



Zentrum für betriebliches
Weiterbildungsmanagement



Kompetenzermittlung im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung

Expertise

**im Auftrag des
zbw Zentrum für betriebliches
Weiterbildungsmanagement
f-bb / BayME / VBM**

Bearbeiter:

Gerhard Stark

Dezember 2009

Impressum

Kompetenzermittlung im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung

Expertise im Auftrag des zbw - Zentrum für betriebliches Weiterbildungsmanagement,
Nürnberg

Autor

Gerhard Stark

ISOB Institut für sozialwissenschaftliche Beratung GmbH

Irlbacher Str. 20

93173 Wenzenbach

Die Expertise entstand im Rahmen des Projektes „zbw – Zentrum für betriebliches Weiterbildungsmanagement“, das vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH im Auftrag des Verbandes der Bayerischen Metall- und Elektroindustrie e.V. (VBM) und des Bayerischen Unternehmensverbandes Metall und Elektro e.V. (BayME) durchgeführt wird.

Inhalt:

1	Problemstellung und Zielsetzung	4
2	Entwicklungsstand der Ermittlung von Kompetenzen	6
2.1	Theoretische Grundlagen der Kompetenzermittlung.....	6
2.1.1	Der Begriff der Kompetenz.....	6
2.1.2	Die Ermittlung von Kompetenzen.....	12
2.2	Kompetenzermittlung im Kontext der betrieblichen Weiterbildung	16
3	Anforderungen an die Gestaltung der Kompetenzermittlung in der betrieblichen Praxis	20
4	Konsequenzen der Kompetenzermittlung für die betriebliche Weiterbildungsplanung	24
	Literatur	26

1 Problemstellung und Zielsetzung

Erfassung, Anerkennung und Bewertung von Kompetenzen spielen in den Unternehmen für die Personalbeschaffung, die Personalbeurteilung, die Personalentwicklung und betriebliche Weiterbildung sowie für die Organisationsentwicklung zunehmend eine Rolle.¹ Entscheidungsträgern in Betrieben geht es darum, ein Bild über das tatsächliche Können ihrer Mitarbeiter² zu bekommen. Formale Qualifikationsnachweise werden als Hinweis, aber nicht als Garant für erfolgreiches Handeln in der beruflichen Tätigkeit gewertet.³

Qualifikation verliert zwar faktisch nicht an Bedeutung, tritt aber durch die Hinwendung zur Kompetenz in den Fachdebatten in den Hintergrund. Dies geht mit einer Veränderung von der Input- zur Outcome-Orientierung einher.⁴ In letzterer wird nicht mehr danach gefragt, welche Lerninhalte auf welchem Bildungsweg jemand erworben hat, sondern welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse (einschließlich der außerhalb der formalen Bildungssysteme erworbenen Kompetenzen) die Person besitzt.⁵

Diese zunehmende Bedeutung von Kompetenzen spiegelt sich auch im „Europäischen Qualifikationsrahmen“, der erklärtermaßen ein Kompetenzrahmen ist.⁶

Sowohl aus der strategischen Ausrichtung der Personalentwicklung in den Unternehmen, in der Weiterbildung ein wesentliches Element darstellt, als auch aus der Bedeutungszunahme des Europäischen Qualifikationsrahmens wird eine große Nachfrage nach Methoden der Kompetenzmessung und –erfassung erwachsen.⁷ Zunehmende Bedeutung von Leistungsmessung und Evaluation, der Ermittlung der Lernausgangslage und des individuellen Förderbedarfs in allen Bildungsbereichen⁸ unterstützen diesen Trend.

Nach einer Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Bildungscontrolling in Unternehmen – wozu nach vielen Konzepten auch die Messung von Kompetenzen (Bedarfserhebung vor und Messung erworbener Kompetenzen nach einer Weiterbildung) gehört – führt fast die Hälfte der befragten Unternehmen Bildungscontrolling zumindest in Teilen durch, bei den weiterbildungsaktiven Betrieben sind es sogar fast drei Viertel der befragten Unternehmen.⁹ Auch dies ist ein Hinweis auf die zunehmende Bedeutung der Kompetenzermittlung in Betrieben. Allerdings trifft das vor allem für Großunternehmen mit 500 und mehr Beschäftigten, in geringerem Ausmaß auch auf mittlere Betriebe mit einer Beschäftigtenzahl von 50 bis 499 zu, nicht aber auf kleinere Betriebe.¹⁰

¹ Vgl. Gnahs 2007, S.70-75; Erpenbeck 2009, S. 37; Münk und Reglin 1009, S. 7f.

² Zu Gunsten eines besseren Leseflusses wird grundsätzlich die männliche Form verwendet. Selbstverständlich sind damit beide Geschlechter gleichermaßen gemeint.

³ Vgl. Gnahs, 2007, S. 19

⁴ Vgl. Erpenbeck und Rosenstiel 2007, S. XIV; Gnahs 2007, S. 17

⁵ Vgl. Münchhausen und Schröder 2009, S. 19

⁶ Vgl. Erpenbeck und Rosenstiel 2007, S. XIII; Kommission der europäischen Gemeinschaften 2006; Europäische Kommission 2008

⁷ Vgl. Erpenbeck und Rosenstiel 2007, S. XIV;

⁸ Vgl. Jude und Klieme 2008, S. 9

⁹ Vgl. Käßlinger 2009, S. 2f.; die Erhebung wurde 2008 durchgeführt und hat sich auf Bildungscontrolling im Jahr 2007 bezogen.

¹⁰ Vgl. Käßlinger 2009, S. 3-5; in der Mehrzahl der europäischen kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) findet eine systematische Erfassung informell erworbener Kompetenzen nach dem SME Observatory 2003, einem Beobachtungsnetz der europäischen KMU, das

Daneben wird eine kompetente Kompetenzermittlung auch aus unmittelbar ökonomischen Gründen immer wichtiger, weil sie für die Bewertung immaterieller Vermögenswerte Bedeutung erlangt; diese Vermögenswerte umfassen auch „das Wissen aller Organisationsmitglieder und die Fähigkeit des Unternehmens, dieses Wissen für die nachhaltige Befriedigung von Kundenerwartungen einzusetzen“ (Reinhardt 1998, zit. nach Erpenbeck 2009, S. 37f.). Das International Accounting Standard Committee (IASC) hat nach Erpenbeck einen Kompetenzen berücksichtigenden „International Accounting Standard on Intangible Assets“ für die Kapitalbewertung börsennotierter Unternehmen verbindlich gemacht.¹¹

In der vorliegenden Arbeit geht es darum, Kompetenzermittlung im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung zu untersuchen.

Dazu wird das Feld der Kompetenzermittlung unter drei Aspekten analysiert, wobei berücksichtigt wird, dass die Kompetenzermittlung im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung vor allem im Hinblick auf eine möglicherweise angestrebte Kompetenzentwicklung erfolgt:

- Erörterung der theoretischen Grundlagen der Kompetenzermittlung
- Diskussion der Kompetenzermittlung im Kontext der betrieblichen Weiterbildung
- Diskussion von Anforderungen an eine Kompetenzermittlung im Kontext der betrieblichen Weiterbildung.

Die vorliegende Expertise bildet zugleich die Grundlage für eine explorative Studie zu den Konsequenzen, die in den Unternehmen aus der Ermittlung der Kompetenzen der Mitarbeiter im Hinblick auf die Planung der betrieblichen Weiterbildung gezogen werden. Abschließend werden daher Fragestellungen für eine Untersuchung dieser Konsequenzen in der Praxis der Unternehmen vorgestellt.

auch die Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen in KMU erfasst, nicht statt (vgl. Fietz und Junge 2007, S. 22; Haase 2006); zu KMU gehören nach EU-Definition aber nur Unternehmen mit weniger als 250 Beschäftigten (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2003, S. 7)

¹¹ Vgl. Erpenbeck 2009, S. 38

2 Entwicklungsstand der Ermittlung von Kompetenzen

2.1 Theoretische Grundlagen der Kompetenzermittlung

Zunächst soll Kompetenz – was ermittelt werden soll – als das erste theoretische Grundelement erörtert werden. In einem zweiten Schritt wird untersucht, *wie* diese Kompetenz *ermittelt* werden soll und kann.

2.1.1 Der Begriff der Kompetenz

In der Literatur wird der heutige Stand der begrifflichen Fassung von Kompetenz durchgängig so charakterisiert, dass es bislang keine einheitliche Definition von Kompetenz, sondern eine Vielzahl von Ansätzen, eine Reihe unterschiedlicher Definitionen und Konzepte von Kompetenz gibt.¹²

Nach Jude und Klieme hängt dies mit den verschiedenen, teils inkompatiblen Wurzeln des Begriffs zusammen: In der Sprachforschung und Teilen der Psychologie wird Kompetenz im Anschluss an Chomsky durch kognitive Strukturen und Prozesse beschrieben, von denen angenommen wird, dass sie die Grundlage für konkretes Verhalten (Performanz) bilden. In der differenziellen Psychologie und der empirischen Bildungsforschung wird Kompetenz eher pragmatisch-funktional als Befähigung (Disposition) zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen verstanden. In den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften wird seit Roth (1971) ein breiter Kompetenzbegriff verwendet, der affektive und motivationale Komponenten einschließt und am Ideal einer umfassenden Handlungsfähigkeit und Mündigkeit orientiert ist. Die dort erfolgte Untergliederung in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen wurde von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Konzept der beruflichen Handlungskompetenz aufgegriffen.¹³ Berufliche Handlungskompetenz ist Leitidee der beruflichen Bildung seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts.¹⁴

Einen Einblick in die Bandbreite von Kompetenzkonzepten liefert bereits die Kenntnisnahme von Definitionen nur weniger Autoren:

Im CEDEFOP-Glossar zur beruflichen Bildung wird Kompetenz als Fähigkeit zur Anwendung von Kenntnissen, Know-how und Fähigkeiten in einem gewohnten oder neuen Zusammenhang gefasst.¹⁵ Im selben Glossar werden Grundkompetenzen, Grundfertigkeiten bzw. Basis- und Kernqualifikationen als die grundlegenden Fertigkeiten und Fähigkeiten bzw. Kompetenzen bezeichnet, die unabdingbare Voraussetzung für die Lebensbewältigung in zeitgenössischen Gesellschaften sind, wie z.B. die Fähigkeit, ein Gespräch zu führen (Reden und Zuhören) sowie Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse.¹⁶

Klieme et al. definieren in einer Expertise zur technologiebasierten Kompetenzdiagnostik Kompetenz als

¹² Vgl. z.B. Erpenbeck und Rosenstiel 2007, S. XI-XIV, XVIIff.; Gnahn 2007, S. 19ff.; Hartig 2008, S. 16; Jude und Klieme 2008, S. 9; Klieme, Maag-Merki und Hartig 2007, S. 5; Preißer und Völzke 2007, S. 62; Strauch, Jütten und Mania 2009, S. 15

¹³ Vgl. Jude und Klieme 2008, S. 9; vgl. auch Franke 2005, S. 32f.; Preißer und Völzke 2007, S. 62; Strauch, Jütten und Mania 2009, S. 15

¹⁴ Vgl. Franke 2005, S. 33

¹⁵ Vgl. Tissot 2004, p. 48

¹⁶ Vgl. Tissot 2004, p. 38

„kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme, Maag-Merki und Hartig 2007, S. 7; Herv. i.O.).

Diese Kompetenzdefinition, die auch den internationalen Schulleistungsstudien PISA, TIMSS, PIRL zugrunde liegt, enthält zwei wesentliche Einschränkungen:

- Funktionale Bestimmung von Kompetenzen und somit bereichsspezifischer Bezug auf einen begrenzten Sektor von Kontexten;
- Bedeutungseinschränkung des Begriffs Kompetenz auf kognitiven Bereich, expliziter Ausschluss von motivationalen oder affektiven Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln.¹⁷

Geradezu in Absetzung dazu stellen Erpenbeck und Rosenstiel eine Definition von Kompetenz vor, die sie als weiträumig akzeptiert angeben, wonach

„Kompetenzen nicht beliebige Handlungsfähigkeiten in allen nur denkbaren Lern- und Handlungsgebieten (Domänen) sind, sondern solche Fähigkeiten oder Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Vorbemerkung, S. XI).

Erpenbeck und Rosenstiel schreiben dem selbstorganisiert Handelnden aufgrund beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte Dispositionen als Kompetenzen zu:

„Danach sind *Kompetenzen* Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sind *Selbstorganisationsdispositionen*.“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, S. XIX; Herv. i.O.)

Von Gnahs wird eine Definition von Kompetenz präferiert, die im Rahmen des OECD-Projektes DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) entwickelt worden ist und die vergleichsweise große Akzeptanz genießt:

„Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das.“ (OECD 2003, S. 2; zusammenfassende Übersetzung von Gnahs, zit. nach Gnahs 2007, S. 21f.)¹⁸

Die abschließende Zusammenfassung aus dem DeSeCo-Projekt präzisiert Kompetenz folgendermaßen:

Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden. So ist beispielsweise die Kommunikationsfähigkeit eine Kompetenz, die sich auf Sprachkenntnisse, praktische IT-Fähigkeiten einer Person und deren Einstellungen gegenüber den Kommunikationspartnern abstützen kann.“ (DeSeCo 2005, S. 6)

¹⁷ Vgl. Klieme, Maag-Merki und Hartig 2007, S. 7

¹⁸ Der englische Originaltext der Definition lautet: „A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behaviour components such as attitudes, emotions and values and motivations. A competence – a holistic notion – is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous“ (OECD 2003, p. 2; zit. nach Gnahs 2007, S. 21)

„Der Kern der Schlüsselkompetenzen bildet die Fähigkeit zum eigenständigen Denken als Ausdruck moralischer und intellektueller Reife sowie zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln.“ (DeSeCo 2005, S. 10)

Kompetenz wird auch im Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) definiert. Den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des EQR entsprechend bezeichnet dort

„'Kompetenz' die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“ (Europäische Kommission 2008, S. 11)¹⁹

Erpenbeck und Rosenstiel sehen in der EQF-Definition eine Ausrichtung von Kompetenz in ihrem Sinne auf die verantwortliche Selbstorganisationsfähigkeit.²⁰

Bernien definiert Kompetenz im Anschluss an Leontjew als System innerpsychischer Voraussetzungen, das sich in der Qualität sichtbarer Handlungen niederschlägt. Kompetenz beinhaltet demnach die Summe der Wissensbestände eines Menschen und die Anwendungsfähigkeit des Wissens. Weiter impliziert der Begriff eine Verlaufsqualität, weil mit jeder Anwendung von Wissen Lern- und Erfahrungsprozesse verbunden sind.²¹

Diesen allgemeinen Kompetenzbegriff auf den Berufsbereich fokussierend definiert Bernien berufliche Kompetenz als

„die Summe aller Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Erfahrungen des Menschen, die ihn zur Bewältigung seiner beruflichen Aufgaben und gleichzeitig zur eigenständigen Regulation seines Handelns einschließlich der damit verbundenen Folgeabschätzungen befähigen“ (Bernien 1997, S. 25).

Bernien folgert daraus, dass Kompetenz „an eine Tätigkeit und gleichsam an ein Individuum gebunden ist“, und weiter, dass es aufgrund von Subjektbezogenheit und Tätigkeitsbezug²²

„allgemeine Kompetenzen nicht gibt, sondern Kompetenz sich immer definiert in bezug auf eine konkrete Tätigkeit / Anforderung / Aufgabe / Problemstellung, sowie in bezug auf die konkrete Realisierung dieser Anforderung durch ein Individuum“ (Bernien 1997, S. 25).

Zusammenfassend bezeichnet berufliche Kompetenz nach Bernien

„diejenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Erfahrungen des Menschen, die ihn in seiner beruflichen Tätigkeit sowohl in vertrauten als auch in neuartigen Situationen handlungs- und reaktionsfähig machen. *Diese Definition geht von einer ganzheitlichen Sicht menschlicher Tätigkeit aus und stellt diese nicht nur in einen fachlichen, sondern gleichfalls auch in einen sozialen und persönlichkeitsbezogenen Zusammenhang.*“ (Bernien 1997, S. 28; Herv. i.O.)

Verschiedentlich wird Kompetenz ausdrücklich von Qualifikation abgegrenzt.

Arnold hat sich ausführlich mit der Abgrenzung und Entgegensetzung von Kompetenz und Qualifikation auseinandergesetzt. In der Diskussion um die „kompetenzorientierte Wende“ in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung konstatiert Arnold, dass Qualifikation in ein dichotomisches Verhältnis zur Kompetenz gesetzt und Kompetenzentwicklung als innovatives Gegenbild zur als traditionell aufgefassten Weiterbildung

¹⁹ Vgl. auch Kommission der europäischen Gemeinschaften 2006, S. 18

²⁰ Vgl. Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Vorbemerkung, S. XIV

²¹ Vgl. Bernien 1997, S. 24f.

²² Vgl. Bernien 1997, S. 25

entworfen wird.²³ Arnold wendet sich nicht gegen die Akzentuierungen des Kompetenzbegriffs, wohl aber gegen die strikte Abgrenzung gegenüber dem Qualifikationsbegriff, weil letzterer bereits in der berufspädagogischen Debatte der 1990er Jahre deutlich erweitert worden ist (‚erweiterte Qualifikationen‘, ‚Selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren‘) und Einschränkungen auf ein Anpassungs- und Anforderungslernen hinter sich gelassen hat.²⁴

Nach Erpenbeck und Rosenstiel werden Qualifikationen im Unterschied zu Kompetenzen als Dispositionen selbstorganisierten Handelns, als Selbstorganisationsdispositionen, nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern bereits in abgetrennten normierbaren Prüfungssituationen:

„Danach sind *Qualifikationen* Positionen eines gleichsam mechanisch abgeforderten *Prüfungshandelns*, sind *Wissens- und Fertigungspositionen*.“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, S. XIX; Herv. i.O.)

Kompetenzen in der Definition von Klieme, Maag-Merki und Hartig als kognitive Leistungsdispositionen mit einem funktionalen Bezug auf bestimmte Anforderungen²⁵ scheinen demnach mehr mit der Definition von Qualifikationen bei Erpenbeck und Rosenstiel übereinzustimmen als mit deren Kompetenzdefinition.

Diese Abgrenzung wird insbesondere auch in berufspädagogisch geprägten Beiträgen vorgenommen. Nach Gnahs werden unter Qualifikationen definierte Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten verstanden, die in organisierten Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozessen vermittelt werden. Die Prüfungen, die den Erfolg der Vermittlungsbemühungen evaluieren, weisen aber nur das aktuelle Vorhandensein prüfungsrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten nach, nicht aber den erfolgreichen Transfer des Gelernten.²⁶

Erpenbeck und Rosenstiel haben versucht, den Begriff der Kompetenz zu systematisieren und zu differenzieren. Auf der Grundlage ihrer Definition von Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen und der Nutzung einer modernen Selbstorganisationstheorien entlehnten Systematik zu Lösungsstrategien von Problemen (Gradientenstrategien und Evolutionsstrategien) unterscheiden sie Kompetenztypen und Kompetenzklassen.²⁷

„Wir unterscheiden zwischen zwei Kompetenztypen: Kompetenzen I, die für Selbststeuerungsstrategien (Gradientenstrategien) unter – möglicherweise unscharfer – Zielkenntnis, und Kompetenzen II, die für Selbstorganisationsstrategien im engeren Sinne (Evolutionsstrategien) unter Zieloffenheit notwendig sind. Bei ersteren dominieren die fachlich-methodischen Kompetenzen, bei letzteren stehen personale, sozial-kommunikative und aktivitätsorientierte Kompetenzen im Vordergrund.“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Einführung, S. XXIII)

Aus den jeweils unterschiedlichen Beziehungen von Subjekt und Objekt in geistigen und physischen Handlungen leiten Erpenbeck und Rosenstiel Kompetenzklassen ab:

Selbstorganisiertes Handeln kann sich reflexiv auf die handelnde Person selbst beziehen (P). Es kann durch Aktivität und Willenskomponenten des Handelnden näher charakterisiert werden (A). Es kann sich auf eine gegenständliche Umwelt beziehen (...), auf deren fachlich-methodische Erfassung und Veränderung (F). Es

²³ Vgl. Arnold 1997, S. 269

²⁴ Vgl. Arnold 1997, S. 272

²⁵ Vgl. Klieme, Maag-Merki und Hartig 2007, S. 7

²⁶ Vgl. Gnahs 2007, S. 22; auch Erpenbeck und Rosenstiel 2007, S. XIX

²⁷ Vgl. Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Einführung, S. XXI-XXIV; vgl. auch Erpenbeck 2009, S. 27-30

kann schließlich auf eine soziale Umwelt (...) bezogen sein (S) ...“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Einführung, S. XXIII)

Auf dieser Grundlage unterscheiden sie folgende Kompetenzklassen:

Als wichtigste Klassen von Selbstorganisationsdispositionen von Handlungen d.h. als wichtigste *Kompetenzklassen* sind (P) *personale*, (A) *aktivitäts- und umsetzungsorientierte*, (F) *fachlich-methodische* und (S) *sozial-kommunikative* Kompetenzen zu differenzieren und der Messung zugänglich zu machen. (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Einführung, S. XXIV; Herv. i.O.)

Die einzelnen Kompetenzklassen, die Erpenbeck und Rosenstiel ausführen, werden von Erpenbeck an anderer Stelle gekürzt so zusammengefasst:

„Personale Kompetenzen sind Fähigkeiten, sich sich selbst gegenüber klug und kritisch zu verhalten, produktive Einstellungen, Motive, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln. ...

Aktivitäts- und Umsetzungs- bzw. Handlungskompetenzen sind Fähigkeiten, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale willensstark und aktiv einzubringen. ...

Fach- und Methodenkompetenzen sind Fähigkeiten, schier unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen, selbstständig neues Wissen zu gewinnen und Lösungsprozesse methodisch fruchtbar zu gestalten. ...

Sozial-kommunikative Kompetenzen sind Fähigkeiten, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinanderzusetzen, kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren.“ (Erpenbeck 2009, S. 27f.; Herv. i.O.)

Als strittig räumen Erpenbeck und Rosenstiel ein, ob die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen eine eigene Klasse bilden sollten, bisweilen werden sie als „Integrale“ der anderen aufgefasst.²⁸ Sie begründen ihre Entscheidung folgendermaßen:

„Es finden sich jedoch oft Personen – beispielsweise in der Gruppe der Unternehmer und des oberen Management – deren fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen und personalen Kompetenzen eher mäßig sind, deren Qualität jedoch vor allem darin besteht, gesetzte Ziele, komme was wolle, zu erreichen, die als ‚Durchreißer‘ gefürchtet und bewundert sind. Aktivitäts- und Umsetzungsstärke hat unseres Erachtens einen eigenen, deutlich abgrenzbaren und messbaren Kompetenzcharakter.“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Einführung, S. XXIV)

Die Schaffung einer Kompetenzklasse vor allem für eine kleine Minderheit, damit diese kompetenzmäßig auch etwas zu bieten hat, mutet allerdings seltsam an. Und da sich Messbarkeit mit der Zuweisung des Kompetenzcharakters schon einstellt, ist diese auch kein stützendes Argument.

Diese grundlegenden Kompetenzklassen werden oft auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet. Differenzen zeigen sich bei der unterschiedlichen Zuordnung von Einzel- oder Teilkompetenzen zu diesen Klassen. Vielfach – insbesondere auch in der Personalentwicklung und betrieblichen Bildung – werden Kompetenzen anstelle von Kompetenzklassen in Kompetenzarten unterteilt. Darunter werden fachliche, personale, methodische und soziale Kompetenzen verstanden. Personale, methodische und soziale Kompetenzen werden vielfach zu überfachlichen Kompetenzen zusammengefasst.²⁹

Erpenbeck hat kürzlich versucht, die vorfindlichen Definitionen von Kompetenz zwei entgegengesetzten Richtungen der Kompetenzforschung zuzuordnen. Eine „Kognitionsrichtung“, die er der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und hier insbesondere

²⁸ Vgl. Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Einführung, S. XXIIIff.

²⁹ Vgl. Bernien 1997, .S. 31-35; Gnahs 2007, S. 27-29; vgl. auch Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Einführung, S. XXIV

re Vertretern des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) zuordnet, stellt er eine „Performanzrichtung“ gegenüber, die Erpenbeck selbst vertritt, die ihre Kompetenzkonzepte vorwiegend aus der Berufspädagogik bezieht und nach Einschätzung von Erpenbeck vor allem in der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Öffentlichkeit akzeptiert ist.³⁰

Die „*Kognitionsrichtung*“ wird durch „kontextspezifische kognitive Leistungsdefinitionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Erpenbeck 2009, S. 18) und die von Klieme et al. vorgebrachten beiden wesentlichen Einschränkungen dieser Definition (funktionale Bestimmung von Kompetenzen und somit bereichsspezifischer Bezug auf einen begrenzten Sektor von Kontexten; Bedeutungseinschränkung des Begriffs Kompetenz auf kognitiven Bereich, expliziter Ausschluss von motivationalen oder affektiven Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln³¹) repräsentiert.³²

Die „*Performanzrichtung*“ betrachtet „Kompetenzen als spezifische Handlungsfähigkeiten, ist auf Kompetenzen als Voraussetzungen für die Durchführung und Verwirklichung von Handlungen, also auf Performanz gerichtet“ (Erpenbeck 2009, S. 18). Sie untersucht, welche personalen, aktivitätsbezogenen, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen notwendig sind, um in neuen, unbekanntem Situationen erfolgreich handeln zu können, und inwieweit solche Kompetenzen von einer Domäne zur anderen übertragbar sind.³³

Den Bezug von Kompetenzkonstrukten auf spezifische Anforderungsbereiche – in Absetzung von generalisierbaren Leistungskonstrukten in der Intelligenzforschung – begründen Klieme et al. mit der Frage „kompetent wofür?“ als notwendigem Bestandteil jeder Kompetenzdefinition.³⁴

Sie räumen in ihrer Definition von Kompetenz als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen mit funktionalem Bezug zu Anforderungen in bestimmten Domänen aber ein,

„dass der Definition von ‚Kontext‘ eine kritische Bedeutung für die konkrete Definition einzelner Kompetenzen zukommt. Mit Kontext ist gemeint, auf welchen Bereich von Situationen und Anforderungen sich ein spezifisches Kompetenzkonstrukt bezieht. ... Tatsächlich birgt die Definition von Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition die Möglichkeit einer gewissen Willkür, wenn der ‚Kontext‘ zu beliebig definiert wird.“ (Klieme, Maag-Merki und Hartig 2007, S. 8)

Die genauere Abgrenzung von Beliebigkeit bewegt sich dann allerdings zwischen „hinreichend konkret“ und „auch nicht zu eng“, damit nicht z.B. Sachwissen oder Fertigkeiten „unnötigerweise“ als Kompetenzen etikettiert werden; als Kriterium zur Einschränkung von Willkür wird dann der „Bezug auf eine Menge hinreichend *ähnlicher realer Situationen*, in denen bestimmte ähnliche Anforderungen bewältigt werden müssen“ (Klieme, Maag-Merki und Hartig 2007, S. 8) benannt. Jedoch bleibt offen, was als „hinreichend“ anzusehen ist.

Eine Zuordnung der hier vorgestellten Kompetenzdefinitionen auf die von Erpenbeck vorgestellten beiden Forschungsrichtungen ist nicht durchgängig eindeutig möglich:

³⁰ Vgl. Erpenbeck 2009, S. 17-21

³¹ Vgl. Klieme, Maag-Merki und Hartig 2007, S. 7

³² Vgl. Erpenbeck 2009, S. 18; in seinen Erläuterungen bezieht sich Erpenbeck auf Klieme, Maag-Merki und Hartig 2007, S. 7

³³ Vgl. Erpenbeck 2009, S. 18

³⁴ Vgl. Klieme, Maag-Merki und Hartig 2007, S. 6

So enthält beispielsweise die Definition aus dem OECD-Projekt DeSeCo neben kognitiven auch soziale Komponenten (einschließlich Werte und Motivationen), ist andererseits aber auf Anforderungen in bestimmtem Kontext bezogen.³⁵

Bernien argumentiert, dass es eine allgemeine Kompetenz nicht gibt, sondern nur Kompetenz für oder zu einer Tätigkeit, Kompetenz also auf je bestimmte Anforderungen bezogen ist, hält aber den Subjektbezug und die Anwendungsfähigkeit des Wissens als Element der Kompetenz fest und betont, dass der Begriff der Kompetenz eine Verlaufsqualität impliziert

Die Definitionen von Kompetenz im CEDEFOP-Glossar zur beruflichen Bildung (Fähigkeit zur Anwendung von Kenntnissen, Know-how und Fähigkeiten in einem gewohnten oder neuen Zusammenhang)³⁶ sowie im EQR (Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen; Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit)³⁷ können der ‚Performanzrichtung‘ zugeordnet werden.

Franke stellt Dimensionen oder Teilbereiche der Handlungskompetenz bei verschiedenen Autoren vor (Kultusministerkonferenz (KMK) 2000: Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz als Dimensionen oder Teilbereiche der Handlungskompetenz; Kauffeld und Grote 2002: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz als vier Facetten beruflicher Handlungskompetenz).³⁸ Auf Grundlage dieser Darstellungen merkt Franke an, dass der Kompetenzbegriff in der Berufspädagogik und in der Öffentlichkeit mit einer Vielzahl heterogener Eigenschaften konnotiert ist:

„Teilfunktionen bzw. Teilprozesse des Handelns stehen neben Güteattributen einer Handlungsfunktion; Handlungsvoraussetzungen stehen neben Resultaten / Produkten des Handelns und deren Eigenschaften. Ein theoretisch begründeter Zusammenhang zwischen den jeweils genannten Eigenschaften besteht meist nicht.“ (Franke 2005, S. 34)³⁹

Von dieser Kritik können auch die oben dargestellten Kompetenzklassen und die angeführten Kompetenzarten nicht ausgenommen werden.

2.1.2 Die Ermittlung von Kompetenzen

Auf Grundlage der Kompetenzdefinitionen stellt sich die Frage nach der Erfassung und Erfassbarkeit von Kompetenzen. Auch Erpenbeck und Rosenstiel werfen die Frage auf und beantworten sie folgendermaßen:

„Wie können Kompetenzen ermittelt werden, wenn sie doch innere, unbeobachtbare Voraussetzungen, Dispositionen des selbstorganisierten Handelns einer Person sind? ... Offensichtlich sind Kompetenzen nur anhand der tatsächlichen Performanz – der Anwendung und des Gebrauchs von Kompetenz – aufzuklären. Das gilt jedoch für die meisten psychologischen Konstrukte wie Begabung, Intelligenz, Kognition, Motivation usw.“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Einführung, S. XVIII)

Die Tatsache, dass dies – wie Erpenbeck und Rosenstiel dazu zu Recht anmerken – für die meisten psychologischen Konstrukte gilt, hebt das Problem nicht auf. Wenn Kompetenz nur aus der Manifestation in der Performanz aufzuklären ist, woher weiß

³⁵ Vgl. DeSeCo 2005, S. 6

³⁶ Vgl. Tissot 2004, p. 48

³⁷ Vgl. Europäische Kommission 2008, S. 11

³⁸ Vgl. Franke 2005, S. 32-34

³⁹ An anderer Stelle erhebt er sogar den Vorwurf des Eklektizismus; vgl. Franke 2005, S. 9

man dann, dass Kompetenz die Performanz hervorbringt und wie diese Kompetenz beschaffen sein muss? Woher kann man sicher sein, dass es sich bei der Performanz um Manifestationen der Kompetenz handelt und woher weiß man, um welche Kompetenz es sich handelt?

Damit ist angedeutet, dass es sich (noch) nicht um eine wissenschaftlich abgesicherte Schlussfolgerung, sondern um Zuschreibungen des Forschers handelt:

„Kompetenz ist also stets eine Form von Zuschreibung (Attribution) auf Grund eines Urteils des Beobachters: Wir schreiben dem physisch und geistig selbstorganisiert Handelnden auf Grund bestimmter, beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte Dispositionen als Kompetenzen zu.“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Einführung, S. XVIIIff.)

Subjektbezogenheit und Tätigkeitsbezug als zentrale Bestimmungselemente von Kompetenz begründen nach Bernien, dass es allgemeine Kompetenzen nicht gibt, sondern Kompetenz sich in Bezug auf eine konkrete Tätigkeit oder Anforderung sowie auf die konkrete Realisierung dieser Anforderung durch ein Individuum definiert. Kompetenz ist daher nicht in dem Maße objektivierbar wie Qualifikation. Darin sieht Bernien ein ungelöstes grundlegendes Problem aufgeworfen.⁴⁰ Dieses ist auch heute noch nicht geklärt.

Die Untersuchung von einzelnen Bestandteilen von Kompetenz durch Bernien unter dem Aspekt der verbreiteten Aufspaltung von Kompetenzinhalten auf horizontaler Ebene (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Persönlichkeitskompetenz) stellt einen Versuch dar, sich im Hinblick auf die Erfassbarkeit, Messbarkeit und Bewertbarkeit von Kompetenzen einer Objektivierung zu nähern. Diese Aufspaltung von Kompetenzinhalten hebt ihrer Ansicht nach den Kern des Kompetenzbegriffs, nämlich die Fähigkeit zur eigenständigen Handlungsregulation, besonders hervor.⁴¹

Bei der Überprüfung dieser Komponenten, die ihrerseits bereits Gruppierungen und Zusammenfassungen von vielen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbeständen und ihrem Zusammenwirken darstellen, auf Quantifizierbarkeit bringt Bernien folgende Argumente vor, die die Grenzen der Messbarkeit und Quantifizierbarkeit deutlich machen:

Lediglich *Fachkompetenzen* – und auch die nur in Teilbereichen – sind nach Bernien einer Quantifizierbarkeit zugänglich, allerdings nur insoweit, als sie objektiviertes Sachwissen, technisches Wissen und/oder funktionsbezogenes Wissen enthalten und diese Elemente innerhalb festgelegter Rahmenbedingungen vergleichbar, die Beurteilungsverfahren reproduzierbar und Zertifizierungen objektiviert sind. Schwierig wird dies nach Bernien, wenn Breite und Tiefe der Kenntnisse, Erfahrungen auf dem jeweils funktionsbezogenen Gebiet und an den Schnittstellen zu angrenzenden Gebieten als Definitionselemente von Fachkompetenz betrachtet werden.⁴²

Wenn *Methodenkompetenz* im Kern Verfügbarkeit und Anwendungsfähigkeit von Handlungsalgorithmen ausdrückt, ist sie nach Bernien immer subjektbezogen und nur am Ergebnis einschätzbar. Ebenso erschwert im Hinblick auf *Sozialkompetenz* die spezifische Individualität der bei Interaktionen beteiligten Individuen das Festlegen verallgemeinerbarer Beurteilungskriterien. Eigenschaften wie Selbstdisziplin, Selbstwert einschätzung, Selbstkritik u.ä., die *Persönlichkeitskompetenz* konstituieren, sind nach Bernien ausschließlich subjektiviert und lassen sich durch objektive Kriterien gar nicht ausdrücken. Diese Beschränkung der Beurteilungskriterien auf individuelle, subjektivierte Momente schließt nach Bernien eine direkte Quantifizierung aus. Möglich ist je-

⁴⁰ Vgl. Bernien 1997, S. 25

⁴¹ Vgl. Bernien 1997, S. 32

⁴² Vgl. Bernien 1997, S. 32

doch eine Einschätzung über verbale Beschreibungen und deskriptive Indikatoren, die mit den Definitionsbestandteilen in einen nachvollziehbaren Zusammenhang gebracht werden.⁴³

Eine weitere Schwierigkeit bei dem Versuch, sich der Objektivierung von Kompetenz durch inhaltliche Aufspaltung zu nähern, erwächst daraus, dass die Zerlegung in Komponenten – wie oben bereits gezeigt – bei den einzelnen Autoren unterschiedlich ausfällt (z.B. Fach- / Methoden- / Sozial- / Persönlichkeitskompetenz; Fach- / Selbst- / Sozialkompetenz; Fach-/Methodenkompetenz / Sozial- / personale Kompetenz;⁴⁴ fachlich-methodische / personale / sozial-kommunikative / aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen⁴⁵). Dies erschwert auch die Klärung der von Arnold aufgeworfenen Frage, aus welchen Teilkompetenzen sich Methodenkompetenz und Kommunikationskompetenz zusammensetzen.⁴⁶ Da es sich bei all diesen Kompetenzbündeln um Gruppierungen und Zusammenfassungen von vielen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbeständen und ihrem Zusammenwirken handelt, gilt die Frage nach der Zusammensetzung auch für die übrigen Kompetenzen. Umgekehrt ist auch die Verknüpfung getrennt erhobener Kompetenzbereiche nicht gelöst.⁴⁷

Bernien betrachtet die Aufspaltung der Kompetenz in ihre wichtigsten inhaltlichen Komponenten zusammenfassend zwar für eine Möglichkeit, die Komplexität des Kompetenzbegriffs plausibler zu machen, allerdings hält sie den Ertrag für begrenzt:

„Dieser Weg über die Zerlegung der Komplexität der beruflichen Kompetenzentwicklung in einzelne Inhalte erschließt aber auch nur einen kleinen Teil einer direkten Messung und Bewertung.“ (Bernien 1997, S. 34)

In der von Bernien angeregten verbalen Beschreibung von Kompetenzbestandteilen bestehen allerdings Probleme darin, dass mit Kompetenzentwicklung zumindest unterscheidbare Abstufungen im Entwicklungsprozess unterstellt sind, andererseits aber unklar bleibt, was genau entsteht, wenn sich höherwertige Strukturen herausbilden, diese daher auch nicht konsistent unterschieden werden (können). Franke beklagt deshalb eine „unbefriedigende Systematik“ und einen „Eklektizismus bei der Auswahl von Merkmalen zur Beschreibung von Kompetenzstufen“⁴⁸ Er vermisst einen theoretisch begründeten Zusammenhang zwischen den jeweils genannten Eigenschaften bei den Kompetenzdefinitionen.⁴⁹

Damit sind Fragen der Operationalisierung von Kompetenzen angesprochen, durch die Merkmale oder Eigenschaften des beobachtbaren Verhaltens als Indikatoren für die der unmittelbaren Beobachtung nicht zugänglichen Kompetenz festgelegt und genutzt werden.⁵⁰

Erkenntnisse zur Operationalisierung und empirischen Erfassung von Handlungskompetenzen sind nach Jude und Klieme bislang allerdings unbefriedigend. Hohen Erwartungen an eine Kompetenzdiagnostik stehen unzureichende theoretische Grundlagen

⁴³ Vgl. Bernien 1997, S. 32-34; vgl. auch Albrecht, der die ‚Messung und Bewertung‘ von Sozialkompetenz mit herkömmlichen Instrumenten für kaum realisierbar hält (vgl. Albrecht 1997, S. 138)

⁴⁴ Vgl. Aufzählungen bei Bernien 1997, S. 32;

⁴⁵ Vgl. Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Einführung, S. XXIV

⁴⁶ Vgl. Arnold 1997, S. 286

⁴⁷ Vgl. Preißer und Völzke 2007, S. 70

⁴⁸ Vgl. Franke 2005, S. 9f.

⁴⁹ Vgl. Franke 2005, S. 34

⁵⁰ Zur Operationalisierung von Begriffen vgl. z.B. Mayntz, Holm und Hübner 1974, S. 18-22; Friedrichs 1973, S. 73-85

und Messverfahren gegenüber.⁵¹

Diese Situationsbeschreibung trifft auch auf die Kompetenzentwicklung zu. Als Zugang zur Messung und Bewertung von Kompetenzentwicklung schlägt Bernien neben der skizzierten Zerlegung von Kompetenz in inhaltliche Bestandteile eine Zerlegung des Begriffes der beruflichen Kompetenzentwicklung nach den Kriterien der Stufen des Erkenntnisprozesses (Aneignung von Wissen / selektive Bewertung des Wissens / Einordnung des Wissens in umfassendere Wertebezüge / Handlungsorientierung / Handlungsfähigkeit als Ziel) vor. Diese „vertikale Aufspaltung“ ist nach Bernien noch mehr als die inhaltliche einer ganzheitlichen Sichtweise verpflichtet, lässt aber eine getrennte Betrachtung der Stufen mit Blick auf eine Quantifizierung nicht zu.⁵²

Den Begriff Kompetenzniveau als Angabe des Entwicklungsstandes von Kompetenz zu verwenden, hält Franke nicht für gerechtfertigt, weil Kompetenzen mehrdimensionale Entitäten sind, die multidirektional verlaufen und in der Entwicklungsgeschwindigkeit unterschiedlich sind. Es kann daher nicht erwartet werden, dass alle Dimensionen zum gleichen Zeitpunkt den gleichen Entwicklungsstand aufweisen. Außerdem kann keine allgemein gültige Formel für ein Maß an Performanzänderung formuliert werden, die erlauben würde, unterschiedliche Komponenten oder Dimensionen zu verrechnen. Daher plädiert er dafür, mit Kompetenzprofilen zu arbeiten, die die Messwerte der einzelnen Dimensionen zeigen.⁵³

Aus pragmatischen Gründen hält Franke die Definition von Kompetenzniveaus durch politische Setzung für durchaus sinnvoll, um damit beispielsweise Kriterien für Abschlüsse oder Zertifikate festzulegen. Er merkt aber auch an, dass derartige pragmatische Kompetenzniveaufestlegungen offen lassen, welche Entwicklungsdynamik sich in einer festgestellten Kompetenzstruktur verbirgt und wie zuverlässig hohe Leistungen im entsprechenden Tätigkeitsfeld erbracht werden.⁵⁴

Abgesehen von dieser pragmatischen Definition von Kompetenzniveaus betrachtet Franke eine Abstufung von einzelnen Dimensionen von Kompetenz als zweckmäßig. Franke stellt hierzu sechs Stufenkonzepte vor (formale teststatistische Verfahren, Levelbestimmungen für Lernergebnisse, Niveaubestimmung nach Art und Umfang des kognitiven Aufwands, entwicklungspsychologische Stufenmodelle, Lernzieltaxonomien und Stufenkonstruktion auf der Basis einer Theorie der Genese komplexer kognitiver Strukturen). Der Nutzen unterschiedlicher Stufenkonzepte hängt jedoch von der jeweiligen Problemstellung ab. In dieser Hinsicht hält Franke die Levelbestimmungen für Lernergebnisse im Hinblick auf die Anerkennung, Anrechnung und Zertifizierung von Lernleistungen, die Sicherung der Durchlässigkeit im Bildungswesen sowie die Planung individueller Lernwege für wichtig. Die entwicklungspsychologischen Stufenmodelle, Lernzieltaxonomien und eine Stufenkonstruktion auf der Basis einer Theorie der Genese komplexer kognitiver Strukturen sieht er als Grundlage für die Definition von Bildungsstandards und für die pädagogisch-psychologische Diagnostik.⁵⁵

Abhängigkeit des Nutzens von der Problemstellung bedeutet in diesem Zusammenhang aber auch, dass der Zweck der Abstufung die angestrebte Nutzung bestimmt und Interessen darüber entscheiden, wie der jeweilige Zweck umgesetzt wird, und was er für die Bewerteten bedeutet.

Bezüglich der Abstufung von einzelnen Dimensionen macht Franke aber auf verschie-

⁵¹ Vgl. Jude und Klieme 2008, S. 9

⁵² Vgl. Bernien 1997, S. 34

⁵³ Vgl. Franke 2005, S. 46f.

⁵⁴ Vgl. Franke 2005, S. 47

⁵⁵ Vgl. Franke 2005, S. 47-54

dene Schwachstellen bei einzelnen Stufenkonzepten aufmerksam:

„Die Levels der Lernergebnisse sind gegenwärtig komplizierte, schwerdurchschaubare Amalgamate verschiedener komplexitätsrelevanter Dimensionen und Merkmale.“ (Franke 2005, S. 50)

Zu Lernzieltaxonomien merkt er an:

„Kritisch hervorzuheben ist, dass die Einteilung in Verhaltensbereiche willkürlich und künstlich ist. In realen beruflichen Handlungsprozessen ist kognitives, motorisches, emotionales, motivationales, volitionales Verhalten verknüpft und integriert.“ (Franke 2005, S. 53)

Die analytische Trennung der Lernzielbereiche hält Franke mit Hilfe handlungspsychologischer Modelle jedoch für überwindbar.⁵⁶ Allerdings deuten die zitierten Anmerkungen von Franke darauf hin, dass die Problematik der Multidimensionalität, die er hinsichtlich der Kompetenzniveaus herausgearbeitet hat, auch bei den Stufenkonzepten virulent ist. Schließlich sind auch die von ihm so genannten „Dimensionen“ nicht eindimensional.

Der skizzierte ernüchternde Stand der Kompetenz- und Kompetenzentwicklungsforschung lässt derzeit lediglich den Schluss zu, dass viele der identifizierten Faktoren und Determinanten die Kompetenzentwicklung fördern können, vielleicht alle eine Rolle spielen, dass aber, weil an allen Punkten der Konzeptualisierung wie der empirischen Untersuchung des Kompetenzbegriffs offene Fragen bestehen, nicht sicher angegeben werden kann, welche und in welchem Ausmaß.

2.2 Kompetenzermittlung im Kontext der betrieblichen Weiterbildung

Insbesondere im Hinblick auf eine Kompetenzfeststellung in Unternehmen konstatieren Münk und Reglin eine „erstaunliche Diskrepanz zwischen dem nachdrücklich angemeldeten Bedarf und einem eher defizitären Forschungsstand“ (Münk und Reglin 2009, S. 7). Die verstärkte betriebliche Nachfrage nach Verfahren der Kompetenzfeststellung jenseits der traditionellen Verfahren von Prüfung und Zertifizierung begründen sie damit, dass Betriebe zum einen als Akteure der beruflichen Bildung an der Feststellung von Kompetenz maßgeblich beteiligt sind, zum anderen als Nachfrager auf dem Arbeitsmarkt auf die Zuverlässigkeit und Aussagefähigkeit von Kompetenzfeststellungen in besonderer Weise angewiesen sind. Transparenz von verfügbarer Kompetenz, von Kompetenzentwicklung und –entwicklungsbedarf ist für Unternehmen relevant im Hinblick auf Personalrekrutierung und –einsatz, auf Organisation und Qualitätskontrolle von Aus- und Weiterbildung sowie auf Organisationsentwicklung.⁵⁷

Kompetenzermittlung kann im betrieblichen Kontext grundsätzlich auf zwei unterschiedliche Ziele ausgerichtet sein:⁵⁸

- Die Feststellung von Defiziten und Potenzialen mit dem Ziel der Ableitung von Weiterbildungsbedarf und / oder zur Ermittlung der Lernausgangslage als Voraussetzung für selbständige / selbstorganisierte Lernprozesse und für die erforderliche Lernbegleitung ist auf eine Entwicklung der Kompetenzen der Mitarbeiter ausgerichtet. Die Kompetenzermittlung erfordert zur Erreichung dieser Ziele die Einbeziehung der Mitarbeiter; sie ist dann meist in eine strategisch ausgerichtete Personalentwicklung eingebettet.

⁵⁶ Vgl. Franke 2005, S. 53

⁵⁷ Vgl. Münk und Reglin 2009, S. 7f.

⁵⁸ Diese Richtungen spiegeln sich in etwa in formativen vs. summativen Ansätzen (vgl. Preißer und Völzke 2007, S. 63f.); eine gewisse Entsprechung gibt es auch zur Einteilung in Kognitions- vs. Performanzrichtung (vgl. Erpenbeck 2009, S. 17-21).

- Daneben gibt es auch das Ziel der Bewertung von Leistungen, das aber nicht notwendigerweise mit Weiterbildung verknüpft ist, sondern vielfach Grundlage für anderweitige personalpolitische Entscheidungen bildet (z.B. Personalauswahl, Leistungsbewertung, Personalbeurteilung, Übertragung bestimmter Aufgaben etc.). Mit Weiterbildung sind derartige Bewertungen mitunter nur als Berechtigungstitel für den Besuch von Weiterbildungsmaßnahmen verbunden. Eine Einbeziehung der Mitarbeiter in die Feststellung ihrer Kompetenzen ist in diesem Rahmen nicht unbedingt vorgesehen. In anderen Fällen bezieht sich die Kompetenzermittlung weniger auf Beschäftigte des Unternehmens als vielmehr auf Neubewerber.

Angesichts dieser praktischen Interessen der Unternehmen, die mit Fragen der Kompetenzermittlung eng zusammenhängen, erscheint ein unverbindliches Nebeneinander unterschiedlichster Kompetenzdefinitionen und –feststellungsverfahren unbefriedigend. Klarheit, was Kompetenzfeststellungstest tatsächlich messen, ist unerlässlich.⁵⁹

Erpenbeck und Rosenstiel legen insbesondere für den Bereich der Kompetenzmessung dar, dass vielfältige Verfahren eingesetzt werden und ein Wettstreit um die passenden Verfahren besteht. In der Praxis haben sich nicht unbedingt die methodisch exakten Verfahren durchgesetzt. Daher berücksichtigen sie in ihrem Handbuch Kompetenzmessung auch die soziale Validität (Akzeptanz) bei Verfahrensabschätzungen.⁶⁰

Erpenbeck geht neuerdings noch weiter:

„Nicht die exaktesten, sondern die angemessensten, in kurzer Zeit bestmöglich Entscheidungshilfen liefernden Kompetenzmess- und Erfassungsverfahren haben sich in der beruflich-betrieblichen Praxis durchgesetzt.“ (Erpenbeck 2009, S. 32)

Ansätze und Verfahren der Kompetenzermittlung müssen nach Erpenbeck und Rosenstiel entsprechend dem Charakter der zu erhebenden Kompetenz ausgewählt werden:

„*Kompetenzbeobachtung* kann als *objektives Messverfahren* wie als *subjektives Einschätzungsverfahren* gestaltet werden. Im Falle des zielorientierten Kompetenztyps, der fachlich-methodischen Kompetenzklasse und der vor allem auf Qualifikationen abhebenden Kompetenzgruppe wird eine objektive Kompetenzmessung oft Methode der Wahl sein. Beim anderen Kompetenztyp und bei den anderen Kompetenzklassen und –gruppen werden subjektiv orientierte Kompetenzeinschätzungsverfahren oft dienlicher sein.“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Einführung, S. XXVII, Herv. i.O.)

Dementsprechend können neben Messverfahren im engeren Sinn (Zuordnung von Zahlenwerten und numerischen Verfahren zu empirischen Größen und Vorgängen)⁶¹ sehr unterschiedliche Verfahren zum Einsatz kommen:

- Quantitative Messungen (z.B. Kompetenztests)
- Qualitative Charakterisierungen (z.B. Kompetenzpässe)
- Komparative Beschreibungen (z.B. Kompetenzbiographien)
- Simulative Abbildungen (Kompetenzsimulation, z.B. Flugsimulatoren)
- Observative Erfassungen (Kompetenzsituation, z.B. Arbeitsproben).⁶²

Quantitative Messungen und qualitative Charakterisierungen sind wohl die wichtigsten systematischen Kompetenzermittlungsverfahren in Unternehmen. Beobachtende Er-

⁵⁹ Vgl. Münk und Reglin 2009, S. 8; Vielfalt von Kompetenzdefinitionen und –feststellungsverfahren wird in der Literatur durchgängig konstatiert.

⁶⁰ Vgl. Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Einführung, S. XXI-XXX sowie S. XXX-XXXIX

⁶¹ Vgl. dazu z.B. Friedrichs 1973, S. 97-100; Mayntz, Holm und Hübner 1974, S. 33-67

⁶² Vgl. Erpenbeck und Rosenstiel 2007, Einführung, S. XXX; Erpenbeck 2009, S. 32

fassungen spielen in der betrieblichen Realität zwar eine nicht unerhebliche Rolle (für Personalbeurteilungen durch Vorgesetzte sind sie immer die erste Quelle), werden aber nicht systematisch betrieben, sondern aus der Erinnerung an vielfach zufällige eigenen Beobachtungen verwertet. Überhaupt werden nach Erpenbeck nur bei 20 Prozent der Personalentscheidungen in Betrieben systematische Erfassungsverfahren eingesetzt, wohingegen 80 Prozent der Entscheidungen ‚aus dem Bauch‘ erfolgen.⁶³ Im Handbuch Kompetenzmessung wird jedoch auch ein Verfahren zur systematischen Durchführung von observativen Erfassungen (Arbeitsproben) vorgestellt.⁶⁴

Quantitative Verfahren, vor allem ausgearbeitete und testmethodisch bewährte Tests, versprechen eine Ausschaltung der Subjektivität der Beurteiler und eine Verkürzung der für die Erfassung erforderlichen Zeit. Sie eröffnen damit die Möglichkeit der Erfassung und Verarbeitung großer Datenmengen, was bei umfangreicheren Einstellungen oder Umorganisationsvorhaben in Betrieben interessant sein kann. Allerdings verengt sich mit steigender Objektivität und Reliabilität der Verfahren mitunter der Aussagebereich, und der praktische Nutzen der erhobenen Ergebnisse sinkt damit. Quantitative Verfahren können aber auch auf Einschätzungen durch den Mitarbeiter (Selbstevaluation) und bzw. oder auf Einschätzungen durch Vorgesetzte und bzw. oder Kollegen beruhen, die in eine Zuordnung zu vorgegebenen Kompetenzstufen (z.B.: ‚kann ich gut‘ / ‚kann ich weniger gut‘ / ‚kann ich gar nicht‘) münden. Die Subjektivität der Einschätzungen soll hier durch einen Abgleich von Fremd- und Selbstbeurteilung verringert werden. Quantitative Verfahren werden auch zu inter- und intrapersonalen Vergleichen herangezogen. Durch die Einschränkungen auf die Vorgaben in den quantitativen Verfahren werden nicht vorgesehene Aspekte allerdings nicht erfasst.⁶⁵

Objektivität, Reliabilität und Validität⁶⁶ von Kompetenzfeststellungen sehen Münk und Reglin insbesondere bei abstrakteren Konzepten nicht gelöst. Gerade die Operationalisierung von „key competences“ ist schwierig. Im Hinblick auf die Ermittlung überfachlicher (sozialer und personaler Kompetenzen) als Handlungsdispositionen, die mit Persönlichkeitsstruktur und individuellen Einstellungen untrennbar verknüpft sind, betonen Münk und Reglin:

„Ihre weitreichende Erfassung durch psychometrische Tests erscheint durchaus problematisch, vor allem aber in einem grundsätzlichen Sinne sachfremd. Objektivierende Verfahren stoßen hier an ihre Grenzen – es gilt, dem Einzelnen im Wechselspiel von Selbst- und Fremdeinschätzung eine Bestandsaufnahme zu ermöglichen, die Entwicklungsmöglichkeiten erkennbar werden lässt. Hierfür werden Verfahren benötigt, die subjektive Beliebigkeit ebenso vermeiden wie objektivierende Zuschreibungen.“ (Münk und Reglin 2009, S. 8f.)

Eine Kompetenzermittlung, die die Mitarbeiter zur Reflexion des eigenen Kompetenzstandes anregt und als Ausgangspunkt für ihre eigene Entwicklung dient, bietet sowohl dem Mitarbeiter selbst als auch dem Unternehmen die Chancen, sich für die Herausforderungen der Zukunft zu wappnen. Wichtig ist allerdings, dass dieser Kompetenzfeststellungsprozess kontinuierlich und im Dialog von Mitarbeitern und vorgesetzten stattfindet und unterschiedliche Interessen der Bewertung der Kompetenzen transparent werden.

Qualitative Verfahren wie Kompetenzpässe oder Kompetenzbilanzen haben stets verbalen Darstellungscharakter. Die wesentlichen Vorteile gegenüber anderen Verfahren liegen nach Erpenbeck darin, dass formell, nonformal und informell erworbene Kompe-

⁶³ Vgl. Erpenbeck 2009, S. 33

⁶⁴ Vgl. Schaper 2007

⁶⁵ Zu quantitativen Verfahren vgl. Erpenbeck 2009, S. 32f.; Gnahn 2007, S. 57-62

⁶⁶ Zur Objektivität, Reliabilität und Validität von Tests vgl. Lienert und Ratz 1994, S. 7-14

tenzen⁶⁷ gleichermaßen erfasst werden, dass sie für Laien verständlich und durch Personalverantwortliche in Unternehmen auch ohne testtheoretische Kenntnisse interpretierbar sind. Ergebnisse sind daher auch einfach kommunizierbar. Sie beinhalten Fragestellungen sowohl zum Erfassen und Bewerten als auch zum Entwickeln von Kompetenzen.⁶⁸

Mittlerweile ist eine Fülle von Kompetenzbilanzierungsinstrumenten verfügbar. Als Beispiele für den deutschen Sprachraum können hier das Schweizer Qualifikationshandbuch CH-Q, die vom Deutschen Jugendinstitut entwickelte Kompetenzbilanz, die vom Zukunftszentrum Tirol entwickelte Kompetenzenbilanz, der ProfilPASS sowie der im Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen (KomNetz)“ erarbeitete Kompetenzreflektor genannt werden. Die Kompetenzenbilanz des Zukunftszentrums Tirol ist als Coaching-Verfahren in drei Einzelsitzungen mit Beratung und Gutachtenerstellung angelegt. Diese genannten und viele weitere Verfahren sind auch im Handbuch Kompetenzmessung von den jeweiligen Autoren vorgestellt, bei vielen Darstellungen sind auch Angaben zu betrieblichen Referenzen (i.d.R. Großunternehmen bzw. international agierende Unternehmen) enthalten.⁶⁹

Kompetenzenbilanz, KODE[®] und ProfilPASS werden auch von Preißer und Völzke besprochen. Sie analysieren die Ansätze anhand der Kriterien Ziel, Verbreitung, Kompetenzbegriff, Verfahren, Beratung, Ergebnis, Qualitätskontrolle und Kosten. Die Kompetenzenbilanz rechnen sie eher zu formativen Ansätzen, das KODE[®]-Verfahren betrachten sie als summativen Ansatz; im ProfilPASS sehen sie den Versuch einer Kombination aus beiden Ansätzen. Preißer und Völzke plädieren für eine getrennte Weiterentwicklung summativer und formativer Verfahren und warnen vor dem Versuch einer Kombination aus beiden Ansätzen. Die vorgebrachten Argumente sind zwar nachvollziehbar, hinsichtlich der Weiterentwicklung summativer Verfahren lassen sie jedoch die zentralen theoretischen Probleme psychometrischer Verfahren unberücksichtigt, räumen sogar explizit ein, dass die Frage der Verknüpfung der erhobenen Kompetenzbereiche durch ihre Vorschläge zur Weiterentwicklung nicht gelöst werden.⁷⁰

Den Anforderungen an Objektivität, Reliabilität und Validität der Messungen stehen nach Münk und Reglin Fragen der Handhabbarkeit der Verfahren gegenüber: Fragen nach der Kompatibilität mit betrieblichen Abläufen, der betriebswirtschaftlichen Tragbarkeit des erforderlichen Zeitaufwands sowie der Erhebbarkeit und Interpretierbarkeit der erhobenen Daten durch wissenschaftliche Laien. Sie fordern daher, dass sich die Berufsbildungsforschung auf das Spannungsfeld von Verlässlichkeit und Praktikabilität einlässt, in dem sich Kompetenzfeststellung in der betrieblichen Praxis bewegt.⁷¹

⁶⁷ Zur Einteilung formell, nonformal und informell erworbener Kompetenzen vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000. Vgl. auch die Diskussion der Definitionen und Abgrenzungen des „informellen Lernens“ bei Dohmen 2001, S. 18-49

⁶⁸ Vgl. Erpenbeck 2009, S. 33-35

⁶⁹ Vgl. Erpenbeck und Rosenstiel 2007; KAB Süddeutschlands/Deutsches Jugendinstitut 2002; ProfilPASS — Gelernt ist gelernt; Projekt KomNetz 2005; Triebel und Lang-von Wins (o.J.); Triebel 2005a, 2005b

⁷⁰ Preißer und Völzke 2007, S. 64-70; die „Kompetenzenbilanz“ ist dort fälschlicherweise als „Kompetenzbilanz Südtirol“ bezeichnet, in Wirklichkeit wurde sie im Zukunftszentrum Tirol entwickelt.

⁷¹ Vgl. Münk und Reglin 2009, S. 9f.

3 Anforderungen an die Gestaltung der Kompetenzermittlung in der betrieblichen Praxis

Große und international operierende Unternehmen verwenden bereits eine Vielzahl von Verfahren und Instrumenten zur Feststellung von insbesondere auch informell erworbenen Kompetenzen. Für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) in Europa ist dies eine noch weitgehend unbekannte Aufgabe. Dabei bestehen die Kompetenzen der Beschäftigten von KMU häufig in Spezialwissen, das auf Nischenmärkten erworben worden ist. KMU sind demnach in besonderer Weise auf informell erworbene Kompetenzen ihrer Mitarbeiter angewiesen. Knappe zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen stellen für sie jedoch ein entscheidendes Hindernis für die Verwendung derartiger aufwändiger Verfahren dar.⁷²

Damit auch KMU Kompetenzfeststellungsverfahren nutzen können, sind bei der Gestaltung Spannungsfelder zu berücksichtigen, in denen sich eine betriebliche Kompetenzfeststellung bewegen muss. Aufgrund zum Teil widersprüchlicher Anforderungen muss je nach Situation pragmatisch entschieden werden, welchem Gesichtspunkt Vorrang einzuräumen ist.⁷³ Diese Abwägungen treffen jedoch ebenso auf große Unternehmen zu, weil die Kompetenzfeststellung wie die Weiterbildung insgesamt in Planung, Durchführung und Evaluation von der wirtschaftlichen Gesamtentwicklung des Unternehmens und von weiteren internen und externen Faktoren abhängig ist.⁷⁴

Verfahren und Instrumente einer Kompetenzermittlung in Unternehmen müssen folgenden fünf Spannungsfeldern Rechnung tragen, die von Fietz und Junge ausführlich beschrieben worden sind.⁷⁵ An einzelnen Stellen werden die Überlegungen hier weitergeführt und auf die Kompetenzentwicklung und betriebliche Weiterbildungsplanung fokussiert.

Universelle Einsetzbarkeit vs. Ausrichtung auf spezifische Kompetenzen und Kompetenzbedarf

Allgemeinheit und abstrakte Gestaltung von Erhebungsverfahren und Instrumenten erlauben eine Kompetenzfeststellung in unterschiedlichen Unternehmen, Branchen und Ländern. Ein unternehmensspezifischer Zuschnitt von Erhebungskriterien und Erhebungsverfahren kann die besonderen Anforderungen und Kompetenzbedarfe im Unternehmen genauer erfassen.

Die Aussagekraft von Kompetenzermittlungen in Bezug auf abzuleitende Kompetenzentwicklungsmaßnahmen nimmt mit der konkreteren Definition der gefragten Kompetenzen und der detaillierteren Erfassung zu. Umgekehrt nehmen mit zunehmender Allgemeinheit der formulierten Kompetenzanforderungen und Universalität der Instrumente die Einsatzbereiche und die Vergleichsmöglichkeiten der erhobenen Kompetenzen zu. Allerdings beeinträchtigt der abnehmende Bezug zu den konkreten Tätigkeitsfeldern und Kompetenzen der Mitarbeiter die Aussagekraft der Ergebnisse im Hinblick auf spezifische Weiterentwicklungserfordernisse.

Universelle Einsetzbarkeit des Verfahrens und Vergleichbarkeit der Ergebnisse stehen daher in einem Spannungsverhältnis zur Identifizierung spezifischer Kompetenzanforderungen und –entwicklungsbedarfe, d.h. auch zur Entwicklung spezifischer Lern- und Weiterbildungsangebote.

⁷² Vgl. Fietz und Junge 2007, S. 22; Haase 2006, S. 5-8

⁷³ Vgl. Fietz und Junge 2007, S. 22f.

⁷⁴ Vgl. Käßlinger 2009, S. 2

⁷⁵ Zu den im Folgenden skizzierten Spannungsfeldern, die im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Projekts „exemplo“ identifiziert wurden, vgl. Fietz und Junge 2007, S. 23-25

Orientierung an verbindlichen allgemeinen Standards vs. (unternehmens-)spezifischer Zuschnitt des Kompetenzerhebung

Allgemeine anerkannte und verbindliche Standards bilden die Voraussetzung für die Festlegung von Kompetenzniveaus sowie für das Messen und Vergleichen von Kompetenzen. Sie liefern erst das tertium comparationis. Beispielsweise werden die Anforderungen an die Abschlüsse im formalen System der Berufsbildungsgänge als Referenzkriterium für die Bewertung informell erworbener Kompetenzen herangezogen. Ein hoher Standardisierungsgrad schränkt aber die Anpassungsmöglichkeit von Instrumenten auf spezifische betriebliche Bedürfnisse erheblich ein.

Ein höherer Standardisierungsgrad von Referenzkriterien und Erfassungsinstrumenten erleichtert die Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Erhebungsergebnissen (z.B. in Form von Zertifikaten, die das Übereinstimmen der erfassten Kompetenzen mit einem bestimmten Referenzniveau bescheinigen). Er erschwert aber zugleich, die Kompetenzerhebung auf individuelle bzw. auf besondere Bedarfe eines Unternehmens zuzuschneiden. Besonderheiten, die durch die Standardisierung nicht erfasst werden, fallen aus der Erhebung und Bewertung heraus. Eine stärkere Orientierung einer Kompetenzerhebung an den betrieblichen Besonderheiten erhöht den Nutzen für die Personalentwicklung, weil die festgestellten Kompetenzen durch die betriebspezifischen Erhebungskategorien unmittelbarer auf die betrieblichen Anforderungen und Bedarfe bezogen sind. Allerdings verringert sich dadurch die Aussagekraft der Ergebnisse in Bezug auf Nutzungen außerhalb des Unternehmens.

Orientierung der Kompetenzerhebung an verbindlichen allgemeinen Standards steht daher in einem Spannungsverhältnis zu einem unternehmensspezifischen Zuschnitt der Erhebung. Die Entwicklung spezifischer Lern- und Weiterbildungsangebote wird durch eine Orientierung an allgemeinen Standards erschwert bzw. um weitere Anforderungen ergänzt.

Selbstevaluation vs. Fremdevaluation

Selbstevaluation liefert in der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen Ergebnisse mit erhöhter Authentizität und sensibilisiert Mitarbeiter für die Notwendigkeit von Kompetenzentwicklung. Selbstevaluationsverfahren erhöhen die Akzeptanz der Feststellung und Bewertung insbesondere auch von informell erworbenen Kompetenzen. Dagegen ist die Objektivität und Aussagekraft dieser Ansätze eingeschränkt.

Die Kompetenzerhebung und –einschätzung durch Dritte (externe Feststellung oder interne durch Vorgesetzte oder Kollegen) ermöglicht Bewertungen mit größerer Distanz und Orientierung an tatsächlichen Leistungen. Fremdevaluation durch mehrere Beurteiler und Abgleich der Bewertungen erhöht die Objektivität der Ergebnisse.

Je stärker eine Kompetenzerhebung im Unternehmen auf Selbstevaluationsformen gestützt ist, umso höher ist die Akzeptanz bei den Mitarbeitern, desto geringer ist allerdings die Objektivität und Aussagekraft der Ergebnisse, daher die Akzeptanz auf der Führungsebene des Unternehmens. Je höher der Anteil von Fremdevaluation in der Kompetenzfeststellung ist, umso eher sind objektive und vergleichbare Bewertungen zu erwarten. Bei externer Bewertung kann allerdings die fehlende Kenntnis des spezifischen betrieblichen Einsatzfeldes erhebliche Verzerrungen in der Einschätzung von Kompetenzen mit sich bringen. Interne Bewertung durch Vorgesetzte oder Kollegen kann von Misstrauen und geringerer Akzeptanz von Seiten der Mitarbeiter begleitet sein; dies kann die Aussagekraft der Ergebnisse beeinträchtigen.

Das Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbewertung kann durch eine Kombination beider Verfahren entschärft werden, zumindest kann es die Notwendigkeit der Schaffung von Transparenz in den Bewertungen deutlich machen. Unter dem Gesichtspunkt der Motivierung der Mitarbeiter zur Kompetenzentwicklung und Nutzung von Weiterbildungsangeboten ist die Nutzung von Selbstevaluation unverzichtbar.

Beratung und Unterstützung vs. selbständiger Gebrauch durch Mitarbeiter

Beratung und Unterstützung, Anleitung und Betreuung der Mitarbeiter in der Durchführung von Kompetenzerhebungen durch (externe) Berater verbessern insbesondere bei Selbstevaluationsverfahren die Qualität und Aussagekraft der Ergebnisse. Anleitung in der Erfassung von Kompetenzen sorgt vielfach erst dafür, dass Potenziale in der Bewertung berücksichtigt werden, die den Mitarbeitern selbstverständlich, aber gerade deshalb möglicherweise gar nicht bewusst sind. Beratung hilft auch, die in den Instrumenten enthaltenen Begrifflichkeiten, die den Mitarbeitern oft nicht geläufig sind, zu verstehen; erst dann sind letztere in der Lage, die erforderlichen Erfassungs- und Analyseschritte einzuleiten. Selbständiger Gebrauch von Erhebungs- und Bewertungsinstrumenten durch Mitarbeiter ist durchaus hilfreich für die Kompetenzerfassung, weil und wenn die Nutzer sie nachvollziehen können; dies fördert die Transparenz der Ergebnisse. Beratung und Anleitung soll diese selbständige Nutzung durch Anregung zur Reflexion unterstützen, nicht aber ersetzen. Damit profitieren auch die Unternehmen von der Inanspruchnahme externer Beratung.

Beratung und Unterstützung wird von Unternehmen mitunter als zu aufwendig, somit letztlich aus Kostengründen, abgelehnt. Dadurch geraten Beratung und Begleitung in ein Spannungsverhältnis zum selbständigen Gebrauch der Instrumente durch die Beschäftigten. Mitarbeiter, aber auch Vorgesetzte, sind dann mit Problemstellungen und Aufgaben konfrontiert, die sie nicht gewöhnt sind, die sie daher nur unbefriedigend lösen können. Verfahren und Instrumente, die auf eine Beratung und Begleitung ausgelegt sind, können daher nur sehr eingeschränkt genutzt werden oder stoßen wegen des Aufwands auf Ablehnung.

Je umfassender Mitarbeiter und Unternehmen in der Kompetenzerfassung und -bewertung beraten und begleitet werden, desto eher sind objektive und aussagekräftige Ergebnisse zu erwarten, desto aufwändiger und teurer sind allerdings die Verfahren, desto geringer ist daher ihre Akzeptanz bei den Unternehmen. Je weniger Beratung und Unterstützung für die Durchführung eines Kompetenzerhebungs- und -bewertungsverfahrens erforderlich ist, umso höher ist die Akzeptanz aus Kostengründen bei Unternehmen, umso geringer sind aber möglicherweise Qualität und Aussagekraft der Ergebnisse.

Die Interpretation der Ergebnisse von Kompetenzerhebungen und -bewertungen erfordert – wie immer die Ergebnisse zustande gekommen sind – im Hinblick auf die Förderung der Kompetenzentwicklung und die Initiierung von angemessenen Weiterbildungsmaßnahmen vielfach professionelle Beratung.

Einfache Handhabbarkeit vs. Validität von Ergebnissen

Einfachheit der Handhabung von Kompetenzermittlungsverfahren und Validität der damit angestrebten Ergebnisse geraten deshalb in ein Spannungsverhältnis, weil die Gewinnung von aussagekräftigen Ergebnissen aus den zu erhebenden Tatbeständen und Phänomenen komplexe Erhebungs-, Analyse- und Bewertungsprozesse erfordert, die die Validität der Ergebnisse erst sicherstellen sollen. Diese Prozesse erfordern Zeit und die Einhaltung von Prozeduren, die nicht ohne weiteres mit betrieblichen Abläufen vereinbar sind. Die Durchführung von Erhebungen im Arbeitsprozess, die größtmögliche Authentizität und Praxisnähe gewährleisten, sind für das Unternehmen nicht einfach zu handhaben und kaum störungsfrei in Arbeitsprozesse zu integrieren.

Je mehr Zeit für die Erhebung und Analyse von Kompetenzen zur Verfügung steht und je mehr Quellen für die Erhebung genutzt werden können, umso genauer und mehr ins Detail gehend kann die Erfassung und Bewertung erfolgen, umso aussagekräftiger sind dann auch die erreichbaren Ergebnisse. Andererseits sinkt mit zunehmendem Aufwand die Bereitschaft von Unternehmen wie auch von Vorgesetzten und Mitarbeitern, diese Prozeduren konsequent umzusetzen. Die Anforderungen des Tagesgeschäfts verlangen vielfach, auf komplexe Verfahren zu verzichten. Dies kann leicht

dazu führen, dass hinsichtlich der Validität der angestrebten Kompetenzermittlung und –bewertung Abstriche gemacht werden müssen.

Damit für die betriebliche Praxis angemessene Kompetenzermittlungsverfahren ausgewählt werden können, sollten diese Spannungsfelder zwischen unterschiedlichen, zum Teil gegensätzlichen Zielsetzungen, bei der Auswahl berücksichtigt werden und Verfahren aufgrund einer Priorisierung und Abwägung der Zielsetzungen gewählt werden.

Jedoch auch wenn diese Abwägungen erfolgreich getroffen werden und gemäß dieser Abwägungen Kompetenzermittlung im Unternehmen umgesetzt wird, bleibt die Frage offen, wie mit dem Problem umzugehen ist, dass einerseits die Ermittlung von Kompetenzen theoretische Schwachstellen aufweist, und – davon einmal abgesehen – der Aufwand für aussagekräftigere Verfahren von den Unternehmen nicht geleistet wird oder werden kann, daher weniger aussagekräftige, nicht oder nur bedingt zu treffende Ergebnisse resultieren können, und dass andererseits daraus resultierende – zum Teil durchaus fragwürdige – Ergebnisse die Lern-, Weiterbildungs- oder Berufskarriere von Mitarbeitern oder auch die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen praktisch beeinflussen oder bestimmen (können).

4 Konsequenzen der Kompetenzermittlung für die betriebliche Weiterbildungsplanung

Für die Umsetzung von Ergebnissen einer Kompetenzermittlung in die betriebliche Weiterbildungsplanung und –umsetzung gibt es bereits eine Reihe von Konzepten und Handreichungen, die vielfach im Rahmen von Modellversuchen und Innovationsprojekten zur beruflichen Bildung mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds entwickelt worden sind.⁷⁶ In Veröffentlichungen zu solchen Förderprojekten sind vielfach auch Falldarstellungen enthalten und Best-Practice-Beispiele dargestellt.

Wenig bekannt ist jedoch, wie sich Ergebnisse der Kompetenzermittlung jenseits geförderter Projekte in der Praxis der betrieblichen Weiterbildungsplanung im Einzelnen niederschlagen.

Dafür sind empirische Untersuchungen nötig, die sowohl die in den Unternehmen durchgeführten Kompetenzermittlungen als auch die daraus resultierenden Kompetenzentwicklungs- und Weiterbildungsmaßnahmen erfassen.

Als erster Schritt kann dazu eine explorative Studie auf der Grundlage einer Befragung von Personal- und Weiterbildungsverantwortlichen aus Unternehmen mit folgenden Fragestellungen und Themenbereichen durchgeführt werden:

Um die Situation in den zu befragenden Unternehmen einschätzen und die Erfahrungen der Unternehmen auswerten zu können, ist abzuklären,

- wie und in welchem Ausmaß Kompetenzermittlungen im Unternehmen stattfinden,
- wie und inwieweit Ergebnisse aus diesen Kompetenzermittlungen für betriebliche Weiterbildungsplanung genutzt werden, und schließlich
- welche Problembereiche sich im Hinblick auf eine konsequente Nutzung der Ergebnisse der Kompetenzermittlung für die betriebliche Weiterbildungsplanung zeigen.

Im Einzelnen sollen bei den Unternehmen in diesen drei Bereichen Angaben zu folgenden Fragen erhoben werden:

Ermittlung von Kompetenzen im Betrieb

Was sind für das Unternehmen die wichtigsten Ziele einer Ermittlung der vorhandenen Kompetenzen der Mitarbeiter?

Auf welche Arten von Kompetenzen (formelle / informell erworbene; fachliche / übergreifende Kompetenzen) zielt die Kompetenzermittlung?

Welche Ansätze oder Verfahren und welche Instrumente werden in der Kompetenzermittlung genutzt?

Wo liegen für das Unternehmen die größten Schwierigkeiten in der Ermittlung der Kompetenzen?

Nutzung der Ergebnisse der Kompetenzermittlung für die betriebliche Weiterbildungsplanung

Wie und von wem werden die Ergebnisse einer betrieblichen Kompetenzermittlung im Unternehmen mit dem Mitarbeiter besprochen?

Welche Konsequenzen zieht das Unternehmen aus den Ergebnissen der Kompetenz-

⁷⁶ Vgl. z.B. Bauer et al. 2006; Geldermann und Geldermann 2005; Mohr und Krauß 2001; Rohs und Käßlinger 2004; des Weiteren Handreichungen aus Leonardo da Vinci-Projekten, z.B. EUFACINET (<http://www.facilitatinglearning.eu>)

ermittlung?

Konsequenzen sollten möglichst im Hinblick auf folgende Aspekte präzisiert werden:

- Welche Rolle spielen die Ergebnisse in der Planung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen?
- Wie werden die Ergebnisse der Kompetenzermittlung für eine systematische betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung genutzt?
- Wie schlagen sich Ergebnisse der Kompetenzermittlung in der Gestaltung von Arbeitsplätzen und Arbeitsabläufen nieder? Wie werden die Ergebnisse für eine lernhaltige Gestaltung der Arbeitsplätze (Ermöglichung und Förderung von arbeitsplatzintegriertem Lernen) genutzt?
- Wie werden die Ergebnisse der Kompetenzermittlung für die Bearbeitung spezifischer betrieblicher Problemfelder genutzt?

Problembereiche einer konsequenten Nutzung der Ergebnisse der Kompetenzermittlung in der Weiterbildungsplanung

Welche Ergebnisse oder Ergebnisaspekte der Kompetenzermittlung kann das Unternehmen für die Weiterbildungsplanung gut nutzen, welche weniger gut oder gar nicht? Woran liegt das?

Wo liegen die größten Schwierigkeiten in der Nutzung der Ergebnisse der Kompetenzermittlung für die Weiterbildungsplanung?

Mögliche Schwierigkeiten in der Nutzung der Ergebnisse der Kompetenzermittlung sollten möglichst im Hinblick auf folgende Aspekte präzisiert werden:

- Inwieweit sind die Ansätze oder Verfahren der Kompetenzermittlung für eine Nutzung der Ergebnisse in der Weiterbildungsplanung im Unternehmen geeignet?
- Inwieweit sind die Instrumente, die eine Nutzung der Ergebnisse der Kompetenzermittlung in der Weiterbildungsplanung im Unternehmen ermöglichen und unterstützen sollen, praktikabel?
- Inwieweit erlauben die Rahmenbedingungen der betrieblichen Weiterbildungsplanung im Unternehmen eine Nutzung der Ergebnisse der Kompetenzermittlung?

Literatur

Albrecht, Günter (1997):

Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung von beruflicher Kompetenz; in: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation — Fakten und Visionen, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikationsentwicklungs-Management Berlin. Münster, New York, München, Berlin, S. 85-140

Arnold, Rolf (1997):

Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld, in: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation — Fakten und Visionen, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikationsentwicklungs-Management Berlin. Münster, New York, München, Berlin, S. 253-307

Bauer, H.G., M. Brater, U. Büchele, A. Dufter-Weis, A. Maurus, und C. Munz (2006):

Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Beiträge zu Arbeit — Lernen — Persönlichkeitsentwicklung. Hrsg. von der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung — GAB München. Schriftenreihe, Bd. 3. Bielefeld

Bernien, Maritta (1997):

Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung, in: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation — Fakten und Visionen, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikationsentwicklungs-Management Berlin. Münster, New York, München, Berlin, S. 17-83

DeSeCo (2005):

Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung. Executive Summary 2005 (<http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>)

Dohmen, G. (2001):

Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn

Erpenbeck, John (2009):

Kompetente Kompetenzerfassung in Beruf und Betrieb, in: Münk und Severing (2009), S. 17-44

Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2007):

Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart

Europäische Kommission (2008):

Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg

Fietz, Gabriele, und Annette Junge (2007):

Europaweit einsetzbare Verfahren zur Kompetenzerhebung – Spannungsfelder der Gestaltung, in: BWP 3/2007, S. 22-25

Franke, Guido (2005):

Facetten der Kompetenzentwicklung. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld

Friedrichs, Jürgen (1973):

Methoden empirischer Sozialforschung, rororo studium 28, Reinbek

Geldermann, Brigitte, und Roland Geldermann (2005):

Lernberatung für selbstgesteuertes Lernen. Neue Aufgaben für Bildungsdienstleister. Leitfaden für die Bildungspraxis, Band 10, Schriftenreihe der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) gemeinnützige GmbH. Bielefeld

Gnahn, Dieter (2007):

Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Hrsg.: DIE, Bielefeld

Haase, Klaudia (2006):

Internationales Monitoring zum Programmbereich „Grundlagenforschung Kompetenzmessung“. Statusbericht 16. Schwerpunktthema: Kompetenzentwicklung und Kompetenzbewertung in Unternehmen. Bonn (im Internet abrufbar unter: www.abwf.de)

- Hartig, Johannes (2008):
Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen, in: Jude, Hartig und Klieme (2008), S. 15-25
- Hartig, Johannes, und Eckhard Klieme (Hrsg.) (2007):
Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Bildungsforschung Band 20, Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin
- Jude, Nina, Johannes Hartig und Eckhard Klieme (Hrsg.) (2008):
Kompetenz erfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden. Bildungsforschung Band 26, Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin
- Jude, Nina, und Eckhard Klieme (2008):
Einleitung, in: Jude, Hartig und Klieme (2008), S. 9-13
- KAB Süddeutschlands/Deutsches Jugendinstitut (2002):
Kompetenzbilanz. München
- Käpplinger, Bernd (2009):
Bildungscontrolling: Vor allem in Großbetrieben ein Thema, in: BIBB Report 13/09, S. 1-7
- Klieme, Eckhard, Katharina Maag-Merki und Johannes Hartig (2007):
Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen, in: Hartig und Klieme (2007), S. 5-15
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000):
Memorandum zum lebenslangen Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel, 30.10.2000
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2003):
Empfehlung der Kommission vom 6. Mai 2003 betreffend die Definition der Kleinstunternehmen sowie der kleinen und mittleren Unternehmen. K(2003)1422, Brüssel, den 6.5.2003
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2006):
Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. KOM(2006) 479 endgültig. 2006/0163 (COD). Brüssel, 5.9.2006
- Kompetenzentwicklung '97:
Berufliche Weiterbildung in der Transformation — Fakten und Visionen, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikationsentwicklungs-Management Berlin. Münster, New York, München, Berlin 1997
- Lang-von Wins, Thomas, und Claas Triebel (2007):
Kompetenzbilanz, in: Erpenbeck und Rosenstiel (2007), S. 412-421
- Lienert, Gustav A., und U. Raatz (1994):
Testaufbau und Testanalyse. 5., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim
- Mayntz, Renate, Kurt Holm und Peter Hübner (1974):
Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, 4. Auflage, Opladen
- Mohr, Barbara, und Alexander Krauß (2001):
Lernprozesse im Betrieb anregen und begleiten. Selbstevaluation der Beschäftigten als Kernelement arbeitsplatznahen Lernens. Leitfaden für Bildungsberater, Hrsg.: Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) gemeinnützige GmbH. Augsburg, München
- Münchhausen, Gesa, und Ulrike Schröder (2009):
Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen. Impulse aus europäischen Projekten nutzen, in: BWP 6/2009, S. 19-23
- Münk, Dieter, und Thomas Reglin (2009):
Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf, in: Münk und Severing (2009), S. 5-15
- Münk, Dieter, und Eckart Severing (Hrsg.) (2009):
Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld

- Preißer, Rüdiger, und Reinhard Völzke (2007):
Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten, in: REPORT (30) 1/2007, S. 62-71
- ProfilPASS — Gelernt ist gelernt.
Hrsg.: DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Dt. Institut f. Intern. Pädagogische Forschung; Institut f. Entwicklungsplanung u. Strukturforschung; o.O.; o.J.
- Projekt KomNetz (Hrsg.) (2005):
Kompetenzreflektor, federführend bearbeitet von Julia Gillen und Gerald Proß. Hamburg (www.komnetz.de)
- Rohs, M., und B. Käpplinger (Hrsg.) (2004):
Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster
- Schaper, Niclas (2007):
Arbeitsproben und situative Fragen zur Messung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen, in: Erpenbeck und Rosenstiel (2007), S. 160-174:
- Schöni, Walter, und Karlheinz Sonntag (Hrsg.) (1999):
Personalförderung im Unternehmen. Bildung, qualifizierende Arbeit und Netzwerke für das 21. Jahrhundert. Chur und Zürich
- Sonntag, Karlheinz, und Claudia Schmidt-Rathjens (2004):
Kompetenzmodelle – Erfolgsfaktoren im HR-Management? Ein strategie- und evidenzbasierter Ansatz der Kompetenzmodellierung. In: Personalführung, Bd. 37 (2004), Heft 10, S. 18-26
- Strauch, Anne, Stefanie Jütten und Ewelina Mania (2009):
Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Reihe Perspektive Praxis, hrsg. vom DIE, Bielefeld
- Tissot, P. (2004):
Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe. Edited by CEDEFOP. Luxembourg
- Triebel, Claas (2005a):
Evaluation der Kompetenzenbilanz. Ergebnisbericht. Innsbruck (<http://www.zukunftszentrum.at/service/kompetenzbilanz/ergebnisbericht-der-evaluation.pdf>)
- Triebel, Claas (2005b):
Evaluation der Kompetenzenbilanz. Kurzbericht. Innsbruck (<http://www.zukunftszentrum.at/service/kompetenzbilanz/kurzbericht-der-evaluation.pdf>)
- Triebel, Claas, und Thomas Lang-von Wins (o.J.):
Die Kompetenzenbilanz. Ein Verfahren der kompetenzorientierten Laufbahnberatung. Zukunftszentrum Tirol. o.O [Arbeitsmappe]
- Triebel, Claas, und Thomas Lang-von Wins (2006):
Handbuch für die Coaches der Kompetenzenbilanz. PerformPartner, Moosinning