

2 Zum theoretischen Verständnis beruflicher Kompetenzentwicklung

2.1 Begriffsverständnis beruflicher Kompetenz

„Die Auseinandersetzung mit Kompetenzbegriffen führt zur Schlussfolgerung, dass es sich hierbei häufig weniger um theoretisch abgeleitete und empirisch bestätigte Begriffe, als um Ad-hoc-Begriffe handelt, deren Komponenten ineinander übergehen und kaum klar abzugrenzen sind“ (Huber, 2004, S. 29).

Der Begriff der Kompetenz hat seit Mitte der 90er Jahre einen enormen Aufschwung erlebt und im Hinblick auf Fragen der Gesellschafts- und Bildungsreform verstärkt Anwendung gefunden (Huber, 2004, S. 15). Allerdings ist dieser Begriff mit der Problematik behaftet, zum einen eine vordergründige Vertrautheit aufgrund seines Alltagsgebrauchs zu vermitteln und zum anderen auch im wissenschaftlichen Diskurs oftmals nicht hinreichend definiert zu werden (vgl. Ertl & Sloane, 2005, S. 5) oder etwa so global, dass eine Operationalisierung für Messverfahren schlicht unmöglich wird:

„Die Debatte wird insbesondere dadurch erschwert, dass das auf dem Konzept der beruflichen Handlungskompetenz basierende, weitestgehend akzeptierte Kompetenzverständnis in der beruflichen Bildung unzureichend operationalisiert ist und generalisiert auf unterschiedliche Berufe und Berufsbereiche bezogen wird“ (Winther, 2010, S. 15).

Daher soll der Kompetenzbegriff in diesem Kapitel für das Forschungsvorhaben definiert und seine zentralen Merkmale herausgearbeitet werden. Das in dieser Arbeit vertretene Kompetenzverständnis folgt im Wesentlichen einer kognitionspsychologischen Auffassung von Kompetenz. Während aus einer behavioristischen Betrachtung Kompetenz performanzbezogen als direkt beobachtbar aufgefasst wird, fokussiert eine kognitivistische Perspektive auf die

latentem kognitiven Strukturen und Prozesse, um beobachtbare Äußerungen hervorzubringen (vgl. z.B. Norris, 1991). Die von Weinert (2001) vorgeschlagene Definition bildet eine erste konzeptionelle Grundlage für ein kognitivistisches Kompetenzverständnis. Er definiert den Kompetenzbegriff als

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27-28).

Diese Definition zeichnet sich durch wesentliche Kernaussagen aus, die im Folgenden herausgearbeitet und diskutiert werden sollen. Sie impliziert (1) zunächst das grundlegende Verständnis, dass sich Kompetenz als relationales Konstrukt aus Person und Situation erst in konkreten Situationen anhand der „Performanz“, d.h. dem Verhalten einer Person (vgl. Sloane, 2007, S. 91) offenbart und ansonsten verborgen und unerkannt verbleibt. Kompetenzen sind damit zunächst „unsichtbar“. Beobachtbar bzw. erfassbar werden Kompetenzen erst im Augenblick ihrer Realisation in Form einer konkreten Handlung, d.h. der „Performanz“ (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, S. X-XI). Jedoch offenbart sich hier auf der Performanzebene auch implizit die Kompetenz. So beschreiben Hartig, Klieme und Leutner (2008) Kompetenz als

„[...] complex ability [...] that [...] [is] closely related to performance in real life situations“ (Hartig, Klieme & Leutner, 2008, p. V).

Die in dieser Definition noch deutlicher werdende Annahme einer engen Beziehung zwischen der kognitiven Kompetenzdisposition einer Person und ihrer Leistungsperformanz in sich ähnlich wiederholenden Handlungssituationen ist für die Kompetenzforschung und -messung essentiell: Ohne diese Verbindung lässt sich vom beobachtbaren Verhalten einer Person nicht auf die latenten Persönlichkeitsstrukturen zurückschließen. Eine Beschreibung bzw. Modellierung von Kompetenz über mathematische Modelle unter Zuhilfenahme der Performanzebene ist daher nur über die Vorstellung von Kompetenz als kognitive Disposition, welche die Performanz einer Person bestimmt, folgerichtig. Das Rückschlussprinzip über mathematische Modelle wirft testtheoretisch für

Kompetenzmessungen die Fragen auf, wie viele (Reliabilitätsaspekt) und welche (Validitätsaspekt) Erfassungssituationen notwendig sind, um gültige Aussagen über das Vorhandensein und die Ausprägung von Kompetenz treffen zu können. Nimmt man nun an, dass die Personenkompetenz über die Bewältigung ausreichend vieler Situationen bzw. über das konkrete Lösen von Aufgaben erkennbar wird (vgl. z.B. Sloane & Dilger, 2005), so lässt sich auf die hierfür verantwortlichen, latenten Kompetenzstrukturen im Sinne kognitiver Potentiale z.B. über mathematische Modelle der Testtheorien zurückschließen (vgl. zum Rückschlussprinzip Chomsky, 1965). Löst eine Testperson hinreichend viele Aufgaben, über die eine bestimmte Kompetenzdimension inhaltlich abgebildet wird, zufallsfrei bzw. reliabel, so ist davon auszugehen, dass diese Person über die zur Lösung erforderliche Kompetenz auf einem bestimmten Niveau verfügt. Dies bedeutet im Umkehrschluss jedoch noch nicht, dass eine nicht gezeigte Performanz zweifelsfrei auf mangelnde Kompetenz schließen lässt. Dies erklärt sich dadurch, dass eine gelungene Performanz mehr als nur Fähigkeit voraussetzt, was zur zweiten Kernthese der Kompetenzdefinition nach Weinert (2001) überleitet. Es werden (2) durch die Weinert'sche Kompetenzdefinition neben dem reinen Fähigkeitsbegriff auch die affektiven Bereitschaften aufgegriffen. So werden neben den Fähigkeiten in dieser Definition auch die motivationalen und volitionalen Eigenschaften einbezogen, deren Mangel für das Nichtlösen von Problemen bei hierfür ausreichendem Fähigkeitspotential verantwortlich sein kann. So weisen Winther und Achtenhagen (2009, S. 525) darauf hin, dass erfolgreiches berufliches Handeln u.a. als Ergebnis des Zusammenwirkens der kognitiven und motivationalen Voraussetzungen einer Person zu konzipieren ist. Trotz dieser globalen Definition von Kompetenz betont Weinert für empirische Untersuchungsdesigns die Notwendigkeit, den kognitiven Fähigkeitsbereich getrennt von den motivational-volitionalen Facetten zu erfassen, da nur so potentielle Wechselwirkungen analytisch dargestellt werden können (vgl. Weinert, 2001, S. 23-25). Ohne der umfassenderen Weinert'schen Definition zuwiderzulaufen, hat sich daher in der empirischen Bildungsforschung die Definition von Kompetenzen als

„[...] kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879)

durchgesetzt, welche jedoch insbesondere in der beruflichen Bildung nicht unumstritten ist.⁴ Diese Definition betont, neben einer Trennung der kognitiven Wissensdimensionen von den emotionalen Aspekten, einen weiteren Aspekt. So bezieht sich Kompetenz in diesem Sinne lediglich auf die spezifischen Situationen eines bestimmten Bereichs bzw. einer fest definierten *Domäne*. Sie ist damit ganz im Sinne der Weinert'schen Definition (3) *erlernbar* und definiert sich vorrangig über bereichsspezifisches Wissen und Können. Es sind somit die konzeptionellen Eigenschaften der Kontextspezifität und der Erlernbarkeit, welche den Kompetenzbegriff auszeichnen (vgl. Hartig, 2008, S. 17). Die wirtschaftspädagogische Kompetenzforschung zeichnet sich (4) in Bezug auf den Domänenbegriff durch die Tendenz aus, Kompetenz nicht auf fachliche Domänen, sondern auf Handlungsfelder fachübergreifenden Charakters zu beziehen (vgl. z.B. Brand, Hofmeister & Tramm, 2005, S. 4-5; Sloane, 2007, S. 102-103). Dieser veränderte Bezugspunkt muss der allgemeinen Definition der Klieme-Expertise jedoch – anders als z.B. durch Rauner et al. (2009, S. 35) angenommen – nicht entgegenstehen, sondern kann integrativ mit ihr vereint werden, indem der Domänenbegriff anstatt über fachlogisch abgeleitete Aufgaben über handlungsorientiert modellierte Aufgaben (beziehungsweise Berufsfelder) definiert wird (vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 6.4.1). Abschließend sei (5) auf die soziale Wertgebundenheit von Kompetenzen verwiesen. Innerhalb der Weinert'schen Kompetenzdefinition wird dieser Aspekt mit den Begriffen „erfolgreich“ und „verantwortungsvoll“ angesprochen. Hiermit wird deutlich, dass Kompetenz zwar eine *individuelle Disposition* darstellt, deren Erfassung bzw. Messung jedoch keinen umweltneutralen Sachverhalt darstellt. Im Gegenteil ist die Bewertung der Handlungen einer Person stets abhängig von der Zuschreibung äußerer Akteure, die ein gezeigtes Verhalten als richtig oder falsch klassifizieren. Was konkret in einer bestimmten Handlungssituation als kompetentes Handeln verstanden wird, ist somit durch gesellschaftliche Wertungen bestimmt.⁵ Insofern muss zunächst über sozialen Konsens ermittelt werden, wie eine erfolgreiche Bewältigung beruflicher Situationen aussieht – was z.B. durch die Aushandlung der Inhalte beruflicher Curricula durch die Sozialpartner erfolgen kann.

⁴ Vgl. zur Kritik an dieser definitorischen Verengung auf „kognitive“ Dispositionen u.a. Straka und Macke (2010) sowie Straka (2013).

⁵ Berufliche Kompetenz kann aus dieser Außenperspektive – ohne einer Konzeption als individuelle Disposition zuwiderzulaufen – als ein Feld geteilten Wissens und Könnens als äußere Rollenzuschreibung im Sinne Meads (1934) verstanden werden (vgl. Kapitel 2.3.2).

Die beschriebenen Grundthesen synthetisierend, wird in dieser Arbeit berufliche Kompetenz definiert als *individuell-dispositionales, kognitives Strukturgefüge*, das sich aus den erlernten *Fähigkeiten* und verfügbaren *emotionalen Bereitschaften* eines Individuums zusammensetzt und diesem *erfolgreiche Handlungen* in den variablen Situationen der *beruflichen Domäne* ermöglicht.

Diese Definition zeichnet sich durch fünf Kernaussagen zu beruflicher Kompetenz aus:

- (1) Kompetenz lässt sich nicht direkt beobachten oder „messen“. Sie offenbart sich erst in konkreten Situationen anhand der gezeigten Handlungen eines Individuums. Kompetenzdiagnostische Verfahren setzen daher auf der Performanzebene an und modellieren anhand der gezeigten Performanz die Kompetenz einer Person über (mathematische) Modelle (Rückschlussprinzip).
- (2) Kompetenz umfasst auf der kognitiven Individualebene sowohl die Fähigkeiten⁶ als auch die emotionalen Bereitschaften einer Person. Die verschiedenen kognitiven Strukturen sind dennoch – sofern möglich – empirisch getrennt zu erfassen, um deren Wechselbeziehungen zu explorieren. In diesem Zusammenhang wird im Forschungsvorhaben eine Trennung kognitiver Leistungsdispositionen und einstellungsbezogener Faktoren vorgenommen, wie sie u.a. auch durch Beck (1989) für den beruflichen Bereich durch die Unterscheidung in ökonomisch relevantes Wissen und Denken und ökonomisch relevante Einstellungen als fruchtbar erachtet wurde. Diese erweiterte Vorstellung mentaler Abläufe betont, dass emotionale Aspekte bestimmen, inwieweit Lernende sich initial auf Lernprozesse einlassen und eröffnet hierdurch Raum für volitionale,

⁶ Diese werden im weiteren Verlauf der Arbeit in Bezug auf den berufsbildenden Bereich mit dem Begriff der „berufsfachlichen Kompetenz“, als fachliche Fähigkeit zur Ausfüllung spezifischer Berufsrollen (Achtenhagen, 2007, S. 489), benannt.

motivationale und steuernde Aspekte menschlichen Denkens und hiermit verbunden für affektiv akzentuierte Instruktionskulturen.⁷

- (3) Berufliche Kompetenzen sind durch ihren Rückbezug auf beruflich-spezifische Anwendungskontexte direkter erlernbar bzw. veränderbarer als globale Leistungsdispositionen.
- (4) Berufliche Kompetenzmessungen beziehen sich funktional auf eine berufliche Domäne. Damit wird für berufliche Testverfahren eine an den jeweiligen Arbeitstätigkeiten und -prozessen des Berufsfeldes orientierte Aufgabenkonstruktion relevant.
- (5) Die Operationalisierung von Kompetenz ist von sozialen Wertungen abhängig. Für die berufliche Bildung bestehen Zeugnisse dieses sozialen Konsenses insbesondere in den beruflichen Curricula.

2.2 Zum Begriff beruflicher Handlungskompetenz

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erfuhr im Hinblick auf den *beruflichen* Kompetenzbegriff mit der Verankerung des Konzepts der beruflichen Handlungskompetenz Mitte der 90er Jahre in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen der Begriff der Handlungsorientierung (vgl. KMK, 1996; 2000) eine breite Aufmerksamkeit in der Forschung (vgl. dazu Reetz & Tramm, 2000, S. 96), welcher inzwischen als zentrales Konstituierungsmoment beruflicher Bildung

⁷ Es gilt an dieser Stelle anzumerken, dass die im Modell vorgenommene Einbeziehung metakognitiver und motivational-volitionaler Elemente dem Trend eines breiteren Verständnisses des Kognitionsbegriffs folgt. So beschreibt Roth (2002): „Ich erlebe mich selbst als denkend, fühlend, wahrnehmend oder entscheidend, und nehme die 90 Prozent, die mich dazu bringen, nicht wahr“ (S. 44). Diese Überlegung ist auch unabdingbar mit Vorstellungen des Lernens verknüpft. Empirische Untersuchungen suggerieren sogar eine stimmungskongruente Verarbeitung von Inhalten, d.h. alle Inhalte, die in ihrem emotionalen Gehalt mit unserer Affektion übereinstimmen, werden eher wahrgenommen und damit leichter erlernt (z.B. Bower, 1981; Hänze, 2009). Diese These findet zudem interdisziplinär Unterstützung seitens der neuronalen Hirnforschung. Auch hier legen fortschreitende neuroanatomische und physiologische Untersuchungen nahe, dass eine affektionsfreie kognitive Wahrnehmung praktisch nicht möglich ist. Viel mehr noch, dass beide Komponenten neuronal zusammenfallen (vgl. Nieuwenhuys et al., 1991). Inwieweit eine separate Erfassung von kognitiven Leistungsdispositionen im engeren Sinne und emotionalen Bereitschaften gerechtfertigt ist, ist insofern zu diskutieren und empirisch zu untersuchen.

gelten kann (Klotz & Winther, 2012, S. 2). Reetz definiert Handlungskompetenz ganz in kognitivistischer Tradition als

„das reife Potenzial beruflicher Fähigkeiten [...], das es dem Menschen erlaubt, den Leistungsanforderungen in konkreten beruflichen Situationen entsprechend zu handeln“ (Reetz, 2005, S. 14).

Der dieser Definition zugrunde liegende Handlungsbegriff speist sich wiederum über vier verschiedene Kernaspekte, die den Begriff beruflicher Handlungskompetenz mittlerweile konnotieren und in verschiedenen Forschungssträngen unterschiedlich stark betont werden: Der Aspekt der (1) *Ganzheitlichkeit* beschreibt dabei die Bewältigung berufstypischer Aufgaben in der Breite der sachlichen, humanen und sozialen Anforderungen und bezieht sich damit auf die durch Roth (1971) entwickelte Kompetenzunterteilung in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, die in späteren Arbeiten in verschiedenen Variationen aufgegriffen wurde (so beispielsweise durch Reetz (1999) in Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz oder durch die KMK (1996) als Unterteilung in Fach-, Personal- und Sozialkompetenz). Dabei wird unter Fachkompetenz, z.B. auf Basis der Unterteilung der KMK, die Fähigkeit verstanden, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme sachgerecht zu bewältigen (vgl. KMK, 2000, S. 9). Mit dem Begriff der Personalkompetenz wird im Wesentlichen auf die durch Reetz beschriebene Selbstkompetenz im Sinne persönlicher charakterlicher Grundeigenschaften wie Selbstständigkeit, Selbstvertrauen oder moralische Mündigkeit abgestellt (vgl. Reetz, 1999, S. 37-39). Sozialkompetenz rekuriert schließlich auf die Bereitschaft und Fähigkeit soziale Beziehungen zu gestalten, z.B. über Verständigung oder soziale Verantwortungsübernahme (ebd., S. 9). Das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz fokussiert darüber hinaus in berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussionen auf die didaktischen Implikationen der Handlungsregulationstheorie (vgl. Hacker, 1986; Volpert, 1983) und den hier verwendeten Begriff der (2) *Vollständigkeit* (vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 6.4.2). So wurden selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren im Sinne des § 1 Abs. 2 BBiG als Zielkategorien beruflicher Bildung definiert – und durch die Prüfungskataloge der AkA aufgegriffen (vgl. z.B. AkA, 2009; 2011). Die Zielsetzung ist beispielsweise in der Ausbildungsordnung für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau in den folgenden Wortlaut gefasst:

„Die in dieser Verordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen so vermittelt werden, dass der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten, an Geschäftsprozessen ausgerichteten kaufmännischen Berufstätigkeit im Sinne des §1 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes befähigt wird, die insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt. Diese Befähigung ist auch in den Prüfungen [...] nachzuweisen“ (Bundesgesetzblatt, 2002, Teil I, § 3 Abs. 2).

Diese Formulierung adressiert dabei nicht nur eine umfassende Demonstration des Wissens in Form einer vollständigen Handlung als Planung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsprozessen in beruflichen Kontexten, sondern zielt darüber hinaus bezogen auf kaufmännische Ausbildungsberufe auch auf eine Reorganisation des Wissens in betrieblichen Ablauforganisationen (vgl. Tramm, 2002, S. 44; Sloane, 2003, S. 6), hierbei genauer in Form einer (3) Geschäftsprozessorientierung ab. Der in den Ordnungsgrundlagen verankerte Anspruch rekuriert daher auf eine Anbindung beruflichen Lernens und Prüfens an umfassende an der betrieblichen Organisation ausgerichtete Geschäftsprozesse (vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 7.2). Handlungskompetenz bezieht sich zudem, anders als der fachspezifische Kompetenzansatz, nicht auf Themen- bzw. Fachbereiche, sondern auf Handlungssituationen, die sich durch situative Echtheit auszeichnen und insofern in didaktischen Vermittlungs- und Testprozessen auch glaubwürdig wiedergegeben werden müssen (vgl. Achtenhagen & Winther, 2009, S. 10), was typischerweise mit dem Begriff der (4) Authentizität angesprochen wird (vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 6.5). Über diese Zerlegung wird die volle Komplexität bzw. das überbordende Bedeutungsspektrum des normativen Begriffs der Handlungsorientierung deutlich. Die Aspekte der Vollständigkeit, der Geschäftsprozessorientierung sowie der Authentizität rekurren auf die Abbildung beruflicher Inhalte und sind insofern sowohl für den beruflichen Unterricht als auch für berufliches Assessment unerlässlich. Die im Ganzheitlichkeitsaspekt zur Geltung kommende Unterteilung in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz ist zwar sinnvoll und wertvoll mit Blick auf die Gestaltung beruflicher Bildungsgänge im Sinne einer curricularen Gestaltungsrichtlinie; sie kann allerdings in dieser breiten Grenzziehung auf unterschiedliche Berufsbereiche noch nicht als hinreichende Operationalisierung für eine konkrete berufliche Domäne im Sinne einer theoretischen Messvorgabe gelten. Für das hiesige Vorhaben eines Kompetenzassessments für den kaufmännisch-industriellen Bereich wurde von einem empirisch überprüfbareren Kompetenzmodell ausgegangen, das alle für das erfolgreiche Lösen konkreter kaufmännischer

Handlungssituationen benötigten kognitiven Dispositionen anspricht. Das durch Winther und Achtenhagen (2008) hypothetisierte Kompetenzstrukturmodell weist in diesem Zusammenhang sowohl berufsspezifische Dispositionen – die in den meisten theoretischen Modellen beruflicher Kompetenz kaum Berücksichtigung finden – als auch basale kognitive Strukturen (Lesen, Rechnen, Schreiben) im Sinne domänenverbundener Kompetenzen explizit aus (vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 6.2).

2.3 Vorstellungen zu beruflichen Kompetenzerwerbsprozessen

„Persönlichkeit, Entwicklung, Lernen, Bildung sind [...] Ausdruckformen des Lebendigen. Das Lebendige folgt keinen linearen Vorgaben und Impulsen, es lässt vielmehr Ordnungsmuster aus sich heraus entstehen, von denen eine eigene strukturierende und letztlich bildende Kraft ausgeht“ (Arnold, 2007, S. 7).

Verfahren der Kompetenzdiagnostik beziehen sich im optimalen Fall auf die theoretischen Vorstellungen über Lernprozesse (vgl. Pellegrino, 2012). Zu Beginn einer jeden Testplanung stellt sich bezüglich der Lern- und damit auch der Testarchitektur jedoch eine grundsätzliche Frage: Wie funktioniert eigentlich der Erwerb von Kompetenzen und wie bzw. wodurch entwickeln sie sich? Entsprechend soll zunächst das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis beruflicher Kompetenzerwerbsprozesse Erörterung finden.

2.3.1 Lehr-lern-theoretische Verortung

Zur Erfassung von Kompetenzen bestehen verschiedene Ansätze, die sich jeweils auf bestimmte Vorstellungen von Kompetenzen und die zugrunde liegenden Kompetenzerwerbsprozesse beziehen. Es wird in diesem Kapitel dafür plädiert, dass zum Zwecke einer validen Kompetenzerfassung eine Integration kognitivistischer und konstruktivistischer Betrachtungsweisen zielführend ist. Die Beschreibung von Kompetenzerwerbsprozessen in dieser Arbeit folgt dabei im Wesentlichen drei relevanten Aspekten einer kognitivistischen Betrachtung:

- (1) Die Relevanz von Vorwissensbeständen: Lernen geschieht in Anknüpfung an und durch Bearbeitung von bereits vorhandenem Wissen. Es wird dabei gemäß der Idee kognitiver Strukturen sensu Ausubel (1967; 1974) sowie Anderson, Spiro und Anderson (1978) davon ausgegangen, dass einströmende Information durch die bestehenden kognitiven Strukturen höherer Ordnung (allgemeine Wissensrepräsentationen, die als „Schemata“ bezeichnet werden) aufgenommen wird und sich schließlich hieraus eine erweiterte kognitive Basis ergibt:

„A schema will contain slots into which some of the specific information described in a message will fit. The information that matches slots in the schema would be said to be significant, whereas information that does not would be called unimportant [...]. Information that fits the super-ordinate schema is more likely to be learned and remembered. It follows that one schema can provide slots for more of a certain fixed body of information than other schemata.“ (Anderson, Spiro & Anderson, 1978, p. 3).

Für solche Verknüpfungsprozesse sind dabei grundsätzlich gleich zwei kognitive Prinzipien ursächlich: Dem „Slot-filling“-Prinzip folgend, ermöglicht eine breite kognitive Strukturbasis mehr Anknüpfungspunkte bzw. Nischen für neues Wissen. Dem „Attention-directing“-Prinzip folgend, helfen die etablierten Schemata dem Individuum weitere, wichtige Information aufzuspüren (Anderson, Spiro & Anderson, 1978, p. 12). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen können auch Kompetenzerwerbsprozesse aus einer kognitiven Perspektive als Verknüpfungsleistungen charakterisiert werden, durch die neue Erfahrungen in vorhandene Wissensbestände integriert werden.

- (2) Die Relevanz emotionaler Kontrollsysteme: Kompetenzentwicklungen finden nicht unmotiviert statt, sondern werden vielmehr von volitionalen Kontrollparametern gesteuert (Minnameier, 2003, S. 9). Dies impliziert für Kompetenzerwerbsprozesse, dass sich das kognitive System zur Informationsaufnahme und -verarbeitung optimalerweise in einem aufmerksamen und wohlwollenden Erregungszustand befindet (vgl. Singer, 1990, S. 63-64).

Diagnostik beruflicher Kompetenzentwicklung
Eine wirtschaftsdidaktische Modellierung für die
kaufmännische Domäne

Klotz, V.K.

2015, XIV, 299 S. 56 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-10680-5