begleitet eine *zweite These* unterstützend den Prozess: Fachliche und überfachliche Kompetenzen gehören zum Bildungsprozess. Beide Aspekte müssen daher auch angemessen berücksichtigt, gefördert und überprüft werden – jedoch in unterschiedlicher Art und Weise. Überfachliche Kompetenzen können in einer phänomenologisch-anthropologischen Sichtweise nur in einem Zusammenhang von Fachwissen, Persönlichkeitsmerkmalen, Werten, Sinn- und Zielbestimmung nachhaltig gefördert werden. Eine einseitige Betonung der Förderung fachlicher Inhalte reduziert den Menschen auf bestimmte Eigenschaften bzw. Wesensmerkmale¹⁸. Ein mehrperspektivischer Unterricht, der naturwissenschaftliches und geisteswissenschaftliches Wissen und Handeln fördert¹⁹, wird der menschlichen Konstitution und den gesellschaftlichen Bedürfnissen gerechter.

1.2 Von der Ausrichtung an Fachkompetenz zur Bedeutung überfachlicher Kompetenzen

(Teil 1): Es handelt sich bei dieser Arbeit um eine phänomenologische Untersuchung zum Kompetenzbegriff. Es ist daher naheliegend, mit einem konkreten Beispiel zu beginnen. Denn phänomenologische Forschung zum Kompetenzbegriff bedeutet, dass dieser in seinen „existentiellen Vollzugsbedingungen“²⁰ untersucht werden muss. Ausgangspunkt dieser Arbeit, zur Erforschung des Wesens von Kompetenz, beginnt deshalb in seinem Vollzug. Als Ausgangspunkt

¹⁸ Vgl. Wulf 2011.

¹⁹ Vgl. Reusser 2014; Maag-Merki 2015.

²⁰ Wulf 2011, S. 18.

wurde deshalb die Berufswelt ausgewählt. Die praktische Seite von Kompetenzen und wie diese tatsächlich in der Praxis verstanden und angewendet werden, steht somit zuerst im Vordergrund. Gemäss der Fragestellung interessiert, welche Bedeutung die Berufswelt den verschiedenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzdimensionen beimisst. Eine erste Sichtung der Fachliteratur zu dieser Thematik zeigt, welche Bedeutung überfachlichen Kompetenzen von Seiten der Berufswelt und den Schulen, besonders im Rahmen der zunehmenden Digitalisierung, beigemessen wird (Abschn. 2.1–2.3).

Aufgrund meiner persönlichen, beruflichen Tätigkeit als Dozent in der Lehrerbildung als Fachdidaktiker und Mentor richtete sich der Blick auf geographische Arbeitsfelder und Berufe. Auch hier interessiert, welche Zusammenhänge zwischen überfachlichen Kompetenzen und den beruflichen Anforderungen besteht. Ergänzend zur ersten Literatursichtung bestand das Anliegen, einen persönlichen Eindruck zur Thematik zu gewinnen. Aus diesem Grund wurde eine Untersuchung in einem Zentrum für Forschung und Entwicklung im Bereich der Landwirtschaft und Entwicklungshilfe durchgeführt. Die Reise führte ins Westjordanland nach Israel. Die Landwirtschaft war seit Beginn des jungen Staates ein stetiges Experimentierfeld für neue innovative Erfindungen und trug massgeblich für die Entwicklung hin zur Digitalisierung bei. Der Zusammenhang der Innovationen in verschiedenen technischen Bereichen der heutigen Softwareentwicklung, Medizin, Autoindustrie sowie der Landwirtschaft ist im bekannten Buch *Start-Up Nation Israel* ausführlich dargestellt.²¹ Aus den Ergebnissen lassen sich folgende Schlüsse ziehen: Es wurde anhand der Interviews erkennbar, dass überfachliche Kompetenzen sowie Persönlichkeitsmerkmale auch in der derzeitigen Phase der landwirtschaftlichen Forschung und Produktion sowie Entwicklungszusammenarbeit von grosser Bedeutung sind (Abschn. 2.4).

Zusammenfassend verdeutlichen die erste Literaturrecherche sowie die Untersuchung im Feld die Relevanz von überfachlichen Kompetenzen im beruflichen Kontext, woraus sich ein erstes Kompetenzverständnis formulieren lässt (Abschn. 2.5). Die zweite Literaturrecherche zum schulischen Kontext bestätigt diesen Eindruck teilweise. Jene Dokumente, die als theoretische Grundlage für die Erarbeitung der Bildungs- und Lehrpläne dienen, weisen einerseits in die gleiche Richtung. Andererseits trübt der nähere Blick in die Lehrpläne diesen Eindruck, denn fachliche Kompetenzen werden offensichtlich gegenüber den überfachlichen priorisiert (Abschn. 3.1–3.2). Das zweite Kompetenzverständnis widerspiegelt diese Ausdünnung des Kompetenzverständnisses (Abschn. 3.3).

²¹ Vgl. Senor&Singer 2011.