

---

## **Handlungskompetenz - was ist das?**

---

## **Klassifikation von Handlungskompetenz**

## **Handlungskompetenz von Experten**

16. März 2007, Dr. Daniel Preckel

---

## Inhaltsverzeichnis

1	Klassifikationen von Handlungskompetenz	3
2	Handlungskompetenz von Experten	5
2.1	Umfangreiches Wissen und gutes Gedächtnis	5
2.2	Problemlösefähigkeit und Entscheidungsstärke	5
2.3	Verfügbarkeit von Routinen	6
2.4	Einbettung in Experten-Gemeinschaften	6
3	Förderung / Entwicklung von Handlungskompetenz	6

---

## 1 Klassifikationen von Handlungskompetenz

Eine übliche Einteilung von beruflicher Handlungskompetenz beinhaltet die Komponenten Fach- oder Sachkompetenz (=berufsspezifisches, deklaratives Wissen im Sinne von „Wissen, dass“ und berufsspezifisches prozedurales Wissen im Sinne von „Wissen, wie“), Methodenkompetenz (=Kontext- und fachübergreifend einsetzbare Fertigkeiten), Sozialkompetenz (=Befähigung, in unterschiedlichsten sozialen Kontexten mit anderen Personen in angemessener Weise umzugehen) und Personal- oder Selbstkompetenz (=Einstellungen, Werthaltungen, Motive etc.) (z. B. Sonntag, 2000). Weinert empfiehlt, wie oben dargestellt, die Einteilung in kognitive, soziale, motivationale und volitionale Kompetenzen. Diese Komponenten bilden nach Weinert die Voraussetzung, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in unterschiedlichen Kontexten in angemessener Weise anzuwenden (Weinert, 2001).

Obwohl derartige Einteilungen intuitiv sinnvoll erscheinen mögen, steht eine theoretische und empirische Absicherung derartiger Klassifikationen noch aus (Sonntag & Schäfer-Rauser, 1993). Die Struktur von Kompetenz ist bis heute ungeklärt und – wie hier argumentiert werden soll – nicht unproblematisch.

Zum einen gibt es Unklarheiten über die Anzahl von beruflichen Kompetenzen. So hat beispielsweise die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Schlüsselkompetenzen<sup>1</sup> die stattliche Anzahl von mehr als 650 Schlüsselkompetenzen hervorgebracht (Weinert, 2001). Diese „empiristische“ Vorgehensweise bei der Identifikation von Schlüsselkompetenzen führt zu erheblichen Schwierigkeiten, da meistens eine Abgrenzung zu bereits etablierten Konstrukten nicht geleistet wird (Preckel & Holling, 2006). Nicht wenige Kompetenzen können auf grundlegende psychologische Persönlichkeitsmerkmale zurückgeführt werden: Beispielsweise verbirgt sich hinter „Stressresistenz“ häufig nichts anderes als „Neurotizismus“ – einem der fünf Persönlichkeitsdimensionen des weithin akzeptierten 5-Faktoren-Persönlichkeitsmodells (McCrae & Costa, 1996), „Problemlösekompetenz“ – normalerweise der Methodenkompetenz zugeordnet – entspricht nicht nur von der Definition her im Wesentlichen dem Konstrukt der allgemeinen Intelligenz, sondern lässt sich auch empirisch in einem hohen Ausmass durch allgemeine Intelligenz erklären (Süss, 1996). Daher müsste es, wenn überhaupt, nicht der Methodenkompetenz, sondern der Personalen Kompetenz zugeordnet werden. Fazit: Die Zuordnung der „neuen Kompetenzen“ zu Kompetenzgruppen sowie psychologisch klar definierten Konstrukten ist alles andere als klar.

Zum anderen wird in der Literatur kontrovers diskutiert, ob es überhaupt so etwas wie generelle, situationsübergreifende Kompetenzen gibt. Die Annahme zeitlich stabiler, genereller Kompetenzen postuliert, dass beispielsweise eine als „sozialkompetent“ eingeschätzte Person in verschiedenen Kontexten immer

---

<sup>1</sup> Schlüsselkompetenzen sollen über die fachlichen Kompetenzen im engeren Sinne hinaus wichtige Kompetenzen für den beruflichen Erfolg bei einer Vielzahl von Berufen beinhalten (auch überfachliche Kompetenzen) genannt (Meyer, 2000).

sozial kompetent handelt. Studien zeigen allerdings, dass soziale Kompetenzen in hohem Masse situationsabhängig sind (z. B. Preckel, 2002). In der Assessment Center (AC) Forschung wird oft davon berichtet, dass die Kompetenzen der Teilnehmer stark von der jeweiligen Übung abhängig sind: AC Teilnehmer, die z. B. in einer Gruppenarbeit als sozial kompetent eingeschätzt wurden, zeigen diese Sozialkompetenz in einer anderen Gruppenarbeit nicht notwendigerweise. Aber auch aus der pädagogischen Forschung heraus wird argumentiert, dass es keine generellen, abstrakten Kompetenzen (z. B. „Methodenkompetenz“) gibt. Das Phänomen des „trägen Wissens“ wird als ein Beleg dafür angesehen, dass Wissen, Kompetenzen oder Fertigkeiten immer kontextspezifisch sind (Gruber, Mandl, & Renkl, 2000; Renkl, 1996). Eine Reihe von Studien zeigen, dass Lernende ihr Wissen zwar in bestimmten Kontexten (z. B. bei einer Prüfung) zeigen können, sie aber in anderen Kontexten (z. B. in einer Praxissituation) ausserstande sind zu demonstrieren, dass sie etwas gelernt haben. Dieser Befund hat auch den Anstoss zur Formulierung der Modelle zur situierten Kognition gegeben (Greeno, Collins, & Resnick, 1996). Diese Ansätze betonen, dass sich „Wissen“ nicht als eine abstrakte Entität im Kopf von Individuen auffassen lässt, das man mal in diesem oder jenem Kontext schnell abrufen und anwendet. Vielmehr ist Wissen stets mit Situationen verknüpft. Manche Autoren sind deshalb sehr skeptisch gegenüber der Idee, Zentren für berufsfeldorientierte Kompetenzen oder Schlüsselkompetenzen einzuführen, in denen übergreifende Kompetenzen („Problemlösefähigkeit“) ausserhalb des eigentlichen Studiengangs vermittelt werden sollen (Renkl & Nückles, 2006). Dies erfolgt aus durchaus nachvollziehbaren Gründen – so erscheint es z. B. unökonomisch, in jedem Bachelorstudiengang einen separaten Kurs im wissenschaftlichen Schreiben anzubieten. Die Lehr-Lern-Forschung zeigt jedoch, dass ein separates Training von so genannten übergreifenden Kompetenzen meist nicht aussichtsreich ist (Weinert & Schrader, 1997). Die erworbenen Fertigkeiten (z. B. Lernstrategien) bleiben träge und werden nicht im relevanten Anwendungsgebiet genutzt (z. B. bei der Aneignung von Lernstoff).

Fazit: Es bringt beinahe gar nichts, abstrakte Kompetenzen ausserhalb des Praxiskontextes zu vermitteln. Aussichtsreicher ist es, Kompetenzen immer dort zu erwerben, wo diese auch eingesetzt werden sollen – in realen, authentischen Situationen.

---

## 2 Handlungskompetenz von Experten

Gerade bei Experten, z. B. erfahrenen Piloten, Anästhesisten oder Sterneköchen, treten die Merkmale von Handlungskompetenz besonders deutlich hervor. Wir stellen sie an dieser Stelle vor, weil sie gewissermaßen als „Idealausprägung“ beruflicher Handlungskompetenz zeigen, was handlungskompetente Personen auszeichnet.

Nach Gruber, einem der führenden Forscher auf dem Gebiet, zeichnet sich Handlungskompetenz von Experten durch folgende vier Besonderheiten aus (Gruber, Harteis, & Rehrl, 2006).

---

### 2.1 Umfangreiches Wissen und gutes Gedächtnis

Experten verfügen häufig über umfangreiches und im Gedächtnis ausserordentlich gut strukturiertes Erfahrungswissen. Dieses Wissen ist domänenspezifisch, bezieht sich also auf eine bestimmte Sorte von Wissen, und wurde in der Auseinandersetzung mit Lern- und Handlungsgelegenheiten innerhalb der Domäne erworben. In Untersuchungen, in denen Experten Material aus ihrer Domäne erstmals sehen und sich daran erinnern sollen, zeigen sich oft phänomenale Gedächtnisleistungen, weil sie das neue Material rasch in Bezug zu ihrer gut organisierten Wissensbasis bringen und damit die Verbindung zu Vertrautem sofort herstellen können. Ein Vorsorgeberater mit hoher Expertise wird bspw. komplizierte und kritische Nachfragen seines Kunden zum Vermögensaufbau durch eine fondsgebundene Lebensversicherung schneller beantworten können als ein Novize, da er mit den Produkten, deren Möglichkeiten, den typischen Fragen und auch Widerständen des Kunden besser vertraut ist.

---

### 2.2 Problemlösefähigkeit und Entscheidungsstärke

Experten verfügen über eine hohe Problemlösefähigkeit und Entscheidungsstärke: Sie sind in der Lage, ihr umfangreiches Wissen rasch in Handlungen umzusetzen. Sie demonstrieren eine ausgeprägte Analysefähigkeit, ein adäquates, elaboriertes Problemverständnis und eine hohe Flexibilität im Einsatz von Lösungsstrategien. Das versetzt sie in die Lage, mit neuartigen oder unvorhergesehenen Anforderungen kompetent und flexibel umzugehen. Neue und unvorhergesehene Anforderungen sind in der heutigen Berufswelt häufig, sie unterscheiden sich deutlich von den „akademischen“ Problemstellungen, mit denen es man als Schüler/in oder Student/in zu tun hatte. Authentische Probleme sind zumeist schlecht definiert, lückenhaft, auf verschiedenartigem Wege lösbar, während „akademische Probleme“ bereits vorformuliert, klar und vollständig umschrieben und mit algorithmisch lösbar sind (vgl. Sternberg et al. 2000). Der Vorsorgeberater mit hoher Expertise wird im Beratungsgespräch bspw. rasch und flexibel auf unvorhergesehene Wünsche des Kunden reagieren, auch wenn diese die Ausgangslage völlig verändern.

---

### 2.3 Verfügbarkeit von Routinen

Experten sind mit einer Vielzahl von Situationen innerhalb ihres Wissensbereichs bestens vertraut. Diese Routinen erfordern wenig Aufmerksamkeit, dennoch überprüfen und kontrollieren Experten sie relativ häufig. Durch die Handlungsrouinen sind Experten in der Lage, mit wiederkehrenden Anforderungen sehr effizient und ressourcenschonend umzugehen. Für die Förderung des Erwerbs von Routinen ist intensive Übung notwendig, die nicht nur aus der Sammlung von Praxiserfahrungen besteht, sondern den gezielten, oft mühevollen Aufbau Handlungsmustern erfordert.

---

### 2.4 Einbettung in Experten-Gemeinschaften

Neben den besonderen individuellen Merkmalen wie umfangreiches Wissen, exzellente Problemlösefähigkeit etc. zeichnen sich Experten dadurch aus, dass sie häufig in einen sozialen Kontext mit anderen Experten eingebettet sind. Für die Entwicklung von Expertise und Handlungskompetenz ist daher auch das Hineinwachsen in Experten-Gemeinschaften so wichtig. Durch die Partizipation an der Lern- und Arbeitswelt von Experten wird ein Lernarrangement geschaffen, bei dem Lernende ihr Wissen in authentischen Problemsituationen anwenden und vertiefen können. Ein anschauliches Beispiel dafür sind die ‚scientific communities‘: Angefangen von den ersten Gehversuchen als wissenschaftliche Hilfskraft partizipiert der Jungforscher an der Forschungsgemeinschaft und nimmt nach und nach bedeutendere und kompetentere Rollen ein, indem er als Diplomand und später als Doktorand neues Wissen generiert und später als kompetent handelnder Wissenschaftler das Wissen der Community erweitert.

---

## 3 Förderung / Entwicklung von Handlungskompetenz

Wie fördert man nun die Handlungskompetenz, wie macht man Studierende für die spätere Praxis fit?

Je nach theoretischem Ansatz werden verschiedene Arrangements zur Förderung von Handlungskompetenz diskutiert. Welche Ansätze zur Förderung von Handlungskompetenzen besonders viel versprechend sind, wird demnächst auf unserer Webseite vertieft.

---

## Literatur

- Greeno, J., Collins, A., & Resnick, L.B. (1996). Cognition and learning. In D.C. Berliner, & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15-46). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl, & J. Gerstenmaier (Eds.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* pp. 139-156). Göttingen: Hogrefe.
- Gruber, H., Harteis, C., & Rehrl, M. (2006). Professional Learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. *Bildung und Erziehung*, 2.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In J.S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives*. New York: Guilford.
- Meyer, R. (2000). Mitarbeiterqualifikation und Kompetenzbedarf im 21. Jahrhundert. *REFA-Nachrichten*, 1, 10-16.
- Preckel, D. (2002). *Das Assessment Center und sein Beitrag zu einer Kompetenzkultur*, Institut für Psychologie. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität.
- Preckel, F., & Holling, H. (2006). Die Rolle von Intelligenz und Begabung für Handlungskompetenz am Beispiel beruflicher Hochbegabung. *Bildung und Erziehung*, 2.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Renkl, A., & Nückles, M. (2006). Träge Kompetenzen? - Gründe für die Kontextgebundenheit von beruflichen Handlungskompetenzen. *Bildung und Erziehung*, 2.
- Sonntag, K.H., & Schäfer-Rauser, U. (1993). Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, 163-171.
- Sonntag, K.H., & Schaper, N. (2000). Wissensorientierte Verfahren der Personalentwicklung. In H. Schuler (Ed.), *Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Süss, H.-M. (1996). *Intelligenz, Wissen und Problemlösen* Göttingen: Hogrefe
- Weinert F.E.: Concept of competence. A conceptual clarification. In: Salganik L.H. (Ed.). *Defining and selecting key competencies*. Seattle 2001a, 45-65 (Hogrefe).
- Weinert, F.E., & Schrader, F.W. (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In F.E. Weinert, & H. Mandl (Eds.), *Psychologie der Erwachsenenbildung (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie)* (pp. 295-335). Göttingen: Hogrefe.