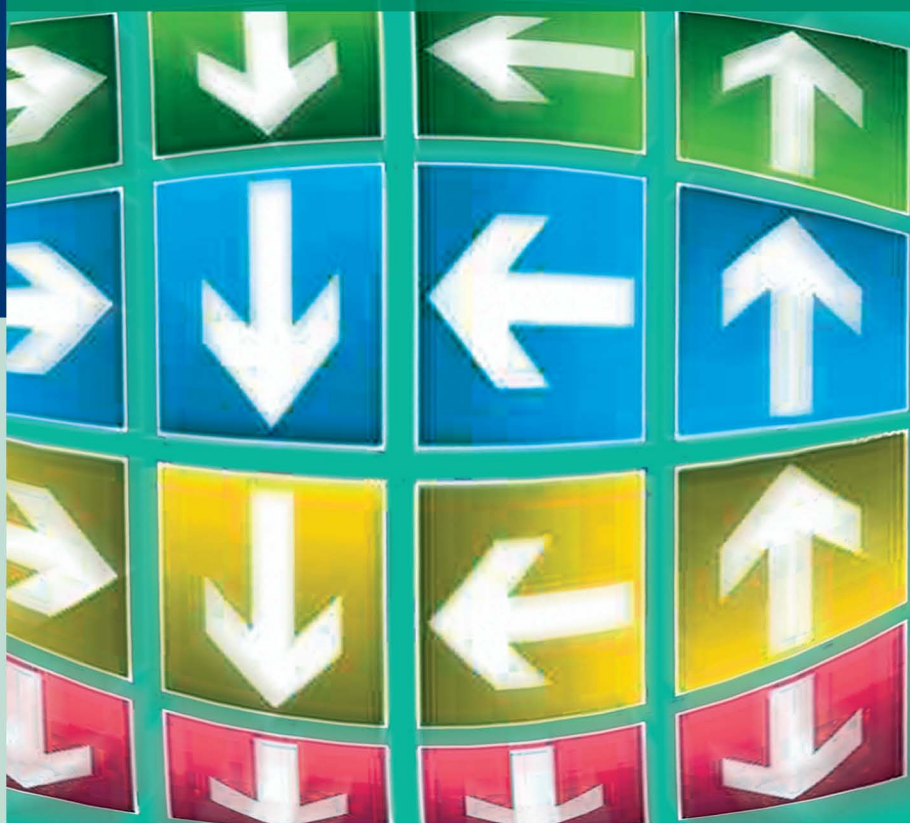


Monika Bethscheider, Gabriela Höhns, Gesa Münchhausen (Hrsg.)

Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung



Monika Bethscheider, Gabriela Höhns, Gesa Münchhausen (Hrsg.)

Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-7639-1136-3

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.034

© 2011 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Bielefeld

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1136-3



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Reinhold Weiß

Vorwort 5

Einleitung

Monika Bethscheider, Gabriela Höhns, Gesa Münchhausen

Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung..... 9

Bedeutungszunahme des Kompetenzkonstrukts

Matthias Vonken

Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff..... 21

Marisa Kaufhold

Ein Analyseraster zur Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung 33

Internationale Entwicklungen

Klaudia Haase

Kompetenz – Begriffe, Ansätze, Instrumente in der internationalen
Diskussion..... 51

Erfassung von Kompetenzen

Markus Bretschneider, Sabine Seidel

Bilanzierung und Anerkennung von Kompetenzen mit dem ProfilPASS-
System – ein Beitrag zur Förderung lebenslanger Lernprozesse 69

Martin Zäschel

Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher
Kompetenzen: Der hamet2..... 79

Martina Früchtl

Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten 97

Innovative Lehr-/Lernkonzepte*Wolfgang Wittwer*

Diagnose der Veränderungskompetenz bei Auszubildenden 113

Kompetenzorientierte Neuausrichtung von Ordnungsmitteln*Kathrin Hensge, Barbara Lorig, Daniel Schreiber*

Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung 133

Vorwort

Wohl kein Begriff hat die bildungs- und berufsbildungspolitische Debatte der letzten Jahre so bestimmt wie der der Kompetenz. Viele Stellungnahmen und Memoranden, Programme und Projekte nehmen darauf Bezug. Dies gilt nicht zuletzt für den Europäischen Qualifikationsrahmen und den Deutschen Qualifikationsrahmen, in denen der Kompetenzbegriff, wenngleich in unterschiedlicher Interpretation, Dreh- und Angelpunkt ist. Deutlich wird überdies, dass der Begriff in unterschiedlichen Kontexten und unterschiedlichen Konnotationen – ob als Kompetenzorientierung, Kompetenzentwicklung oder Kompetenzmessung – Eingang in wissenschaftliche Diskurse wie in die bildungspolitische Debatte gefunden hat.

Der Charme dieses Konstrukts – denn um ein solches handelt es sich – besteht darin, dass mit seiner Hilfe Lernergebnisse beschrieben und letztlich auch gemessen werden können, und zwar unabhängig davon, wo und auf welche Weise sie erworben wurden. Damit hat sich nicht nur eine Hinwendung zum Output vollzogen, sondern gleichzeitig die Chance eröffnet, informelles und nonformales Lernen im Sinne einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens einzubeziehen. Gerade für die berufliche Bildung mit ihrer Ausrichtung auf das Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit ergeben sich damit fruchtbare Anwendungen und Perspektiven.

Im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) haben die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zum Thema Kompetenz einen hohen Stellenwert. So ist das BIBB in die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens eingebunden. Die Aufgabe und Herausforderung besteht nunmehr darin, die beruflichen Abschlüsse den unterschiedlichen Kompetenzdimensionen und Kompetenzstufen zuzuordnen. Dazu müssen die Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen nicht nur implizit wie bisher zumeist, sondern explizit kompetenzorientiert formuliert werden. Das BIBB hat dazu ein Modell entwickelt, das auf seine Praxistauglichkeit überprüft und gegebenenfalls weiterentwickelt wird.

Eine große Herausforderung besteht auch darin, berufliche Zwischen- und Abschlussprüfungen kompetenzorientiert zu gestalten. Dazu müssen Kompetenzen so weit konkretisiert werden, dass sie Gegenstand von beruflichen Prüfungen werden können. Die erworbenen Kompetenzen müssen sodann in den Zeugnissen oder Zeugnisergänzungen nachvollziehbar beschrieben werden. Mit der Erprobung und Anwendung handlungsorientierter Prüfungsformen ist bereits ein großer Schritt zu einer an ganzheitlichen Aufgaben orientierten Prüfungspraxis vollzogen worden. Noch steht aber eine vergleichende und standardisierte Kompetenzmessung aus. Die Arbeiten an einem Large Scale Assessment haben indessen gezeigt, dass es mithilfe des Item-Response-Ansatzes gelingen kann, berufliche Lernleistungen zu operationalisieren und damit messtechnisch nach einem standardisierten Verfahren zu

erfassen. Ebenfalls liegen Ergebnisse aus Modellversuchen zur Kompetenzerfassung vor. Diese Ansätze gilt es zu verstärken und mit der Ausbildungs- und Prüfungspraxis zu verzahnen. Diesem Zweck dient ein BIBB-Projekt, in dem Zusammenhänge zwischen der Ausbildungsqualität und den Lernergebnissen auf Basis eines Kompetenzmodells empirisch untersucht werden.

Der vorliegende Band entstand aus einer Vortragsreihe im Rahmen des abteilungsübergreifenden Arbeitskreises „Kompetenzforschung“. Die Beiträge haben nicht nur Bezüge zu entsprechenden Arbeiten im BIBB, sondern sie sind teilweise im BIBB oder in Zusammenarbeit mit Mitarbeitern oder Mitarbeiterinnen des BIBB entstanden. Die Beiträge spiegeln eine große Bandbreite an theoretischen Konzepten, Dimensionen und Anwendungssituationen wider. Entsprechend breit ist das thematische Spektrum wie auch der Erfahrungshintergrund der Autorinnen und Autoren.

Die Aufsätze dieses Sammelbandes geben Einblicke in die theoretische Verortung des Kompetenzkonzeptes, sie dokumentieren Ergebnisse von Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur Kompetenzorientierung, und sie beschreiben konkrete Ansätze zur Feststellung und Bewertung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Sie lassen zugleich einen noch erheblichen Forschungsbedarf erkennen. Angesprochen werden Praktiker/-innen und Wissenschaftler/-innen in der Berufsbildung, die den Blick auf die Vielfalt der Anwendungsformen von Kompetenzkonzepten richten wollen. Ich wünsche dem Band eine große Leserschaft.

Reinhold Weiß

Einleitung

Monika Bethscheider, Gabriela Höhns, Gesa Münchhausen

Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung

Zur Bedeutungszunahme des Kompetenzkonstrukts

In den letzten Jahren hat die Kompetenzorientierung in der Berufsbildung an Bedeutung gewonnen. Kompetenzansätze sollen Handlungs- und Reaktionsmöglichkeiten bereitstellen, um den nationalen und internationalen Anforderungen und Herausforderungen im Bildungsbereich wirkungsvoll zu begegnen. Ständig stattfindende Veränderungen in der Arbeitswelt, neue Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnologie und die Auflösung stabiler Berufsverläufe führen dazu, dass die Menschen mit sich ständig ändernden Lernanforderungen konfrontiert sind. Das macht es notwendig, die individuellen Wissensbestände immer wieder entsprechend anzupassen (vgl. SONNTAG 2009, S. 249).

Angesichts dieser Entwicklung hebt SCHIERSMANN (2007) als Hintergrund für den „Aufschwung“ des Kompetenzbegriffs die „Zunahme antizipierend beschreibbarer beruflicher Handlungssituationen, nicht reproduzierbarer Tätigkeiten bei gleichzeitiger Unberechenbarkeit und Brüchigkeit von Erwerbsbiografien“ hervor: Durch den ständigen und raschen Wandel beruflicher Anforderungen sei es für Betriebe bzw. Personalverantwortliche zunehmend schwierig geworden, zukünftige Anforderungen und die zu ihrer Bewältigung erforderlichen Qualifikationen genau zu beschreiben. „Daher ist der Kompetenzbegriff nicht auf die beruflichen Anforderungen und die zu erbringenden Leistungen ausgerichtet, sondern beschreibt, analysiert und erklärt die individuellen Potenziale und Prozesse der Erzeugung von Leistungen“ (SCHIERSMANN 2007, S. 50).

Historisch betrachtet, hat die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzkonzept bereits in den 1970er-Jahren begonnen. In diese politische Reformzeit, in der ein hoher Demokratisierungsanspruch handlungsleitend für viele war, fallen auch Maßnahmen im Bildungswesen wie die Verdoppelung der Bildungsausgaben, die Gründung neuer Universitäten und Schulen, der Aufbau der Gesamtschulen und eine verbesserte Bildungsplanung. Darüber hinaus wurden der wissenschaftlichen und technologischen Entwicklung Rechnung tragende Curricula, Lehrpläne und Unterrichtsmethoden erarbeitet. Der Deutsche Bildungsrat verstand damals Kompetenz vor allem im Sinne der Ziele von Lernprozessen. Dieses auf die „Pädagogische Anthropologie“ von Heinrich Roth zurückgehende Konzept folgt den „Bedingungen und Postulaten einer Erziehung als Förderung von Handlungskompetenz über die Entwicklung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz“ (vgl. KAISER/PÄTZOLD 2006).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung geht in seinem im mittelfristigen Forschungsprogramm¹ beschriebenen Kompetenzverständnis davon aus, dass beruflicher Handlungskompetenz ein ganzheitliches und emanzipatorisches Bildungsverständnis zugrunde liegt. Damit ist gemeint, dass das Lernen Erwachsener immer einem wie auch immer gearteten Bildungsanspruch genügen soll und es nicht nur darum geht, dass die Menschen primär am Erwerb von Kompetenzen interessiert sind, die ihnen die Teilhabe an Erwerbsarbeit oder anderen gesellschaftlichen Bereichen sowie an Möglichkeiten unabhängiger Lebensgestaltung eröffnen. Dabei wird der Mensch nicht nur mit Blick auf die Verwertung seiner beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten betrachtet, sondern auch seine persönliche Entwicklung und die Wechselwirkung mit seinem gesellschaftlichen Umfeld zum Thema gemacht.

Zu den bereits von Weiß (1999) konstatierten Problemen einer Operationalisierung von Kompetenz gehört unter anderem das nach wie vor uneinheitliche Verständnis des Konzepts in der wissenschaftlichen Diskussion (ebd., S. 178). Für Vonken (2005) beispielsweise ist die Differenzierung gemäß den jeweiligen Bezugs-kontexten entscheidend: „Der Kompetenzbegriff wird sowohl in fähigkeits- und tätigkeitsbezogenen als auch in zuständigkeits- und berechtigungsbezogenen Kontexten verwendet (VONKEN 2005, S. 16). Nach Bohlinger (2008, S. 118) lassen sich fähigkeits- und tätigkeitsbezogene Kontexte differenzieren in

- „Ansätze, in denen Kompetenz als Fähigkeit zur Bewältigung von Situationen beschrieben wird: Sie entspringen der psychologischen Theoriebildung und finden vor allem im Kontext der Entwicklung von Handlungskompetenz Anwendung. Kompetenz wird dabei teilweise als Persönlichkeitsmerkmal, teilweise als Handlungsfähigkeit betrachtet, die durch Bildungs- und Erziehungsprozesse erzeugt werden soll.
- Ansätze, die darüber hinaus die Erzeugung bzw. Ermöglichung von Situationen einbeziehen. Hier sind vorwiegend gesellschaftskritische Theorien zu verorten, in denen Kompetenz als Medium fungiert, mit dessen Hilfe Individuen gesellschaftliche Veränderungen bewältigen können.“

In seinem Beitrag im vorliegenden Sammelband hinterfragt **Matthias Vonken** einige Kompetenzansätze kritisch im Hinblick auf ihren theoretischen Hintergrund. Ausgehend von Chomskys Kompetenzkonzept, analysiert er dessen Übertragung auf das Handeln und erläutert grundlegende Schwierigkeiten dieses Vorgehens. Auf Grundlage einer Betrachtung über die Hintergründe der modernen Kompetenzdiskussion argumentiert er für eine Rückbesinnung auf den Handlungsbegriff.

1 http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_mittelfristiges-forschungsprogramm-2009-2012.pdf (Stand: 08.11.2010)

Einflüsse internationaler Entwicklungen auf die Kompetenzdebatte

Durch die in der Maastrichter Erklärung des Europäischen Rates vom Dezember 2004 beschlossene Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) als Metarahmen zur Förderung von Transparenz und gegenseitiger Anerkennung von Qualifikationen wurden wichtige Diskussionslinien auch für die deutsche Berufsbildung vorgegeben.² Die in der Erklärung verwendete Definition von Kompetenz entstammt der OECD; sie kommt dem in Deutschland gängigen und vom Deutschen Bildungsrat formulierten Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz recht nahe. Eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des EQR trat am 23. April 2008 in Kraft und wurde in Deutschland mit dem Ziel aufgegriffen, durch die Entwicklung eines nationalen und somit Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) „eine angemessene Zuordnung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in der EU zu erreichen“ (ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2009, S. 2). Ziel ist es, die Chancen auf dem internationalen Arbeitsmarkt zu verbessern: Auf der einen Seite soll den Betrieben eine grenzüberschreitende Rekrutierung von Personal und auf der anderen Seite den Individuen ein höheres Maß an Freizügigkeit und Mobilität ermöglicht werden. Innerstaatlich besteht daher ein großes Interesse an der Vergleichbarkeit von Abschlüssen und der Erhöhung von Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen und Bildungsgängen bis hin zur Feststellung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht in formalen Lernsituationen erworben und zertifiziert wurden. Der erste Entwurf eines DQR wurde am 6. Mai 2009 im Rahmen eines öffentlichen Fachgesprächs im Bildungsausschuss des Deutschen Bundestages von Vertreter/-innen des Zentralverbands des Deutschen Handwerkes, der Kultusministerkonferenz, der Hochschulrektorenkonferenz, des Deutschen Gewerkschaftsbunds und des Bundesinstituts für Berufsbildung positiv aufgenommen (DEUTSCHER BUNDESTAG 2009).

Auf internationaler Ebene macht die Verwendung der Begrifflichkeit bestehende Unterschiede im Kompetenzverständnis deutlich, die „das Nebeneinander unterschiedlicher Vorstellungen und einen inkonsistenten Gebrauch ebenso [...] wie heterogene Strukturen der beruflichen Bildung, Weiterbildung und Personalentwicklung“ widerspiegeln (vgl. Haase in diesem Band). Wie **Klaudia Haase** in ihrem Beitrag verdeutlicht, lassen sich die meisten Kompetenzdefinitionen zwischen zwei extremen Fokussierungen einordnen: einerseits Kompetenz als ein Konstrukt, das auch grundlegende Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben („literacy“) umfasst – andererseits Kompetenz als eine individuelle Ressource in umgrenzten Arbeitskontexten

2 http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Dokumente/Maastrichter_20Erkl_C3_A4rung_20zum_20Globalen_20Lernen.pdf (Stand: 10.11.2010)

(vgl. KLARSFELD 2000, zitiert nach HAASE in diesem Band). Länderspezifische Unterschiede bestehen ferner sowohl konzeptionell zwischen eher verhaltensorientierten, anforderungsorientierten und multidimensionalen Ansätzen als auch im Hinblick auf die Praxisrelevanz und gesellschaftliche Akzeptanz der Verfahren.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Entwicklungen auf internationaler Ebene, insbesondere der Diskussionen um einen EQR, seiner Überführung in nationale Qualifikationsrahmen sowie der Einführung von Leistungspunkten für berufliches Lernen (ECVET), lenkt **Marisa Kaufhold** die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit, aber auch die Schwierigkeit der Erfassung von Kompetenz. In ihrem Beitrag wird ein theoretisch fundiertes Raster vorgestellt, mit dessen Hilfe Kompetenzerfassungsverfahren analysiert werden können. Das Raster stellt auch eine Grundlage für die mögliche Entwicklung neuer Kompetenzerfassungsverfahren dar. Zentral sind für Kaufhold neben Fragen nach Ziel und Zweck einer Kompetenzerfassung der Subjekt-, der Situations- und der Handlungsbezug von Kompetenz, wobei sie mit Weiß (1999) einiggeht: „Kompetenz erweist sich letztlich erst in der Bewältigung konkreter Handlungssituationen“ (a. a. O., S. 182).

Erfassung von Kompetenzen im Kontext lebenslangen Lernens

Im Kontext der Kompetenzdiskussion ist in den vergangenen Jahren insbesondere das Interesse am Erfassen und Dokumentieren, Bewerten und Anerkennen von Kompetenzen gewachsen. Auf europäischer Ebene hat infolge der Globalisierung der Märkte und einer zunehmenden beruflichen Mobilität in den 1990er-Jahren die Diskussion speziell hierzu zugenommen (vgl. FRANK et al. 2005). Die EU-Kommission förderte durch ihre Politik das Kompetenzparadigma. Damit verbundene Ziele sind die Motivation der Menschen zum lebenslangen Lernen, die Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen und die Erleichterung der grenzüberschreitenden Mobilität. Jede/r soll seine/ihre Kompetenzen beurteilen und validieren lassen können, unabhängig davon, wo oder wie er/sie diese erworben hat.

Die Verwertbarkeit von individuellen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt sowie innerhalb von bzw. zwischen Bildungssystemen stellt einen wichtigen Strang der Kompetenzdiskussion dar. In Deutschland spielt die Anerkennung von Kompetenzen in unterschiedlichen Zusammenhängen eine Rolle – auf dem Arbeitsmarkt (Beschäftigungssystem), beim Zugang zu weiterführenden Bildungsmaßnahmen oder zur individuellen Standortbestimmung. Es ist ein grundlegendes bildungspolitisches Ziel, die Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems zu erhöhen. Dieses Bestreben betrifft die Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen, aber auch die Übergänge in das Beschäftigungssystem. Beispielsweise spielt es in der Berufsausbildungsvor-

bereitung, bei der Anrechnung einer beruflichen Vorbildung auf die Ausbildungszeit und im Bereich der betrieblichen Personalentwicklung eine wichtige Rolle.

In diesem Zusammenhang geraten Fragen der Kompetenzmessung in den Vordergrund. Es wird als notwendig erachtet, Messverfahren zu entwickeln, um valide und reliable Rückschlüsse auf Fähigkeiten und Potenziale, sprich auf die Kompetenzen, von Menschen ziehen zu können. Die ebenfalls neben dem uneinheitlichen Verständnis des Kompetenzkonzepts von Weiß (1999) bereits erwähnten Probleme, die Vielfalt möglicher Kompetenzen systematisch zu erfassen und in Beziehung zu setzen, die mangelnde Konstanz von zu erfassenden Fähigkeiten und Eignungsmerkmalen und die Untrennbarkeit der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen von den zugrunde liegenden Anlässen, den damit verfolgten Zwecken und den damit verbundenen Interessen (vgl. WEISS 1999, S. 179 ff.) treten bei der Entwicklung von Messverfahren besonders schwerwiegend hervor.

Während einerseits bisher kein Verfahren existiert, das die Vielfalt möglicher Kompetenzen unabhängig von Anlässen, Zwecken und Interessen und unabhängig von Zeit und Ort in ihrer Gesamtheit misst, besteht andererseits dennoch das praktische Erfordernis, Kompetenzen zu erfassen und zu dokumentieren.

Mit der Frage der Erfassung von nicht-formalen Kompetenzen, deren sich die Individuen in der Regel selbst nur unzureichend bewusst sind, befasst sich Hendrich (2002). Er nennt solche Kompetenzen, sofern sie gleichwohl eine zentrale Funktion für die Erschließung neuer Beschäftigungsmöglichkeiten bzw. für die Rückkehr in den Arbeitsmarkt haben, „verborgene Schlüsselkompetenzen“. Auch bei diesen verborgenen Schlüsselkompetenzen sieht er einen Situationsbezug sowie einen Handlungsbezug. Die Entstehung von implizitem Wissen ist für Hendrich „eingebettet in Handlungssituationen, deren Bewältigung auf Erfahrungen und implizitem Wissen beruhen, aber zugleich neue Erfahrungen generieren. Erfahrungswissen und implizites Wissen können so als Formen von Wissen angesehen werden, die im Alltag kontextualisiert sind und immer auch transferierbare Komponenten für neue Lebenssituationen enthalten, die in der Regel nicht explizit bewusst sind, sondern sich als Wissen im Handeln konkretisieren“ (HENDRICH 2002, S. 111).

Während Hendrich (2002) den Alltag und die Erwerbstätigkeit als Situationen für den Erwerb von verborgenen Schlüsselkompetenzen untersucht, nahm ein Forschungsprojekt des BIBB (DORAU/HÖHNS et al. 2009) den Erwerb solcher Kompetenzen speziell in der betrieblichen Ausbildung in den Blick. Die Fähigkeit zum eigenständigen Handeln, zum Abschätzen, wann Informationsbedarf besteht und woher dieser gedeckt werden kann, zum Einschätzen der eigenen Fähigkeiten, zum Abschätzen, wie lange eine Tätigkeit dauert, sowie zum Umgang mit Zeitdruck und mit emotionalem Druck konnten als situationsspezifische Lernergebnisse des betrieblichen Teils dualer Ausbildung identifiziert werden, die berufsunspezifisch sind

und auch in Erwerbstätigkeit von Nutzen sind, die nicht dem erlernten Ausbildungsberuf entspricht.

Im vorliegenden Sammelband werden drei Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen exemplarisch vorgestellt.

Lebenslanges Lernen soll zu einer Selbstverständlichkeit in jeder Bildungsbiografie werden. Die zunehmend geforderte Selbstorganisation dieses Prozesses setzt eine Auseinandersetzung mit den individuellen Kompetenzen voraus. Vor diesem Hintergrund wurde das sogenannte „ProfilPASS-System“ entwickelt. Ausgehend von einer Begriffsklärung formalen, nonformalen und informellen Lernens wird von **Markus Bretschneider und Sabine Seidel** zunächst dessen Entstehungsgeschichte skizziert und die beiden Systembausteine ProfilPASS und Prozessbegleitung erläutert. Anknüpfend an die Ergebnisse von Erprobung und Evaluation werden Nutzen und Verbreitung des Systems dargestellt.

Martin Zschel geht in seinem Beitrag auf ein weiteres Instrument zur Kompetenzerfassung ein. In den letzten Jahren hat der sogenannte „hamet2“ eine starke Verbreitung in der Benachteiligtenförderung gewonnen. Obwohl er als „Handwerklich-motorischer Eignungstest“ bereits 1978/79 im Berufsbildungswerk (bbw) Waiblingen entwickelt wurde, hat es doch einiger Paradigmenwechsel in der Berufs- und Benachteiligtenpädagogik bedurft, bis er zu seiner jetzigen Verbreitung und Akzeptanz fand. „hamet2“ war ursprünglich das Akronym für die zweite, revidierte Fassung des „Handwerklich-motorischen Eignungstests“. Durch seine Weiterentwicklung musste diese aus heutiger Sicht einschränkende Bezeichnung aufgegeben werden; hamet2 steht heute für „Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen“ mit dem Ziel einer Förderung der beruflichen Integration von Benachteiligten.

Mögliche spezielle Kompetenzen von Personen mit Migrationshintergrund sowie Besonderheiten ihrer Lernsituation in beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen und die Bedeutung, die dem Migrationshintergrund im Rahmen der dualen Ausbildung zukommen kann, sind ebenfalls Gegenstand der Berufsbildungsforschung im BIBB (vgl. BETHSCHEIDER/SCHWERIN 2005, SETTELMAYER/HÖRSCH 2005, BETHSCHEIDER/SETTELMAYER 2011). **Martina Früchtl** befasst sich in ihrem Beitrag mit politischen Hintergründen und konkreten Anforderungen an Verfahren, die zur Kompetenzfeststellung gerade bei Personen mit Migrationshintergrund eingesetzt werden können, wenn diese ihren Bildungs- oder Berufsabschluss bzw. nicht zertifizierte, unter Umständen aber berufsrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten im Ausland erworben und Deutsch als Zweitsprache erlernt haben. Um die persönlichen Stärken und Potenziale dieser Personen zu ermitteln, ist Transparenz im Hinblick auf das Ziel und das methodische Vorgehen notwendig, ebenso die Berücksichtigung kultureller Aspekte und die Vermeidung einer „unangemessene(n) Sprachlastigkeit“.

Entwicklung und Erprobung von innovativen Lehr-/Lernkonzepten mit Kompetenzbezug

Im Mittelpunkt der Modellversuche³ des Bundesinstituts für Berufsbildung steht die Entwicklung und Erprobung von Innovationen in der beruflichen Bildung sowie der Transfer und ihre Implementierung in die Praxis. Sie sollen einen Beitrag zur notwendigen Erneuerung von Inhalten, Methoden und Strukturen der Berufsbildung leisten. Als Katalysatoren für die ständige Modernisierung greifen sie Trends auf und leiten praktische Schritte zur Implementierung bildungspolitisch relevanter Neuentwicklungen auch über den Modellstandort hinaus ein.

Eine ganze Reihe von Modellversuchen gibt es zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge verschiedener Fachrichtungen. Namentlich zu nennen ist hier insbesondere das Projekt ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge).⁴ Ferner gibt es Modellversuche zur Kompetenzfeststellung und -entwicklung sowie zur Vermittlung der unterschiedlichsten Teilkompetenzen. Speziell das Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ befasst sich mit kompetenzbildendem Lernen in Modellversuchen.⁵

Zu diesem Programm gehört auch der BIBB-Modellversuch „Change – Chance durch Veränderung. Förderung von Beschäftigungsfähigkeit bei Auszubildenden und Mitarbeitern durch Erwerb von Veränderungskompetenz“, aus dem heraus der hier vorgestellte Artikel von **Wolfgang Wittwer** entstand.

Wittwer geht von der These aus, dass Beschäftigungsfähigkeit von Erwerbstätigen in Zukunft nicht nur von deren Fachqualifikationen abhängt, sondern auch und vor allem von ihrer Veränderungskompetenz, die daher bereits in der Ausbildung zu entdecken und zu fördern sei. Veränderungskompetenz ist nach Wittwer die Kompetenz zur Bewältigung von sich verändernden Situationen durch den Einsatz der jeweils individuellen Stärken. In dem Modellversuch wurden zunächst die Merkmale der so definierten Veränderungskompetenz herausgearbeitet und eine Typologie von unterschiedlich veränderungskompetenten Personen entwickelt. Auf der Grundlage dieser Typologie wurden dann verschiedene Maßnahmen erarbeitet, die den Erwerb dieser Kompetenz unterstützen und die in ausbildende Betriebe transferiert werden. Der vorliegende Beitrag macht das Zusammenwirken von Berufsbildungspraxis und -forschung deutlich.

3 Zu den Modellversuchen des BIBB siehe <http://www.bibb.de/de/1233.htm> (letzter Zugriff am 08.11.2010). Eine vollständige Datenbank aller in Deutschland vom BIBB begleiteten Modellversuche siehe <http://www.good-practice.de/mido/index.php> (letzter Zugriff am 08.11.2010).

4 <http://ankom.his.de/> (Stand 08.11.2010)

5 Vgl. etwa Westhoff (2007).

Kompetenzorientierte Neuausrichtung von Ordnungsmitteln

In enger Abstimmung mit den Sozialpartnern und unter Einbeziehung der Erkenntnisse der (Berufs-)Bildungsforschung sowie der Qualifikationsentwicklungsforschung beteiligt sich das BIBB gemäß seinem gesetzlichen Auftrag an der Entwicklung neuer bzw. der Modernisierung bestehender Ausbildungsberufe und Weiterbildungsregelungen.

Aktuell werden in der Berufsbildung wie auch in der Allgemeinbildung, der Weiterbildung und der Hochschulbildung Kompetenzkonzepte diskutiert und Vorschläge dazu unterbreitet, wie ein Kompetenzbezug in den Curricula hergestellt werden kann. In diesem Zusammenhang ist es ein wichtiges Tätigkeitsfeld des BIBB, für einen Kompetenzbezug auch in den Aus- und Fortbildungsordnungen Sorge zu tragen. Für den allgemeinbildenden Bereich wurde im Laufe einer breiten wissenschaftlichen Diskussion ein elaboriertes Konzept zur Implementation nationaler Bildungsstandards erstellt, in dem die Kompetenzanforderungen in den Curricula durch sogenannte Kompetenzmodelle beschrieben werden. Für den berufsschulischen Bereich wurde mit dem 1996 implementierten Lernfeldkonzept das Ziel „Berufliche Handlungskompetenz“ formuliert, zu der die Dimensionen Fach-, Sozial- und Humankompetenz gehören. Unterschiede zwischen Standards im allgemeinbildenden und im berufsbildenden Bereich werden gerade beim jeweils zugrunde liegenden Kompetenzverständnis deutlich.

In dem Beitrag von **Kathrin Hensge, Barbara Lorig** und **Daniel Schreiber** wird das im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich vorherrschende Kompetenzverständnis dargestellt, und es werden einige ausgewählte Kompetenzmodelle für den beruflichen Bereich präsentiert, darunter auch eines, das im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“⁶ entstand und das es ermöglicht, das Kompetenzkonstrukt so zu operationalisieren, dass es in Ausbildungsordnungen abgebildet werden kann. Dieses Modell wird gegenwärtig exemplarisch erprobt.

Schluss

Die Vielzahl an Definitionen, Modellen, Funktions- und Anwendungsbereichen des Konstrukts der „Kompetenz“ macht die Diskussion komplex und notwendige begriffliche Differenzierungen bisweilen schwierig. So werden für die Berufsbildung grundlegenden Begriffe wie der der „Kompetenz“ und der „Qualifikation“ je nach Standpunkt der Betrachtung in bewusster Abgrenzung gebraucht – oder aber mit

6 http://www2.bibb.de/tools/fodb/fodb_info.php?fpvNr=4.03.201&typ=1&freie_suche= (Stand 10.11.2010)

derselben Selbstverständlichkeit synonym verwendet: Während etwa für Baethge (1974, S. 479) bei der Qualifikation der Bezug zur Arbeit als Erfüllung einer vorgegebenen Funktion im Vordergrund steht und im Unterschied dazu Ausgangspunkt der Kompetenz das Individuum selbst ist, besteht laut Entwurf für einen Deutschen Qualifikationsrahmen „eine direkte Entsprechung zwischen Qualifikations- und Kompetenzbegriff“ (Esser 2009, S. 45). Unterschiedlich ist auch die gesellschaftspolitische Bewertung des Konzeptes selbst: Neben dem an individueller Entwicklung orientierten, insofern emanzipatorischen Aspekt von Kompetenz sehen Kritiker auch eine affirmative, auf wirtschaftliche Funktionalität zielende Seite, da Kompetenz nicht nur als ein Weg verstanden wird, die Subjekte zu befähigen, „mit einer offenen und hochdynamischen Gesellschaft und ihrer Kultur, vor allem mit deren ökonomischen Anforderungen umgehen zu können“. Vielmehr ermögliche es das Kompetenzkonzept auch, „das Subjekt als solches zu instrumentalisieren“ (WINKLER 2006, S. 4), gehe es doch „nicht mehr um Bedingungen der Möglichkeit von Autonomie im empathischen Sinn des Ausdrucks, sondern in einem hochgradig funktionalen Verständnis der Angelegenheit“ (ebd.)

Die vorliegende Veröffentlichung kann nicht alle Ansätze der Kompetenzforschung abbilden, die in der Berufsbildung diskutiert werden. Wenn aber die Beiträge, die hier zusammengestellt wurden, einen vertiefenden Eindruck von der Bandbreite diskutierter Positionen und Argumentationen vermitteln, hat sie ihr Ziel erreicht.

Literatur

- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, o. O.
- BAETHGE, Martin (1974): Qualifikation und Qualifikationsstruktur. In: WULF, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, S. 478–484
- BETHSCHEIDER, Monika; SCHWERIN, Christine (2005): Anforderungen an das Lehrpersonal in der beruflichen Weiterbildung von Lerngruppen mit Teilnehmenden deutscher und anderer Herkunft – Grundlagen einer Zusatzqualifikation. Abschlussbericht. Bonn
- BETHSCHEIDER, Monika; SETTELMAYER, Anke; HÖRSCH, Karola (2010): Handlungskompetenz und Migrationshintergrund, http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_24201.pdf
- BOHLINGER, Sandra (2007/2008): Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 42/43 – 2007/3–2008/1, S. 112–130
- DEUTSCHER BUNDESTAG/AUSSCHUSS FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: Pressemitteilung vom 06.05.2009
- DORAU, Ralf; HÖHNS, Gabriela et al. (2009): Berufliche Entwicklungen junger Fachkräfte nach Abschluss der Ausbildung. URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_21201.pdf (Stand 10.11.2010)

- ESSER, Friedrich Hubert (2009): Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorschau. In: BWP 4/2009, S. 45–49
- FRANK, Irmgard; GUTSCHOW, Katrin; MÜNCHHAUSEN, Gesa (2005): Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld
- FRANKE, Guido (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bertelsmann, Bielefeld
- HENDRICH, Wolfgang (2002): Implizites Wissen für erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz. Habilitationsschrift, Flensburg, nicht veröffentlichtes Manuskript
- HENSGE, Kathrin et al. (2007): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. BIBB-Forschungsprojekt 4.3201. URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/fodb_info.php?fpvNr=4.03.201&typ=1&freie_suche= (Stand 10.11.2010)
- KAISER, F.-J.; PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2006): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbronn, S. 305
- KAUFHOLD, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- SCHIERSMANN, Christine (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden
- SETTELMAYER, Anke; HÖRSCH, Karola (2005): Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen. Abschlussbericht. Bonn
- SONNTAG, Karlheinz (2009): Kompetenztaxonomien und -modelle: Orientierungsrahmen und Referenzgröße beruflichen Lernens bei sich verändernden Umfeldbedingungen. In: Nova Acta Leopoldina NF 100, Nr. 364, S. 249–265
- TRAINING AKTUELL (6/2009): Expertenkreis befürwortet Deutschen Qualifikationsrahmen
- VONKEN, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz: Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- WEISS, Reinhold (1999): Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen – Realistische Möglichkeit oder bildungspolitische Utopie? In: DE CURVY, A.; HABERLIN, F.; MICHL, W.; BRESS, H. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Luchterhand, Neuwied u. a., S. 176–191
- WESTHOFF, Gisela (2007): Neue Ansätze der Kompetenzentwicklung – Ergebnisse aus Modellversuchen im Programm Flexibilitätsspielräume. In: BWP 6/2007, S. 28–32
- WINKLER, Michael (2006): Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzforschung. Vortrag auf den 14. Hochschultagen Berufliche Bildung. Bremen

Bedeutungszunahme des Kompetenzkonstrukts

Matthias Vonken

Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff ist in aller Munde. Deutlicher ist er durch die Wiederholung in zahlreichen Berichten, Aufsätzen und Büchern allerdings nicht geworden. So in etwa ließe sich das konstatieren, was seit etwa Anfang der Neunzigerjahre in der Berufsbildung mit einem Begriff geschieht, der ursprünglich ganz anderen Zwecken diente und über Umwege zu einer gewissen Prominenz gekommen ist. Aber dieses Schicksal teilt er mit vielen anderen im Bildungsbereich, wie mit „Bildung“ und „Schlüsselqualifikationen“. Mitunter erinnert es an babylonische Sprachverwirrung, wenn von der Schlüsselqualifikation Kompetenz einerseits, von der Kompetenz Schlüsselqualifikation andererseits gesprochen wird. Oder wenn gar die Vielfalt der Begrifflichkeit es notwendig macht, „Kernkompetenzen“ zu definieren, um diese von der unüberschaubaren Vielzahl offenbar weniger kerniger Kompetenzen abzugrenzen. Hier erscheint es angebracht, kritisch zu werden und die Sinnhaftigkeit und den Bedeutungsgehalt eines solchen Begriffs zu hinterfragen.

Begriffsgeschichte

Der Begriff hat seinen Ursprung im lateinischen „competens“ (= angemessen) bzw. „competere“ (= zusammentreffen). Wollersheim gibt „Kompetenz“ im Deutschen eine analoge Bedeutung: „Wenn die Erfordernisse der Situation mit dem individuellen Konglomerat von Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen ‚zusammentreffen‘, so besitzt dieser also die ‚Kompetenz‘ zur Bewältigung der Situation“ (WOLLERSHEIM 1993, S. 89). In diesem Sinne wurde der Begriff auch vom Deutschen Bildungsrat verstanden, als er bereits 1974 Kompetenz und Qualifikation unterschied. Kompetenz wurde dabei als „Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftlich-politischen Bereich“ gesehen, Qualifikation dagegen „im Hinblick auf die Verwertbarkeit im privaten Leben, im Beruf, in der Gesellschaft“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974). Das Gutachten des Deutschen Bildungsrates hatte programmatisch zum Ziel, allgemeine und berufliche Bildung zu verbinden; ein Vorhaben, das bekanntlich seit der expliziten Trennung dieser Bereiche durch Wilhelm von Humboldt immer wieder aufgenommen, bis heute jedoch nicht verwirklicht wurde.

Hier erscheint die Trennung der Begriffe „Qualifikation“ und „Kompetenz“ im Hinblick auf die jeweilige Verwertungsperspektive der Lernprozesse durchaus als sinnvoll, lassen sich so doch die Ergebnisse beruflicher Bildung ebenso wie die

allgemeiner Bildung dem einen oder anderen Bereich zuordnen: So wie allgemeine Bildung Verwertungsaspekte beinhalten und damit zu Qualifikationen führen kann, so kann berufliche Bildung zu selbstverantwortlichem Handeln auch außerhalb des Berufes führen. Auf dieser Ebene wäre dann Gleichwertigkeit erreichbar. Allerdings wird auf diese Definition nur noch selten rekurriert. Während der Verwertungsaspekt von Qualifikationen weitgehend unstrittig ist, hat sich das Ergebnis von Kompetenzentwicklung weg bewegt vom „Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst“ hin zu einem Konglomerat von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften, die einen ausgesprochen deutlichen Verwertungsaspekt besitzen (siehe auch VONKEN 2001). So beschreiben beispielweise Sloane und Dilger Kompetenzen als „die für die Bewältigung von spezifischen Aufgaben notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Subjekts“ (SLOANE/DILGER 2005, S. 6): „Kompetenzen sind individuelle Fähigkeiten, die konkretes Handeln ermöglichen und empirisch aus der Beobachtung der jeweiligen Handlung und an der damit verbundenen Leistung gemessen werden können“ (ebd., S. 7). Oder Frey: „Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln. Hierzu werden von einer Person eine Reihe fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen benötigt“ (FREY 2004, S. 904).

Bildung, Schlüsselqualifikation und Kompetenz

Vor einiger Zeit wurde der Bildungsbegriff ähnlich kontrovers diskutiert. Mit ihm selbst hat „Kompetenz“ zwar einiges gemein, eine wesentliche Tatsache bleibt Letzterem aber vorenthalten: der Theoriebezug im wissenschaftlichen Diskurs. Mitunter wird von Kompetenz geschrieben, als handle es sich um eine Tatsache, etwas, was ein Mensch tatsächlich in irgendeiner Form naturgegeben besitzen bzw. entwickeln müsse. Doch das ist selbstverständlich nicht der Fall. „Kompetenz“ ist ein sozial konstruierter Begriff zur Beschreibung von etwas. Und hier finden wir einen wesentlichen Unterschied zu den Diskussionen über „Bildung“. Letztere implizierte immer zugleich einen Status und einen Prozess. Bildung ist als Formung der Persönlichkeit hin zu einer Form, dem Gebildeten, zu verstehen. Diese Form als solche in ihrer Komplexität wird mangels einer konsistenten Zielbestimmung jedoch nie erreicht. Daher ist Bildung ein Vorgang, der ein ganzes Leben einnimmt und allenfalls zur Erreichung gewisser Stufen auf der Bildungstreppe führen kann. Sowohl die formale als auch die materiale Bildung (ALBERS 2001, S. 37) zeigen zwar die Richtung an, in die der Mensch sich bildet, sie können jedoch notwendigerweise nicht an ihr

Ziel des allseits gebildeten Menschen gelangen. Zurück geht dieser Gedanke auf die Imago-Dei-Lehre des Alten Testaments, nach der der Mensch als Ebenbild Gottes geschaffen ist. Da dieses Abbild jedoch nur latent ist, so muss es durch Erziehung gebildet werden.

Mit Kompetenz verhält es sich anders. Zunächst inkludiert der Begriff nicht Status und Prozess, sondern beschreibt nur einen Status, der mittels Entwicklung zu erreichen ist. Ist bei „Bildung“ das Ziel zwar verschwommen, aber normativ wenigstens halbwegs erkennbar, scheint es bei „Kompetenz“ gänzlich im Dunkeln zu liegen. Anders ließe sich die Vielfalt der verschiedenen Kompetenzbegriffe (nicht-theorien!) kaum erklären. Das mag unter anderem daran liegen, dass hinter Kompetenz nicht eine ganze Armada abendländischer Philosophie und Religion steht, die wie bei „Bildung“ schlagkräftig die Richtung angibt. „Kompetenz“ rekuriert jedoch auf etwas, das mit dem Bildungsbegriff überwunden werden sollte: Nützlichkeit, Brauchbarkeit. Im Gegensatz zu Bildung ist das Utilitäre programmatisch mit dem Kompetenzbegriff verbunden (vgl. ausführlicher wiederum VONKEN 2001): „The curriculum of this decade must provide students with the tools to function in a truly global economy“ (VELDE 1999, S. 437), und diese Werkzeuge des Funktionierens sind Kompetenzen.

Die Entwicklung der Kompetenzdiskussion in Deutschland ist vergleichbar mit der Propagierung von Schlüsselqualifikationen Anfang der 1970er-Jahre. Vor dem Hintergrund sich rasch verändernder Arbeitsmärkte wurde die Notwendigkeit gesehen, Arbeitnehmer mit Qualifikationen auszurüsten, die auch in einer sich wandelnden Arbeitswelt länger Bestand haben: „Das Obsoleszenztempo (Zerfallzeit, Veraltenstempo) von Bildungsinhalten [korreliert, M. V.] positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau“ (MERTENS 1974, S. 39). Also wurden neue Qualifikationen kreiert, die aufgrund ihrer Breite eine längere Aktualität behalten und andere Bildungsinhalte „aufschließen“ sollten. Allerdings war das Konzept derart populär, dass in der Folge immer neue Schlüsselqualifikationen als wichtig erachtet wurden und so eine unüberschaubare Anzahl davon entstand, die damit notwendigerweise immer spezifischer wurden und so ihre Schlüsselfunktion einbüßten. Zabeck formulierte diesen Umstand bereits 1991 als „Schlüsselqualifikations-Dilemma“ (ZABECK 1991, S. 57): „Je allgemeiner bzw. situationsunspezifischer die Schlüsselqualifikationen definiert werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass der Transfer misslingt, sie also die ihnen zugesprochenen Leistungen nicht zu erfüllen vermögen. Je enger bzw. je situationsspezifischer die Schlüsselqualifikationen gefasst werden, desto weiter entfernen sie sich von der ihr zugesprochenen Funktion, unabhängig von der konkreten Ausprägung zu bewältigender Anforderungen, Effizienz zu entfalten.“

Mit Kompetenz geschieht nun Ähnliches. Betrachten wir nur den Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik¹, dann hat sich ausgehend von der „beruflichen Handlungskompetenz“ und ihrer Unterteilung in Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz (z. B. BADER 1989) eine ganze Armada von Kompetenzen aufgestellt, um alle möglichen beruflichen Bereiche abzudecken. Diese Begriffsvielfalt rührt auch aus einem Verständnis von Kompetenz als „Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Normen, Werte, Bedürfnisse, Motive, Ziele, Einstellungen usf.“ her, das dazu führt, dass man so viele Kompetenzen finden kann, „wie man verschiedene Klassen von Tätigkeiten subjektiv unterscheidet“ (FREI/DUELL/BAITSCH 1984, S. 32). Die Problematik stellt sich hier in Form eines „Kompetenz-Dilemmas“ ganz ähnlich dar wie die der Schlüsselqualifikationen.

Theoretisches zum Kompetenzkonzept

Einer der Initiatoren der Kompetenzdiskussion ist Noam Chomsky. In den „Aspects of a Theory of Syntax“ von 1965 breitet er seine Theorie der Sprachkompetenz und Performanz als Antwort auf eine behavioristische Sprachtheorie von Burrhus Frederic Skinner aus (AEBLI 1980). Letzterer vertrat die Auffassung, dass menschliche Sprache sich als Reaktion auf Reize der Umwelt entwickle. Dagegen wandte sich Chomsky mit der Argumentation, dass sich die Kreativität der menschlichen Sprache so nicht erklären ließe. Als Gegenentwurf präsentierte er „Kompetenz“ als das jedem Sprecher immanente Regelsystem, das aus den syntaktischen, grammatischen, phonetischen etc. Regeln einer Sprache besteht und dass es dem Sprecher erlaubt, Sprache – die „Performanz“ – zu erzeugen (CHOMSKY 1965). Die Erzeugung von Sprache ist dabei ein kreativer Akt, wie ihn schon Humboldt (1836) beschrieben hatte.

Das Kompetente an dieser Kompetenz ist dabei, dass die zur Verfügung stehenden Regeln begrenzt sind, mit ihnen aber eine nahezu unbegrenzte Vielfalt an Sprache erzeugt werden kann. Lyrik und Literatur belegen diese Vielfalt eindrucksvoll und zeigen zumindest, dass Sprache nicht lediglich eine Reaktion sein kann, da sich der kreative Akt so nicht erklären ließe. Dass sich diese „Kompetenz“ nicht auf Sprache beschränken muss, wurde bald erkannt und das Konzept auf Handeln im Allgemeinen erweitert (AEBLI 1980).

Betrachten wir nun aktuelle Kompetenzbeschreibungen aus dem Bereich der beruflichen Bildung vor diesem Hintergrund genauer, so ist zu erkennen, dass zwar

1 Kompetenzkonzepte gibt es in vielen anderen Bereichen des Bildungswesens mittlerweile ebenfalls, z. B. in den Naturwissenschaften und der Musik. Bekannt ist hier vor allem die Kompetenzmessung in PISA (Programme for International Student Assessment) geworden.

offenbar das heutige Verständnis wesentlich auf diesem Gedankengut beruht, dass jedoch einige – essenzielle – Aspekte im Laufe der Entwicklung verloren gegangen sind. Ich werde versuchen zu zeigen, dass genau diese Entwicklung zu den Unge- nauigkeiten und zum „Kompetenz-Dilemma“ geführt hat, die gelegentlich in Bezug auf den Kompetenzbegriff angeführt werden (z. B. bei DRESCHER/MILLER 1995).

Die Ausweitung der Sprach- zur Handlungskompetenz

Die Erweiterung der „Sprachkompetenz“ auf die „Handlungskompetenz“ als Grundlage menschlichen Handelns ist nicht umstandslos zu bewerkstelligen. Das beginnt damit, dass sich für Sprache das Regelwerk recht gut und weitgehend einheitlich beschreiben lässt; das gilt für Handeln im Allgemeinen jedoch nicht. Denn wie menschliches Handeln von der Bildung der Absicht bis zur Ausführung funktioniert, ist uneindeutig. So geht die Handlungsregulationstheorie beispielsweise davon aus, dass zunächst ein Ziel erkannt und ein Handlungsplan entworfen wird, der sodann in Handlungen umgesetzt wird (z. B. VOLPERT 1999). Ganz gegensätzlich dazu argumentiert exemplarisch Joas (1996), der Handeln als situativ gebundenen Vorgang ansieht, in dem der Mensch aus der Reflexion der Situation über die Handlung entscheidet. Hier sind Absicht und Handlung in der Situation gebunden und gehen der Handlung nicht voraus. Letztlich stehen hinter diesen beiden gegensätzlichen Beispielen unterschiedliche Erkenntnistheorien, die im ersten Fall ein A-priori der Welt und im zweiten eines des Menschen sehen (vgl. ausführlicher dazu VONKEN 2005).

Handlungskompetenz hätte demnach das Regelsystem zu beschreiben, nach dem Handlungen aller Arten gebildet werden. Kompetenz kann jedoch nicht lediglich ein Regelwerk beschreiben, sondern bedeutet notwendigerweise die Kombination aus dem Vorhandensein des Regelwerkes mit einem nicht näher spezifizierten Vermögen, diese Regeln zu benutzen, um kreative (Sprech-)Akte zu vollbringen. Das wirft für die Kompetenzdebatte neue Probleme auf.²

Um das Regelwerk des Handelns zu identifizieren, könnte man zunächst „Unterkompetenzen“ einführen, die einzelne Aspekte oder Domänen des Handelns stärker eingrenzen und es damit ermöglichen, einzelne Teilbereiche eines umfangreichen Handlungsregelwerkes zu beschreiben. Genau das wurde – wenn auch ohne den hier angeführten theoretischen Begründungszusammenhang – geleistet, zunächst als Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz und im Weiteren für viele andere Bereiche mehr. Das entspricht dem oben konstatierten Ansatz von Frei u. a., so viele

2 Ein ganz grundlegendes Problem wäre zunächst die Frage, ob die hinter diesen Vorstellungen liegende Handlungstheorie überhaupt tragfähig ist. Diese Frage wird hier nicht diskutiert, ich verweise dazu noch mal auf Vonken (2005).

Kompetenzen zu unterscheiden, „wie man verschiedene Klassen von Tätigkeiten subjektiv unterscheidet“ (FREI/DUELL/BAITSCH 1984, S. 32).

Ein solches Vorgehen birgt mindestens viererlei Schwierigkeiten:

1. Die Zahl der Kompetenzen erhöht sich beliebig und führt letztlich zu Unübersichtlichkeit.
2. Die einzelnen Teilbereiche sind nicht frei von Überschneidungen.
3. Der Aspekt des Vermögens, das Regelwerk kreativ zu benutzen, bleibt dabei völlig im Dunkeln.
4. Es bleibt unklar, wer den Inhalt der Regelwerke definiert.³

Der erste Punkt ist per se evident und wird öfter beklagt. Letztlich birgt er jedoch allenfalls ein politisches oder ein praktisches Problem. Der zweite Punkt wiegt dagegen mehr, und er bedarf einer näheren Erläuterung. Bleiben wir zunächst auf der Ebene der ursprünglichen „Dreier-Kompetenz“. Angenommen, wir wären in der Lage, die Regeln für Fachkompetenz näher zu bestimmen, die dazu beitragen, im fachlichen Rahmen entsprechende Performanz zu erzeugen. Das werden im Wesentlichen Fertigkeiten und Wissensbestände sein, die sich auf das Lösen fachlicher Probleme beziehen. Nehmen wir weiter an, dass wir auch die Regeln für den sozialen Bereich kennen. Diese müssten sich dann auf den Umgang mit anderen, auf Teamarbeit etc. erstrecken. Jetzt könnte man die Frage stellen, ob sich das Lösen fachlicher Probleme von den sozialen Aspekten tatsächlich derart trennen ließe, dass unterschiedliche Regelwerke dafür auffindbar und gerechtfertigt wären. Handeln ist immer – außer unter der irrealen Vorstellung einer Robinsonade – in soziale Kontexte eingebunden. Insofern lassen sich Regeln des fachlichen Handelns nicht ohne diejenigen des sozialen Interagierens denken, und beide Regelwerke dürften erhebliche Schnittmengen besitzen.⁴

Der dritte Aspekt wird bei solchen Betrachtungen meist vollkommen ignoriert. Selbst wenn wir in der Lage wären, die Regelwerke zu bestimmen, dann bliebe für eine Analyse der Kompetenz eines Menschen immer noch die Frage offen, wie es um das Vermögen, das Regelwerk kreativ zu benutzen, bestellt ist. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird (aus der Psychologie kommend) die Zusammenfassung dieser beiden Aspekte gelegentlich als „Dispositionen“ beschrieben, im Gegensatz zu Qualifikationen, die als „Positionsbestimmungen“ dargestellt werden (beispielsweise bei ERPENBECK/HEYSE 1996, S. 36). Nehmen wir an, dass „Dispositionen“ also die Ver-

3 Ich bedanke mich für diesen Hinweis bei Silke Hellwig.

4 Noch deutlicher wird das, wenn wir die in neueren Veröffentlichungen konstatierte „Personalkompetenz“ im Vergleich mit den anderen Bereichen betrachteten. Siehe zu dem Problem auch Czycholl (2001), S. 173.

bindung der verschiedenen Regelwerke mit dem Vermögen der kreativen Verfügung über dieselben bedeutete. Dann hätten wir zwar verschiedene Regelwerke, aber immer die gleiche Fähigkeit ihrer kreativen Nutzung. Das macht die Aufspaltung von Kompetenz in Unterkompetenzen nicht glaubwürdiger, und anzunehmen, es gäbe verschiedene „Verfügungsfähigkeiten“ – sozusagen um die Unterkompetenzen zu retten –, erscheint wenig tragfähig. Die Kompetenzdiskussion geht jedoch noch weiter und bezieht nicht nur das Regelwerk und die Verfügung darüber mit ein, sondern dazu auch noch den Willen des Einzelnen und seine dementsprechenden Werte und Einstellungen. Zwar ist es unbestreitbar, dass zur Ausführung einer Handlung notwendigerweise der Wille gehört, aber es wird lediglich normativ und nicht logisch argumentiert, warum das Bestandteil einer Kompetenz sein sollte (z. B. bei SCHWADORF 2003). Das berührt dann den vierten Punkt, nämlich die Frage danach, wer die Inhalte der einzelnen Kompetenzen und mithin der einzelnen Regelwerke definiert. Es erscheint diffizil, „Kompetenz“ einerseits als Disposition zu beschreiben und sie so in der Persönlichkeit zu verankern, andererseits aber die Bestandteile dieser Disposition normativ bestimmen zu wollen. Und eine Definition der Inhalte ist zweifellos dann nötig, wenn diese Kompetenzen entwickelt und damit Gegenstand von Bildungsprozessen werden sollen.

Widersprüchliche Kompetenzkonstrukte

Der Übergang der Konzeption Chomskys Sprach- zur Handlungskompetenz ist also nicht so einfach, zumindest wenn wir versuchen, uns argumentativ und nicht normativ dem Gegenstand zu nähern. Den Kompetenzprotagonisten ist das bekannt, und daher wird gelegentlich konstatiert, dass Kompetenz an sich nicht definierbar sei oder keiner Definition bedarf (beispielsweise WOLLERT 1997, S. 328). Andere gehen mit dem Problem der Definition pragmatischer um, wie zum Beispiel Hartig und Klieme, die in Anlehnung an Weinert aus den verschiedenen, zum Teil konkurrierenden Kompetenzkonzepten sich das auswählen, was für ihren Zweck (in diesem Fall die Messbarkeit) als am besten geeignet erscheint: Die „Definition von Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen unter Ausschluss motivationaler und affektiver Faktoren stellt für die in der Bildungsforschung behandelten Fragestellungen eine gute Arbeitsgrundlage dar und soll im Weiteren auch hier verwendet werden“ (HARTIG/KLIEME 2006, S. 129).⁵

Aber so einfach sollte und kann Wissenschaft sich den Umgang mit ihr wesentlichen Begriffen nicht machen. Kompetenz als nicht definierbar zu klassifizieren und

5 Immerhin schließen die Autoren die Motive und Werte aus, was gegenüber anderen Konzepten schon eine Reihe von Schwierigkeiten vermeidet.

dann nach seiner Messung und Entwicklung zu verlangen, erscheint widersprüchlich: Wenn ich nicht weiß, was ich messen oder entwickeln will/soll, dann ist das Vorhaben selbst zum Scheitern verurteilt. Man stelle sich vor, man solle ein Schiff bauen, ohne zu wissen, welche wesentlichen Eigenschaften ein Schiff (wie etwa auf dem Wasser zu schwimmen) hat. Auch eine beliebige, gerade passende Definition sich herauszugreifen hilft kaum weiter. Zwar ist es so möglich, Messverfahren und didaktische Settings dafür zu gestalten, aber welche Gültigkeit können solche Verfahren haben, wenn ihre Grundlage willkürlich ist?

Die obige Definition von Kompetenz, wie sie Hartig und Klieme präsentieren, ist die Grundlage für zumindest den deutschen Teil der PISA-Studie. Diese hat einen erheblichen Einfluss auf die Bildungspolitik, wie die Diskussionen über Reformnotwendigkeiten im Anschluss daran gezeigt haben. Da scheint es angebracht zu sein, darauf hinzuweisen, dass das für Bildungspolitik maßgebliche Gremium, die Kultusministerkonferenz (KMK), einen divergierenden Begriff (zumindest für die berufliche Bildung) zugrunde legt⁶: „Diese [die Handlungskompetenz, M. V.] wird hier verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (KMK 2007, S. 10). Während die Definition von Hartig und Klieme die kognitiven Leistungsdispositionen betont, stellt die der KMK wesentlich auf Bereitschaft, Befähigung, Umsichtigkeit und Verantwortlichkeit ab; diese Items spielten bei PISA eine eher untergeordnete Rolle. Man könnte nun einwenden, dass ja die mathematische Kompetenz bei PISA etwas ganz anderes sei als die berufliche Handlungskompetenz, auf die die KMK abzielt. Doch dann müsste zumindest die Frage beantwortet werden, was denn die gemeinsame Basis der beiden ist, damit sie beide „Kompetenz“ heißen können. Dass das nicht die „Dispositionen“ sein können, wurde oben bereits gezeigt.

Zur Bedeutung von Kompetenzkonzepten

Wir werden diese Frage nicht beantworten können, da die verschiedenen Definitionen aus dem jeweiligen Verwendungszweck hergeleitet werden und ihnen dabei ein eher intuitives Kompetenzverständnis zugrunde zu liegen scheint. Wenden wir uns daher lieber der Frage zu, warum denn überhaupt ein derart schwierig zu fassender Begriff eine solche Karriere gemacht hat. Darüber lässt sich eher ein Zugang zu seinem Verständnis gewinnen.

6 Es sei angemerkt, dass die KMK selbst hier lediglich eine Setzung vornimmt.

Eine Antwort darauf gibt uns der oben bereits zitierte Aufsatz von Velde: „The curriculum of this decade must provide students with the tools to function in a truly global economy“ (VELDE 1999, S. 437). Darin liegt meines Erachtens der Kern der ganzen Diskussionen: in den veränderten Anforderungen an Bildungssysteme und deren Absolventen angesichts veränderter (globalisierter) wirtschaftlicher Verhältnisse einerseits und einer gewissen Abkehr von Ideen der Humanisierung von Arbeit und eines humanistischen Subjektbezugs andererseits. Schulische und berufliche Ausbildung soll die Absolventen zum Funktionieren ausrüsten. Dafür ist der Bildungsbegriff, der ja gerade gegen solche funktionalen Bestrebungen gerichtet war, kaum geeignet. Qualifikationen allerdings sind per se funktional, aber offenbar den heutigen Anforderungen in Bezug auf Selbstverantwortlichkeit (beispielsweise SENNETT 1999; VOSS/PONGRATZ 1998) nicht mehr gewachsen. Der „neue“ Kompetenzbegriff entspricht auch aufgrund seiner Diffusität dabei mehr der Vorstellung, alle Kräfte des Menschen nutzen zu können.

An anderer Stelle (VONKEN 2005) habe ich versucht zu argumentieren, wie sich die Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft auf die Entstehung des Kompetenzkonstruktes ausgewirkt haben und was dabei tatsächlich im Fokus des Interesses steht. Daher werde ich hier nur kurz darauf eingehen. Folgen wir den Argumenten von Beck (1999) und Sennett (1999), dann befinden wir uns in einer Zeit, in der sich die Komplexität der Lebensführung im Allgemeinen und der Arbeit im Besonderen gegenüber früher drastisch erhöht hat. Das hat zur Folge, dass sich die individuelle Lebensführung auch durch die relative Unsicherheit in vielen gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere aber bei den Arbeitsverhältnissen, erschwert. Die Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen zeitigt dabei unter anderem die Auswirkung, dass die Verantwortung für den Arbeitsprozess und die qualifikatorische Entwicklung des Einzelnen auf ihn selbst verwiesen wird (vgl. den „Arbeitskraftunternehmer“ bei VOSS/PONGRATZ 1998). Eine Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen wirkt sich notwendigerweise auf den privaten Bereich der Lebensführung durch Erhöhung der Unsicherheit aus. „Lebensplanung“ wird dadurch sowohl sozial als auch räumlich erschwert, ebenso wie die Aufrechterhaltung individueller und beruflicher Biografien (BECK 1986).

Rückzug auf die Performanz als Ausweg aus dem Kompetenz-Dilemma

Wenn wir diesen Analysen zustimmen, dann müssen Menschen den Umgang mit diesen Unsicherheiten beherrschen. Dafür reichen Qualifikationen als stark tätigkeits- und funktionsgebundene Fertigkeiten nicht aus. Auch Bildung scheint – zumindest auf den ersten Blick – eine zu abstrakte und zu wenig auf konkretes Handeln bezogene Kategorie dafür zu sein, eher schon kann sie den nötigen Hintergrund

dafür liefern. Kompetenz, verstanden als etwas, das zu kreativem Benutzen eines umfangreichen Handlungsregelwerks befähigt, um mit sich ändernden Verhältnissen umzugehen, trifft dagegen diese Anforderungen sehr gut. Bei Chomsky war das lediglich auf Sprache bezogen. Sprachkompetenz bedeutete die Verfügung über ein grammatisches Regelwerk zur Erzeugung vielfältiger Sprache und zur Reaktion auf vielfältige Sprechaktangebote. Auf Handeln übertragen heißt das, dass Kompetenz die Erzeugung kreativer Handlungen begründet und das Bewältigen unsicherer bzw. unbekannter Situationen, also Aktion und Reaktion im Bereich des Handelns. Das erscheint tatsächlich eine relevante Kategorie für die aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen zu sein. Allerdings haben wir gesehen, dass in Bezug auf Handlung der Kompetenzbegriff eine Reihe von Operationalisierungsschwierigkeiten aufweist, da „Handeln“ eine ungleich weiter gefasste Kategorie ist als „Sprache“.

Man könnte daher die Frage stellen, ob wir uns denn tatsächlich für das Vermögen, adäquate Handlungen hervorzubringen, interessieren müssen oder ob nicht die Handlungen selbst ausreichen: die Performanz. Denn wenn sich die Kompetenz nicht recht bestimmen lässt, dann wäre der wissenschaftlich seriösere Weg, nach dem zu suchen, was sich vergleichsweise objektiv bestimmen lässt, und das wäre auf diejenige Art und Weise zu handeln, die angesichts der skizzierten Entwicklungen adäquat ist. Diese wäre dann schnell gefunden: Die Items, die in der bisher skizzierten Entwicklung immer mitschwingen und die bei der KMK auch explizit genannt wurden, sind „Kreativität“, „Selbstständigkeit“, „Umsichtigkeit“ und „Verantwortlichkeit“. Nennen wir die Performanz unserer nicht näher bestimmten Kompetenz nun „kompetentes Handeln“, dann wäre dieses kompetente Handeln durch diese Items sowie dadurch gekennzeichnet, dass es dabei hilft, die veränderten Anforderungen zu bewältigen, dass es also die Komplexität der Lebenswelt reduziert. Kompetentes Handeln ist dann kreatives, selbstverantwortliches, flexibles, reflektiertes Handeln in sozialen Kontexten zur Reduktion der Komplexität.

Ein Rückzug von der Kompetenz auf das kompetente Handeln hätte den Vorteil, dass sich Handlungen unmittelbar beurteilen lassen, eine dahinterstehende Fähigkeit oder Kompetenz dagegen nur indirekt: „How much beer a person can drink is not related closely to how much he does drink“ (McCLELLAND 1973, S. 11), wie McClelland, einer der frühen Kompetenzprotagonisten, ausführte. Das Plädoyer dieses Beitrags lautet daher, zurückzukehren zu wissenschaftlichen Standards des empirischen Umgangs mit geklärten oder zumindest klärbaren Begriffen. Verfahren zur Überprüfung kompetenten Handelns lassen sich entwickeln und hätten eine begründete oder auch begründbare (falls man dem hier vorgestellten Begriff argumentativ nicht folgen wollte) Basis. Willkürlich aufgestellte Kompetenzen dagegen haben „zum Resultat eine Verschiebung und Verfälschung berechtigter Ansprüche von Menschen als Subjekten,

als Individuen. Ansprüche, die im Namen von Individualität und Subjektivität diese verraten ans bloße Funktionieren“ (DRESCHER/MILLER 1995, S. 202).

Literaturverzeichnis

- AEBLI, H.: Denken, das Ordnen des Tuns: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Band 1. Stuttgart 1980
- ALBERS, H.-J.: Modelle und didaktische Konzepte in der Berufsbildung. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung (Berufsbildung konkret, 2). Baltmannsweiler 2001, S. 31–49
- BADER, R.: Übergreifende didaktische Aspekte zur Neuordnung der Elektro- und Metallberufe. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Berufliche Bildung. Fachtagung zur Neuordnung der industriellen Elektro- und Metallberufe. Soest 1989, S. 66–77
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986
- BECK, U.: Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft. Frankfurt a. M. 1990
- CHOMSKY, N.: Aspects of the Theory of Syntax. 16. Aufl. Cambridge 1965. Neuauflage 1990
- CZYCHOLL, R.: Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung (Berufsbildung konkret, 2). Baltmannsweiler 2001, S. 170–186
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart 1974
- DRESCHER, K. J.; MILLER, M.: Kompetenzen schwirren durch die Lüfte, vom Winde verweht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91 (1995) 2, S. 195–204
- ERPENBECK, J.; HEYSE, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster u. a. 1996, S. 15–152
- FREI, F.; DUELL, W.; BAITSCH, C.: Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung. Bern u. a. 1984
- FREY, A.: Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs – Eine internationale Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004) 6, S. 903–925
- HARTIG, J.; KLIEME, E.: Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: SCHWEIZER, K. (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg 2006, S. 128–143
- HUMBOLDT, W. von: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Berlin 1836
- JOAS, H.: Die Kreativität des Handelns. Frankfurt a. M. 1996
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Herausgegeben von Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Bonn 2007

- MCCLELLAND, D. C.: Testing for competence rather than intelligence. In: *American Psychologist*, 28 (1973) 1, S. 1–14
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7 (1974) 1, S. 36–43
- SENNETT, R.: *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York, 1999
- SLOANE, P. F.; DILGER, B.: The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@)*, 8 (2005) 8, S. 1–32
- SCHWADORF, H.: Berufliche Handlungskompetenz. Eine theoretische Klärung und empirische Analyse in der dualen kaufmännischen Erstausbildung. Hohenheim 2003
- VELDE, C.: An alternative conception of competence: implications for vocational education. In: *Journal of Vocational Education & Training*, 51 (1999) 3, S. 437–447
- VOLPERT, W.: *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*. 2. Aufl. Sottrum 1999
- VONKEN, M.: Von Bildung zu Kompetenz – Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97 (2001) 4, S. 503–522
- VONKEN, M.: *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden 2005
- VOSS, G. G.; PONGRATZ, H. J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50 (1998) 1, S. 131–158
- WOLLERSHEIM, H.-W.: *Kompetenzerziehung. Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt a. M. 1993
- WOLLERT, A.: Intergenerative Kompetenzbilanz. In: *ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster u. a. 1997, S. 317–362
- ZABECK, J.: Schlüsselqualifikationen. Ein Schlüssel für eine antizipative Berufsbildung. In: *ACHTENHAGEN, F.; CZYCHOLL, R.; DIEPOLD, P.; TWARDY, M. (Hrsg.): Duales System zwischen Tradition und Innovation (Wirtschafts-, berufs- und sozialpädagogische Texte)*. Sonderband 4. Köln 1991, S. 47–64

Marisa Kaufhold

Ein Analyseraster zur Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung

Die Diskussion um Kompetenz und Kompetenzerfassung hat in den letzten Jahren eine hohe Aufmerksamkeit erfahren. Zahlreiche Projekte in Wissenschaft und Praxis haben sich die Entwicklung von Verfahren zur Erfassung von Kompetenz auf die Fahnen geschrieben. Die Notwendigkeit der Kompetenzerfassung ist nicht zuletzt mit den sich ändernden Bedingungen in unserer Arbeits- und Lebenswelt verbunden. Das informelle Lernen erfährt seit etwa Mitte der 1980er-Jahre eine Renaissance, da erkannt wurde, dass eine strikte Trennung von Arbeiten und Lernen häufig eine Kluft zwischen formaler Bildung und betrieblicher Realität zur Folge hat (DEHNBOSTEL/ELSHOLZ 2007). Der Bedeutungszuwachs des informellen Lernens kann durch empirische Studien belegt werden. So wird beispielsweise im Berichtssystem Weiterbildung IX (KUWAN 2004) herausgestellt, dass sich im Jahr 2003 etwa 61 % der Erwerbstätigen an einer oder mehreren Arten informellen Lernens beteiligten. Dehnbostel und Elsholz (2007) verweisen auf Untersuchungen (DEHNBOSTEL 2003/LIVINGSTONE 1999), die belegen, dass Lern- und Entwicklungsprozesse, die dem tatsächlichen Arbeits- und Berufswissen von Fachkräften zugrunde liegen, überwiegend durch informelle Lernprozesse in der Arbeit bestimmt sind. Nach den Ergebnissen einer repräsentativen empirischen Studie von Baethge und Baethge-Kinsky (2004) zum Weiterbildungsbewusstsein und -verhalten der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland bieten informelle Lernprozesse in der Arbeit bei entsprechender organisatorisch und technisch lernförderlicher Gestaltung eine „zweite Chance“ für Personen mit niedrigem Bildungs- und Ausbildungsniveau. Damit stellt Arbeit einen eigenständigen Prägefaktor zur Entfaltung von Lernkompetenz im Erwachsenenalter dar und ist nicht abschließend durch vorberufliche Sozialisationsprozesse in Familie und Schule determiniert (BAETHGE 2003).

Das informelle Lernen – insbesondere auch das Erfahrungslernen – hat eine hohe Bedeutung, wenn es um den Erwerb von beruflicher (Handlungs-) Kompetenz geht. Dies ist nur ein Grund dafür, warum es von zentraler Bedeutung ist, die auf diese Weise erworbene Kompetenz zu ermitteln, zu bilanzieren und letztlich in anerkannten Nachweisen mit Blick auf das Bildungssystem verwertbar zu machen. Diesbezüglich sind momentan sowohl auf nationaler wie auch auf europäischer Ebene zahlreiche Aktivitäten und Überlegungen zu beobachten. Bereits in der Lissabon-Strategie (EUROPÄISCHER RAT 2000) hat die Europäische Union sich zum Ziel gesetzt, den europäischen Wirtschaftsraum bis zum Jahr 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu

etablieren. In den Mitgliedsländern jeweils unterschiedlich geltende Bildungssysteme und -standards erschweren allerdings ein gemeinsames und vertrauensvolles Agieren auf dem Arbeitsmarkt. Die sich derzeit im Entwicklungsprozess befindlichen Instrumente wie beispielsweise der Europäische Referenzrahmen für Qualifizierungsniveaus (European Qualification Framework – EQF) oder das Europäische Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (European Credit System for Vocational Training – ECVET) sollen helfen, eine gemeinsame Basis hinsichtlich der Anerkennung beruflicher Qualifikationen innerhalb der Europäischen Union zu schaffen. Der EQF als Metarahmen „soll eine Navigation innerhalb komplexer Bildungssysteme ermöglichen und ein Unterstützungsangebot für Bildungs-/Ausbildungsbehörden bzw. Bildungseinrichtungen sein“ (DEHNBOSTEL 2007). Die Vergleichbarkeit von Qualifikationen unter Einbeziehung und Anerkennung von informellen und nonformellen Lernprozessen ist dabei von hoher Bedeutung (ebd.). Der EQF ist durch acht Referenzniveaus mit jeweils drei Deskriptoren gekennzeichnet, welche die Grundlage für die Beschreibung von Lernergebnissen bilden. Dabei kommt es nicht auf die Art des Kompetenzerwerbs an, sondern lediglich auf den Outcome. Ziel des ECVET ist es, Lerneinheiten als Teil einer Qualifikation in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen für den Einzelnen übertragbar und akkumulierbar zu machen. Unabhängig vom Lernweg sollen Lernleistungen bzw. Lerneinheiten eine bestimmte Anzahl von Leistungspunkten zugeordnet werden, wobei branchenbezogene Fertigkeiten und Fähigkeiten die Grundlage für die outcomeorientierte Bewertung bilden. Entgegen dem EQF richtet sich der ECVET an Einzelpersonen, denen ermöglicht werden soll, ihren eigenen Lernweg zu dokumentieren und die Lernergebnisse auf andere Kontexte zu übertragen (DEHNBOSTEL 2007). Der ECVET eröffnet damit „die Möglichkeit, auch nicht-formale betriebliche Weiterbildungssequenzen kompetenzbasiert zu beschreiben, zu zertifizieren und für den Zugang zu formaler Bildung oder zu formalen Qualifikationen zu akkumulieren“ (HEIDEMANN 2007). Inwiefern sich die mit dem EQF und ECVET verbundenen Chancen einlösen lassen, hängt u. a. davon ab, wie es gelingt, das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem für die Entwicklungen auf europäischer Ebene zu öffnen. Der Schwierigkeit der Einbindung aller EU-Staaten in ein solches System ist man sich bewusst, sodass nationale Qualifizierungspläne (NQF) dabei helfen sollen, die jeweiligen Bildungs- und Qualifizierungssysteme mit den europäischen Entwicklungen kompatibel werden zu lassen.¹

Sowohl die Entwicklungen auf europäischer Ebene als auch der Bedeutungszuwachs informeller Lernprozesse unterstreichen die erforderliche Auseinanderset-

1 Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) wurde vom Europäischen Parlament und dem Ministerrat am 23. April 2008 in Kraft gesetzt. Ein Arbeitskreis „Deutscher Qualifikationsrahmen“ arbeitet derzeit an der Ausdifferenzierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens, mit dem das deutsche Qualifikationssystem ab 2010 an den Europäischen Qualifikationsrahmen angekoppelt werden soll.

zung mit den Möglichkeiten der Erfassung von Kompetenz. Dies ist auch deshalb von hoher Bedeutung, da eine fundierte Erfassung von Kompetenz die Voraussetzung für die angestrebten Anerkennungsprozesse darstellt. Für das letzte Jahrzehnt lässt sich eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Kompetenzerfassung beobachten, die sowohl aus dem Blickwinkel verschiedener Wissenschaftsdisziplinen (z. B. Arbeitswissenschaft, Organisations- und Arbeitspsychologie, Betriebswirtschaftslehre, Berufs- und Arbeitspädagogik) als auch in der Praxis (z. B. fachlich-aufgabenbezogene Gesichtspunkte, personalwirtschaftliche Gesichtspunkte, Personal- und Organisationsentwicklung) erfolgte. So ist in den verschiedensten Kontexten eine Vielzahl von Kompetenzerfassungsverfahren entstanden, deren Bandbreite von standardisierten Fragebögen, Portfolios, Lerntagebüchern, Bildungspässen, Dokumentenanalysen, onlinegestützten Tests, Beobachtungen, Simulationsverfahren bis hin zu Prüfungen und praktischen Problemlösungen reicht. Die Verfahren legen jeweils ein anderes Verständnis von Kompetenz zugrunde, verfolgen unterschiedliche Ziele und nutzen jeweils andere Methoden. Für die Anwender solcher Verfahren stellt sich damit die Schwierigkeit, ein für die eigenen Ziele geeignetes Verfahren zu finden. Dies schließt u. a. die Identifikation mit dem gewählten Kompetenzverständnis, den Erhebungszweck, die Methodik, die zeitlichen Ressourcen als auch die mit dem Verfahren erreichbare Qualität der Ergebnisse ein. Zur Orientierung und zur Selektion der Verfahren kann ein Analyseraster für Verfahren der Kompetenzerfassung herangezogen werden, mit dem die verschiedenen Verfahren anhand theoretisch fundierter Kategorien und Kriterien vergleichend dargestellt werden können. Bevor dieses näher erläutert wird, sollen zunächst die grundlegenden und für Kompetenzerfassung zentralen Aspekte näher beleuchtet werden, die für das Analyseraster konstituierend sind.

Grundlegende Aspekte im Hinblick auf Kompetenzerfassung

Mit Kompetenzerfassung sind viele Fragen hinsichtlich der Realisierbarkeit verbunden, die in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen – die jeweils andere Herangehensweisen fokussieren – diskutiert werden. An dieser Stelle werden grundlegende Aspekte der Kompetenzforschung dargestellt, die es bei der Erfassung von Kompetenz zu bedenken gilt.

Der Kompetenzbegriff

Experten der Kompetenzforschung sind mittlerweile der Ansicht, dass der Kompetenzbegriff vielfältige Komplexe aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen behandelt, sodass das Bestreben nach einem einheitlichen Kompetenzbegriff verfehlt wäre (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003). Für die Zielsetzung der Kompetenzerfassung erweist sich die Definitionsvielfalt als problematisch, da unklar bleibt, was eigentlich

erfasst werden soll und in welchen Kontext die erfasste Kompetenz einzuordnen ist. Eine Offenlegung des zugrunde gelegten Kompetenzverständnisses ist sowohl für die Erfassung als auch für die spätere Einordnung der ermittelten Kompetenz somit unerlässlich (vgl. Analyseraster). Trotz der Fülle an Kompetenzdefinitionen haben sich in der wissenschaftlichen Diskussion Grundmerkmale von Kompetenz durchgesetzt, die mehrheitlich akzeptiert werden und die Aufschluss bezüglich der bei Kompetenzerfassung zu beachtenden Aspekte geben (KAUFHOLD 2006):

Als subjektive Kategorie wird Kompetenz als Handlungsvoraussetzung (HOF 2001) bzw. als „im Handeln aktualisierbare persönliche Handlungsdisposition“ definiert (BERNIEN 1997) und *äußert sich in der Bewältigung von Handlungssituationen*. Kompetenz kann somit nicht direkt, sondern nur über den Handlungsvollzug oder durch Selbstoffenbarungen der Personen (z. B. biografische oder narrative Interviews) erschlossen, d. h. beobachtet, erfasst und bewertet werden. Das Handeln der Person ist somit der Ansatzpunkt für die Erfassung von Kompetenz, was bei der Entwicklung entsprechender Verfahren zu berücksichtigen ist.

Aufgrund der *Subjektbezogenheit* von Kompetenz ist außerdem anzunehmen, dass der Sinn, den Personen mit (Handlungs-)Situationen verbinden, variiert. Die Kompetenz einer Person (individuelle Voraussetzung) bestimmt, wie eine Situation wahrgenommen und eingestuft wird. Aus dem Abgleich zwischen der Situationswahrnehmung und der Einschätzung der eigenen Kompetenz bezüglich der Handlungsbewältigung resultiert das Handeln. Differenzierte Wahrnehmungen und Sinnzuschreibungen können unterschiedliches Handeln nach sich ziehen, woraus hervorgeht, warum Personen in vergleichbaren Situationen zum Teil unterschiedlich handeln. Unabhängig von der Situationsdeutung kann angenommen werden, dass unterschiedliche (Handlungs-)Situationen mit verschiedenen Anforderungen verbunden sind, die jeweils ein andersgeartetes Handeln erfordern. Bei der Handlungsausübung wird dann jeweils nur die Kompetenz aktiviert, die die Person für die Bewältigung der spezifischen (Handlungs-)Situation für notwendig erachtet. Nicht benötigte Kompetenz fließt nicht in die Handlung ein, wird somit nicht veräußert (sichtbar) und kann damit nicht erfasst werden. Die erfasste Kompetenz ist daher immer an den jeweiligen *Situationskontext* gebunden, der bestimmt, welche Kompetenz erfassbar wird. Eine möglichst umfassende Erfassung der Kompetenz einer Person kann nur erreicht werden, wenn Kompetenz in verschiedenen Situationen mit unterschiedlichen Anforderungen erhoben wird.

Als subjektive Kategorie erweist sich Kompetenz unter biografischen Gesichtspunkten als *veränderbar*, wodurch die Entwicklung der Kompetenz einer Person erst möglich wird. Mit einer zeitpunktbezogenen Erfassung von Kompetenz ist daher nur eine aktuelle Zustandsbeschreibung über die Verfasstheit der Kompetenz einer Person erzielbar. Die Abbildung von Kompetenzverläufen, die sowohl Prozesse der

Kompetenzentwicklung und -entwertung durch organisatorische und technologische Entwicklungen, Innovationen als auch Prozesse des Vergessens und Verlernens beinhaltet, verlangt hingegen eine Erfassung der Kompetenz zu verschiedenen Zeitpunkten (REUTHER/LEUSCHNER 1998 zitiert nach WEISS 1999).

Anwendungsfelder von Kompetenzerfassung und Interessenlagen

Der Einsatz von Verfahren der Kompetenzerfassung erfolgt in vielfältigen Anwendungsfeldern mit ähnlichen, aber auch unterschiedlichen Zielen und Interessenlagen. Die Erfassung von Kompetenz und die erzielten Ergebnisse sind immer im Kontext mit dem Anwendungsfeld und der intendierten Zielstellung zu betrachten. Die im Folgenden dargestellten Hauptanwendungsfelder und die zentralen Zielstellungen im Zusammenhang mit Kompetenzerfassung geben einen Überblick über die Breite der Thematik und die daraus resultierende Vielschichtigkeit auch hinsichtlich des Umgangs mit der erfassten Kompetenz.

Als eines der zentralen Anwendungsfelder ist der *Betrieb* zu nennen. Die Erfassung der Kompetenz von Beschäftigten oder potenziellen Beschäftigten kann auch hier mit differenzierten Zielstellungen erfolgen. Aus betrieblicher Perspektive ist vor allem die Verbesserung des Personalmanagements von Interesse. Die Arbeitsfelder Personalauswahl, -beurteilung und -entwicklung bieten Anlässe zum Einsatz von Kompetenzerfassungsverfahren. Dabei wird eine Vielzahl unterschiedlicher Verfahren genutzt, und es ist anzunehmen, dass zur Auswahl von Personal andere Verfahren oder zumindest andere Auswertungsstandards verwendet werden als zur Identifizierung von Entwicklungspotenzialen der Beschäftigten, die die Ausgangsbasis für die Erarbeitung von Qualifizierungs- und Kompetenzförderkonzepten schaffen. Mit der Nutzung von Kompetenzerfassungsverfahren ist zudem die Hoffnung verbunden, im Betrieb vorhandene, aber bisher weitgehend ungenutzte Potenziale aufzudecken und Strategien für deren Nutzung zu entwickeln. So kann beispielsweise der Überblick über die Kompetenz der beschäftigten Personen Ansatzpunkte hinsichtlich der Optimierung des innerbetrieblichen Personal- und Ressourceneinsatzes bieten. Für eine ganzheitliche und langfristige Personalentwicklung können auch Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Kompetenz für die Bewältigung bestimmter Arbeitsgebiete gezielt zu fördern ist bzw. über welche Kompetenz neu zu rekrutierendes Personal verfügen sollte. Dieser Aspekt kann insbesondere mit Blick auf das betriebliche Ausscheiden von älteren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen von Interesse sein und die Chance bieten, möglicherweise entstehenden Kompetenzlücken rechtzeitig entgegenzuwirken. Bezüglich der Herangehensweise bei der Erfassung von Kompetenz ist davon auszugehen, dass eine Erhebung unter betrieblichen Gesichtspunkten vornehmlich an den Anforderungen des jeweiligen Aufgabenfeldes orientiert sein wird.

Aus individueller Perspektive besitzt die Erfassung von Kompetenz im betrieblichen Kontext eine beschäftigungsbezogene Relevanz und bietet für Personen die Chance, die eigene Kompetenz darzustellen. Die mit der Kompetenzerfassung verbundene Reflexion und Bewusstmachung der eigenen Kompetenz besitzt zudem eine entwicklungsbezogene Relevanz, da die eigenen Potenziale deutlich werden und Ansatzpunkte für eine aktive Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung und des Arbeitsfeldes verschaffen.

Kompetenzerfassungsverfahren werden weiterhin auch in *Bildungseinrichtungen* eingesetzt, also in Einrichtungen der allgemeinen und betrieblichen Weiterbildung, der beruflichen Ausbildung und in allgemeinbildenden Schulen. Hier bilden vor allem die individuellen Entwicklungsaspekte der Person den Ausgangspunkt der Kompetenzentwicklung. So ist die Kompetenzerfassung in der betrieblichen Weiterbildung häufig mit der individuellen Reflexion der eigenen Kompetenz verbunden und auf die Entwicklung beruflicher Perspektiven ausgerichtet. Anlässe für Kompetenzermittlung sind beispielsweise berufliche Umbruchsituationen oder der Wunsch nach Neuorientierung. Die Kompetenzerfassung kann in diesem Kontext als Prozess verstanden werden, der auch durch Beratung begleitet und unterstützt werden sollte (GILLEN u. a. 2007). In der beruflichen (Erst-)Ausbildung werden Kompetenzerfassungsverfahren zum einen eingesetzt, um Ansatzpunkte für eine individuelle Förderung der Auszubildenden zu ermitteln, und zum anderen, um prinzipielle Ansatzpunkte zur Optimierung der beruflichen Ausbildung auszuloten. Die Erfassung von Kompetenz im Kontext allgemeinbildender Schulen kann ebenfalls mit dem Ziel verbunden sein, durch den jeweils erfassten Kompetenzstand eine gezieltere Förderung der Schüler/-innen umzusetzen. Darüber hinaus erfolgt Kompetenzerfassung dort auch im Rahmen von nationalen und internationalen Vergleichsstudien (z. B. IGLU, PISA oder TIMSS), deren Erkenntnisse u. a. zur Verbesserung und Optimierung des Schulsystems herangezogen werden.

Die Erfassung von Kompetenz ist zudem mit einem *gesellschaftlichen Interesse* verbunden. In ihr wird die Chance zur Flexibilisierung des Bildungswesens und zur Verbesserung der Beziehung zwischen Beschäftigung und Bildungssystem gesehen, womit neue Zugänge zu Bildungssystemen eröffnet werden können. Der Qualifikationstransfer zwischen Bildung, Arbeit und Privatsphäre soll durch die Ermittlung von Kompetenz – insbesondere von informell erworbener Kompetenz – erleichtert werden. Zudem wird durch die Erfassung und Anerkennung von Kompetenz eine bessere Integration bzw. ein leichter Verbleib im Erwerbsleben erhofft (BJØRNÅVOLD 2000). Darüber hinaus erfordern auch die eingangs geschilderten Entwicklungen im europäischen Kontext (s. o.) die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten zur Erfassung von Kompetenz, welche die Grundlage für die angestrebten Anerkennungsprozesse darstellen.

Vielfalt der methodischen Zugänge

Aufgrund der Charakteristik von Kompetenz wird deutlich, dass vorhandene Instrumentarien zur Erfolgsbeobachtung von Weiterbildung berufliche Kompetenz nicht abbilden können. Es ist vielmehr erforderlich, neue Ansätze zu entwickeln, die der differenzierten und komplexen Abbildung von Kompetenz gerecht werden (FLASSE/STIELER-LORENZ 2000). In diesem Zusammenhang sind in den letzten Jahren eine Reihe unterschiedlichster Verfahren entstanden, die aufgrund der Heterogenität und Komplexität von Kompetenz sowie den vielfältigen mit Kompetenzerfassung verknüpften Zielstellungen auch notwendig sind, um Kompetenz angemessen, d. h. in möglichst vielen ihrer Facetten, ermitteln zu können. Dazu scheint es sinnvoll, sowohl eine Erhebung in unterschiedlichen Situationskontexten als auch mit verschiedenen Erhebungsmethoden durchzuführen (KAUFHOLD 2006).

Die dargestellten Aspekte verweisen auf die zahlreichen Herausforderungen, die mit der Erfassung von Kompetenz verbunden sind und angemessen Berücksichtigung finden müssen. Nur durch die Beachtung der Grundmerkmale bei der Erfassung wie auch bei der Entwicklung entsprechender Erhebungsverfahren kann sichergestellt werden, dass die Besonderheiten des Kompetenzkonstrukts in den Erfassungsprozess Eingang finden. Die Anwendungsfelder von Kompetenzerfassung und damit verbundene Zielstellungen verdeutlichen die Sensibilität und Komplexität der Thematik. Obwohl durchaus von Affinitäten bezüglich der Interessen und Zielstellungen ausgegangen werden kann, muss davor gewarnt werden, die mit Kompetenzerfassung beabsichtigten Ziele zu schnell als übereinstimmend anzunehmen. Darin verbirgt sich die Gefahr, die Komplexität des Gegenstandes nicht hinreichend zu beachten oder zu unterschätzen, sodass Kompetenzerfassung häufig einseitig und stark vereinfacht betrachtet wird. Angesichts der erforderlichen Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Verfahren sind Kategorien und Kriterien unerlässlich, die eine Vergleichbarkeit der Verfahren anhand von für Kompetenzerfassung zentralen Aspekten ermöglichen. Ein entsprechendes Analyseraster, dessen Kategorien und Kriterien auch bei der Entwicklung neuer Verfahren herangezogen werden können, wird im Folgenden vorgestellt.

Analyseraster für Verfahren der Kompetenzerfassung

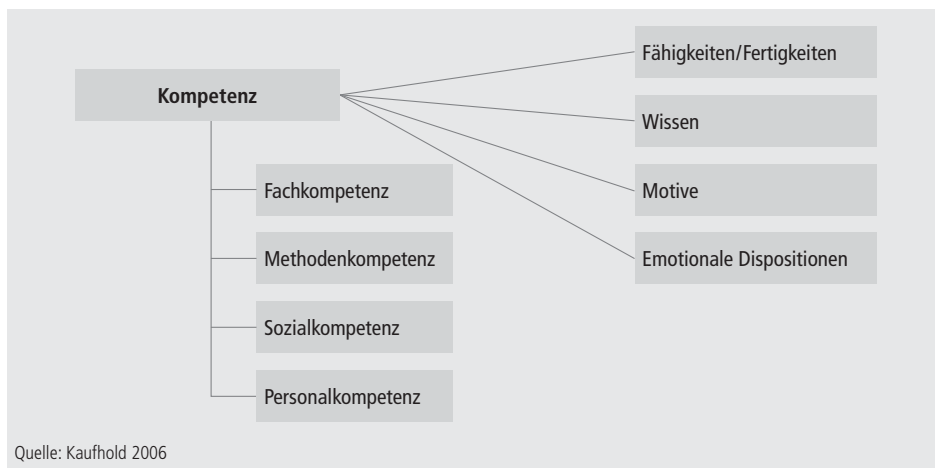
Das erarbeitete Analyseraster basiert neben den herausgearbeiteten Grundmerkmalen von Kompetenz (s. o.) auf den Ergebnissen der theoretischen Diskussion zu Kompetenz aus pädagogischer und psychologischer Sicht sowie aus der Perspektive der soziologischen Handlungstheorie. Es ergeben sich vier zentrale Analyseebenen, die im Folgenden kurz beschrieben werden (KAUFHOLD 2006):

1. Ziel und Zweck der Kompetenzerfassung

Die aufgezeigte Heterogenität hinsichtlich der Zielstellungen und Interessen, die mit Kompetenzerfassung verbunden sein können, erfordert eine genaue Definition der jeweils mit Kompetenzerfassung beabsichtigten Ziele. Es kann angenommen werden, dass die Zielstellung, mit der eine Kompetenzerfassung durchgeführt wird, weitere Ebenen wie z. B. Kompetenzverständnis oder angewendete Methodologie beeinflusst. Zur Differenzierung der verschiedenen Zielstellungen wird zwischen anforderungsorientierten und entwicklungsorientierten Ansätzen unterschieden. Bei *anforderungsorientierten Ansätzen* steht die Bewältigung von Anforderungen und konkreten Aufgaben im Vordergrund. Solche Ansätze finden vorrangig im betrieblichen Kontext Verwendung, wenn es darum geht, die Kompetenz einer Person in Bezug auf künftig zu bewältigende Arbeitsaufgaben einzuschätzen. Die Kompetenzerhebung erfolgt somit primär unter funktionalen Aspekten bezüglich der jeweils vorhandenen Potenziale zur Bewältigung konkreter Arbeitsanforderungen. Davon abzugrenzen sind *entwicklungsbezogene Ansätze*, die die persönliche Entwicklung von Individuen stärker in den Vordergrund stellen. Die Kompetenzerfassung orientiert sich an den in der Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen der Person. Solche Ansätze sind häufig mit individuellen Reflexionsprozessen hinsichtlich des Kompetenzstandes verbunden, welche zudem die persönliche Kompetenzentwicklung unterstützen. Die vorgestellte Differenzierung erfolgte mit dem Ziel einer ersten Klassifizierung von mit Kompetenzerfassung verbundenen Zielstellungen. Diesbezüglich bietet diese eine wichtige Hilfe, da sie einen „Blickwinkel“ bestimmt, unter dem die Verfahren betrachtet werden können. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Aspekte in dieser Differenzierung berücksichtigt sind. Unbeachtet bleibt, dass Kompetenzentwicklung nicht ohne Gegenstandsbezug erfolgt, womit Anwendungen und Anforderungen impliziert werden. Die Ansätze bedingen sich somit gegenseitig, sodass Verfahren sowohl anforderungsorientierte als auch entwicklungsorientierte Bestandteile beinhalten können (KAUFHOLD 2006).

2. Kompetenzverständnis

Die Heterogenität des Kompetenzbegriffs verlangt eine genaue Begriffsklärung des bei der Kompetenzerfassung zugrunde gelegten Kompetenzbegriffs, damit deutlich ist, was unter Kompetenz verstanden wird und damit erfasst werden soll. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff lässt eine Struktur von Kompetenz erkennen, nach der Kompetenz durch die Elemente *Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive* und *emotionale Dispositionen* beschrieben werden kann. Sie ist somit ein Konglomerat dieser Elemente, die den Bestandteil jeder Kompetenz bilden und in jedem Verwertungskontext und in jeder Kompetenzdimension vorhanden sind. Daraus ergibt sich folgendes Grundgerüst von Kompetenz (KAUFHOLD 2006):

Abbildung 1: **Struktur von Kompetenz**

Für die Erfassung von Kompetenz bedeutet dies, dass deren struktureller Aufbau entsprechend zu berücksichtigen ist und die Elemente von Kompetenz vor dem Hintergrund der jeweiligen Kompetenzdimension (z. B. Methodenkompetenz) und dem Verwertungszusammenhang zu erheben sind.

Darüber hinaus ist das Kompetenzverständnis zu betrachten, wobei zwischen einer funktionalen und sinnbezogenen Betrachtungsweise von Kompetenz zu differenzieren ist. Die Basis für eine *funktionale Betrachtungsweise* von Kompetenz bildet ein funktionales, zweckrationales Handeln. Dabei steht Kompetenz primär in einem nutzwertbezogenen Zusammenhang, und für die Erfassung werden vor allem erfahrungswissenschaftliche Methoden herangezogen. Die Operationalisierbarkeit von Kompetenz wird zugrunde gelegt, und definierte Kategorien und Kriterien bilden die Grundlage, nach der Kompetenz beschrieben und beurteilt wird. Ein sinnbezogenes Handeln ist hingegen der Anknüpfungspunkt für eine *sinnbezogene, verstehende Betrachtungsweise* von Kompetenz. Die zugrunde liegende Annahme ist, dass sich Kompetenz als eine mit Sinn² verbundene Kategorie im Handeln selbst entwickelt. Um Kompetenz zu erfassen, wird auf Methoden zurückgegriffen, in denen Prozesse des Verstehens und Deutens von Bedeutung sind. Kompetenzerfassungsverfahren müssten in Anlehnung an ein solches Verständnis Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten vorsehen, die durch die Probanden miterzeugt werden können.

2 Der Sinnbegriff ist in der soziologischen Handlungstheorie unmittelbar mit dem Handeln verbunden und für dessen Erklärung unverzichtbar. Luhmann (1987, S. 92) sieht die wesentliche Aufgabe von Sinn in der Reduzierung von Komplexität und der Selektion von Handlungsmöglichkeiten. Damit liefert der Sinn die nötigen Anhaltspunkte zum Verstehen, Erklären bzw. Interpretieren von Handlungen (KAUFHOLD 2006, S. 83).

Für den Kontext des beruflichen Handelns ist von einer unterschiedlichen Verwertbarkeit der erfassten Daten auszugehen. Mit einer funktionalen Betrachtungsweise besteht die Möglichkeit, stark auf die jeweiligen betrieblichen Anforderungen einzugehen und Aussagen darüber zu erhalten, inwiefern eine Person die in einer Situation gestellten Handlungsanforderungen bzw. -erwartungen erfüllen kann. Eine Kompetenzerfassung, die sich an einer sinnbezogenen, verstehenden Betrachtungsweise orientiert, impliziert im Erhebungsprozess Handlungs- und Gestaltungsspielräume für die Personen und erkennt damit prinzipiell verschiedene Handlungswege als zielführend in einer (Handlungs-)Situation an. Dadurch sind Aussagen über das Handeln der Person in einer bestimmten (Handlungs-)Situation möglich (KAUFHOLD 2006).

Im Hinblick auf die Analyse bzw. Entwicklung von Kompetenzerfassungsverfahren sind schließlich zwei Aspekte zu berücksichtigen: zum einem, welche Elemente von Kompetenz (Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive, emotionale Dispositionen) mit einem Verfahren erfasst werden, und zum anderen die Differenzierung zwischen funktionaler und sinnbezogener, verstehender Betrachtungsweise.

3. *Situations- und Erfassungskontext*

Die besondere Bedeutung der (Handlungs-)Situation im Kontext von Kompetenzerfassung wurde bereits erläutert (s. o.). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, den Situations- und Erfassungskontext bei der Analyse bzw. Entwicklung von Kompetenzerfassungsverfahren genau zu beschreiben.

In einer ersten Kategorie werden die Bezugsebenen Feststellungsebene und Handlungsebene unterschieden. Die *Feststellungsebene* stellt den Erfassungskontext dar und spiegelt die Bedingungen der Kompetenzermittlung wider. Neben der Beschreibung der Situation, in der die Kompetenz erfasst wird, sind hier auch methodische Aspekte der Erhebungsverfahren von Interesse. Mit der *Handlungsebene* wird die Situation angesprochen, auf die sich die jeweiligen Kompetenzerfassungsverfahren beziehen (z. B. berufliche Aufgaben mit Problembewältigungscharakter), indem sie bei der Kompetenzermittlung eine konkrete (berufliche) Situation in den Fokus stellen.

In einer zweiten Kategorie sind die Elemente darzustellen, durch die eine Situation beschreibbar wird. Dies sind: Anforderungen, (organisatorische) Rahmenbedingungen sowie die in einer Situation involvierten Akteure. Die *Anforderungen* resultieren aus den in den jeweiligen Verfahren definierten Aufgabenstellungen. Mit den (organisatorischen) Rahmenbedingungen werden Aspekte wie Dauer, Ort, vorhandene Materialien, Gestaltungsspielräume und Mitbestimmungsmöglichkeiten beschrieben. Dies ist erforderlich, da die gegebenen Rahmenbedingungen Einfluss sowohl auf die Entwicklung von Kompetenz haben als auch auf die Möglichkeit, diese zu

zeigen, anzuwenden und zu erfassen. Die in einer Situation beteiligten passiven oder aktiven *Akteure* bilden ein weiteres Element zur Beschreibung einer Situation. Die Akteure nehmen in der Situation unterschiedliche Funktionen und/oder Rollen wahr (z. B. Anwesenheit von Vorgesetzten), die mit verschiedenen Zielstellungen verbunden sein können und zudem das Handeln der beteiligten Akteure beeinflussen. Daher ist die Konstellation der in einer Situation beteiligten Akteure bei der Auswertung der ermittelten Daten zu berücksichtigen.

4. Methodologie

Die Bandbreite hinsichtlich der methodischen Herangehensweise bei der Erfassung von Kompetenz wurde bereits dargestellt. Die jeweils verwendete Methodik hat Einfluss auf den Erhebungsprozess und die damit erzielbaren Daten. Um die Vorgehensweisen und die Verwendungsmöglichkeiten der erzielten Daten entsprechend einschätzen und nutzen zu können, ist eine genaue Betrachtung der durch die Verfahren jeweils verwendeten Methodologie erforderlich. Dabei werden die Kategorien Beurteilungsform (Kriterien: Fremdbeurteilung, Selbstbeurteilung), Forschungsmethode (Kriterien: Befragung, Beobachtung, Tests, Arbeitsproben) und Qualitätsstandards (Kriterien: Objektivität, Reliabilität, Validität, Fairness, Nutzen, Ökonomie, Akzeptanz) unterschieden.

Beurteilungsprozesse erfolgen aufgrund individueller Wahrnehmungen und beinhalten demzufolge auch Fehlerquellen (SCHULER 1998). Ein insbesondere bei der Erfassung von Kompetenz zu berücksichtigender Aspekt ist, *wer* die Beurteilung vornimmt. Eine Vielzahl von Verfahren, insbesondere Passaktivitäten (PREISSER 2005), erheben die Kompetenz auf der Basis von *Selbstbeurteilungen*. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass die Person ihr Handeln selbst am besten einschätzen und beurteilen könne (KANNING 2004). Demgegenüber stehen *Fremdbeurteilungen*, die dadurch charakterisiert sind, dass das Handeln durch eine oder mehrere andere Personen beurteilt wird. Diese Methodik kommt im beruflichen Kontext häufig im Rahmen der Personalauswahl und der -beurteilung zur Anwendung. Solche Beurteilungen können ebenso wie Selbstbeurteilungen mit „Fehlern“ behaftet sein. Vorurteile bzgl. bestimmter Sachverhalte oder persönliche Beziehungen zu der zu beurteilenden Person (z. B. Mitarbeiter, Kollege) können das Beurteilungsergebnis beeinflussen. Selbstbeurteilungen wird im Kontext von Kompetenzerfassung teilweise nur wenig Aussagekraft zugesprochen, weshalb sie häufig kritisch betrachtet werden. Fremdbeurteilungen begegnet man hingegen weniger skeptisch, da diesen generell eine höhere Zuverlässigkeit und Qualität zugeschrieben wird. Die Wahl der Beurteilungsmethode bestimmt somit auch, mit welchen Vorbehalten die Kompetenzdaten jeweils zu betrachten sind und wie diese letztlich verwendet werden können. Für die Erfassung von Kompetenz empfiehlt sich eine Kombination von

Selbst- und Fremdeinschätzung. Diese bietet die Chance auf allgemein akzeptierte und anerkannte Resultate und verspricht zudem eine höhere Qualität der ermittelten Daten (KANNING 2004).

Die starke Heterogenität hinsichtlich der verwendeten *Forschungsmethode* im Kontext von Kompetenzerfassung wurde bereits eingehend erläutert. Die Entscheidung für die Verwendung einer Methode ist immer im Kontext des Forschungsgegenstandes und des Forschungsziels zu treffen. Aufgrund der Verschiedenheit der Methoden sind diese für bestimmte Zielstellungen mehr oder weniger geeignet. Einige für Kompetenzerfassung relevante Methoden mit ihren diesbezüglich bedeutsamen Spezifika werden im Folgenden kurz dargestellt:

Die *schriftliche Befragung* ist in Abhängigkeit von ihrem Standardisierungsgrad zu betrachten. Mehrheitlich werden standardisierte Befragungen eingesetzt, die die Operationalisierbarkeit von Kompetenz annehmen und Soll-Kategorien definieren. Eine Person wäre dann in dem Maße kompetent, in dem sie die in den Kategorien festgehaltenen Erwartungen erfüllt. Solche Vorgehensweisen sind mit einem funktionalen Verständnis von Kompetenz verbunden und werden beispielsweise im direkten betrieblichen Kontext angewandt. Mit der *mündlichen Befragung* wird eher ein sinnbezogenes, verstehendes Kompetenzverständnis verbunden. Die Kompetenzerfassung findet im Dialog statt, der Handlungs- und Gestaltungsspielräume für die Person impliziert. Für die Kompetenzerfassung sind vor allem das narrative Interview und das biografische Interview von Bedeutung. In beiden Verfahrensweisen werden Fakten aus Vergangenheit und Gegenwart deutlich, die Aufschluss über subjektive Bedeutungsstrukturen und damit über künftig zu erwartendes Handeln einer Person geben (KAUFHOLD 2006).

Die Methode der *Beobachtung* scheint für Kompetenzerfassung geeignet, da sie direkt am Handeln der Personen ansetzt und zudem die Anforderungen an Verfahren im Sinne eines sinnbezogenen, verstehenden Kompetenzverständnisses erfüllt (KAUFHOLD 2006).

Eine häufig angewendete Methode zur Erfassung von Kompetenz ist der Einsatz von Tests. Bei diesen hat sich eine grobe Klassifizierung in Leistungs- und Persönlichkeitstests durchgesetzt. Leistungstests sind stärker auf kognitive Aspekte ausgerichtet und erfassen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Personen. Persönlichkeitstests hingegen ermitteln nicht leistungsmäßige Eigenschaften wie z. B. Eigenschaften, Motive, Interessen oder Einstellungen. Damit ermöglichen sie Aussagen darüber, wie sich Personen unter bestimmten Umständen verhalten, in welcher Weise sie ihre Kompetenz anwenden bzw. in welchen Situationen sie Kompetenz entwickeln werden (LANG VON WINS 2003). Unabhängig von dieser Grobklassifizierung sind situative Tests als für Kompetenzerfassung besonders bedeutsam zu nennen. In diesen wird die Person mit einer Situation aus ihrem

Berufsalltag konfrontiert und aufgefordert zu schildern, wie sie in der Situation handeln würde bzw. welches Handeln „das richtige“ wäre. Solche Tests knüpfen an Alltagssituationen an und erfassen Wissensaspekte oder Handlungsorientierungen, die für das Bewältigen alltäglicher Situationen von Bedeutung sind (KANNING 2004).

Die *Arbeitsprobe* ist den simulationsorientierten Verfahren zuzuordnen. Ihre Eignung für die Erfassung von Kompetenz ist von der Komplexität des Realitätsbereichs abhängig. Für die Betrachtung von isolierten Realitätsausschnitten und dafür erforderlichen klar definierten Kompetenzen sind Arbeitsproben gut geeignet (LANG VON WINS 2003). Zur Erfassung eines Gesamtbildes von Kompetenz ist der alleinige Einsatz von Arbeitsproben nicht sinnvoll, sondern kann nur in der Kombination mit dem Einsatz weiterer Verfahren empfohlen werden.

Im Rahmen der methodologischen Analyse sind Betrachtungen zur Qualität der einzelnen Verfahren unerlässlich. Die mit einem Verfahren jeweils erreichten *Qualitätsstandards* haben Einfluss auf die Bedeutsamkeit und Akzeptanz des Verfahrens sowie auf den Umgang der mit dem Verfahren erzielten Daten. In die Betrachtungen sollten neben den klassischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität auch Kriterien wie Fairness, Nutzen, Ökonomie und Anwendbarkeit einbezogen werden (KAUFHOLD 2006).

Die zur Analyse und Entwicklung von Kompetenzerfassungsverfahren bedeutsamen Kategorien und Kriterien sind zusammenfassend in der nachfolgenden Tabelle abgebildet.

Tabelle 1: Das Analyseraster

Analyseebene	Kategorie	Kriterium
Ziel und Zweck der Kompetenzerfassung	anforderungsorientierter Ansatz	im Vordergrund steht die Erfüllung klar definierter Kriterien
	entwicklungsorientierter Ansatz	im Vordergrund steht die Entwicklung der Person und dafür förderliche Maßnahmen
Kompetenzverständnis	Varianten im Kompetenzverständnis	funktionale Betrachtungsweise verstehende, sinnbezogene Betrachtungsweise
	Elemente von Kompetenz	Wissen Fähigkeiten/Fertigkeiten Motive emotionale Dispositionen

Fortsetzung Tabelle 1

Analyseebene	Kategorie	Kriterium
Situations- und Erfassungskontext	Bezugsebene	Feststellungsebene Handlungsebene
	Elemente einer Situation	Anforderungen (organisatorische) Rahmenbedingungen Akteure
Methodologie	Beurteilungsform	Fremdbeurteilung Selbstbeurteilung
	Forschungsmethode	Befragung Beobachtung Tests Arbeitsproben
	Qualitätsstandards	Objektivität Reliabilität Validität Fairness Nutzen Ökonomie Akzeptanz
Quelle: Kaufhold 2007		

Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde die Notwendigkeit der Erfassung von Kompetenz vor dem Hintergrund der steigenden Bedeutung informeller Lernprozesse und der Entwicklungen auf europäischer Ebene aufgezeigt. Deutlich gemacht wurde auch, dass die mit dem Kompetenzbegriff verbundene Heterogenität und Komplexität einige Schwierigkeiten hinsichtlich der Erfassbarkeit von Kompetenz impliziert. Die Komplexität des Kompetenzkonstruktes ruft eine große Breite an Möglichkeiten der Erfassung von Kompetenz und dabei zu berücksichtigender Aspekte hervor. Es ist daher nicht ausreichend, nur ein Kompetenzerfassungsverfahren zu haben, sondern es werden in Abhängigkeit der Zielstellung und des zugrunde gelegten Kompetenzverständnisses verschiedene Kompetenzerfassungsverfahren benötigt. Die daraus resultierende Vielfalt an unterschiedlichen Verfahren verlangt nach Kriterien zur

Orientierung. Mit dem hier vorgestellten Analyseraster wurden theoretisch fundierte Kategorien und Kriterien erarbeitet, die eine vergleichende Darstellung verschiedener Kompetenzerfassungsverfahren ermöglichen und gleichzeitig für die Entwicklung neuer Verfahren herangezogen werden können.

Die im Raster verankerten Kategorien und Kriterien finden in der Praxis bisher nur teilweise Eingang. Eine stärkere Berücksichtigung der mit Kompetenzerfassung verbundenen Prämissen ist vor allem dann erforderlich, wenn Standards erreicht werden sollen, die im Rahmen der europäischen Entwicklungen verlangt werden. Die häufig durch das Ausblenden bestimmter Aspekte zu einfache und zu einseitige Auseinandersetzung mit dem Thema Kompetenzerfassung kann dem nicht gerecht werden.

Für die Zukunft wird ein Pool sich ergänzender qualitativ guter und allgemein akzeptierter Verfahren zur Erfassung von Kompetenz benötigt. Darüber hinaus sind weiterführende Überlegungen erforderlich, die sich mit den Möglichkeiten der Anerkennung und Zertifizierung der erfassten Kompetenz auseinandersetzen. Nur mit anerkannten Zertifikaten, die durch fachkompetente Stellen ausgestellt werden, kann die ermittelte Kompetenz in unsere beruflichen Bildungssysteme Eingang finden.

Literatur

- BAETHGE, M.: Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung. In: SOFI-MITTEILUNGEN (2003) 31, S. 91–103
- BAETHGE, M.; BAETHGE-KINSKY, V.: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster u. a. 2004
- BERNIEN, M.: Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGSMANAGEMENT (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster u. a. 1997, S. 17–83
- BJØRNÅVOLD, J.: Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen. Amt für Amtl. Veröff. d. Europ. Gemeinschaften. Luxemburg 2000
- DEHNBOSTEL, P.: Neue Konzepte zum Lernen im Prozess der Arbeit: Den Arbeitsplatz als Lernort erschließen und gestalten. In: Grundlagen der Weiterbildung, GDWZ, Jg. 13 (2002) 1, S. 5–9
- DEHNBOSTEL, P.; ELSHOLZ, U.: Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. Chancen für die betriebliche Weiterbildung. In: DEHNBOSTEL, P.; ELSHOLZ, U.; GILLEN, J.: Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Bielefeld 2007, S. 35–47
- DEHNBOSTEL, P.: Betriebliche Weiterbildung, Reflexivität und europäische Perspektiven. In: DEHNBOSTEL, P.; ELSHOLZ, U.; GILLEN, J.: Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Bielefeld 2007, S. 219–234

- ERPENBECK, J.; ROSENSTIEL, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003
- EUROPÄISCHER RAT: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon 23. und 24. März 2000
URL: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/de/ec/00100-r1.d0.htm
(Stand: 09.05.2007)
- FLASSE, M.; STIELER-LORENZ, B.: Berufliche Weiterbildungsstatistik im Spannungsfeld zwischen Industrie- und Wissensgesellschaft. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '00. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster u. a. 2000, S. 185–224
- GILLEN, J. u. a.: Arbeitnehmerorientiertes Coaching. Konzeptionelle Begründung für die Begleitung und Beratung beruflicher Entwicklungen aus gewerkschaftlicher Perspektive. In: DEHNBOSTEL, P.; ELSHOLZ, U.; GILLEN, J.: Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Bielefeld 2007, S. 95–109
- HEIDEMANN, W.: EQF und ECVET. Meilenstein zur Verwirklichung Lebenslangen Lernens oder Zerstörung deutscher Beruflichkeit? In: DEHNBOSTEL, P.; ELSHOLZ, U.; GILLEN, J.: Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Bielefeld 2007, S. 263–277
- HOF, Chr.: Wie lässt sich soziale Kompetenz konkreter bestimmen? In: Fachzeitschrift Grundlagen der Weiterbildung, GdWZ, Jg. 12 (2001) 4, S. 151–154
- KANNING, U. P.: Standards der Personaldiagnostik. Beuth 2004
- KAUFHOLD, M.: Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden 2006
- KAUFHOLD, M.: Kompetenzerfassung in der Berufsbildung. Ein Analyseraster. In: Berufsbildung, Jg. 61 (2007) 103/104, S. 14–17
- KUWAN, H.: Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. München 2004
- LANG VON WINS, Th.: Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In: ERPENBECK, J.; ROSENSTIEL, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003, S. 585–618
- LIVINGSTONE, D.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Quem-Report. H. 60. Berlin 1999, S. 65–92
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M. 1987
- PREISSER, R.: Erfassung, Bewertung und Anerkennung von informellen Kompetenzen als Teil des lebenslangen Lernens in Deutschland. 2005. URL: http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi10_preisser.pdf (Stand: 01.10.2008)
- REUTHER, U.; Leuschner, H.: Programm-Management. In: Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel. Erste Zwischenbilanz zum Forschungs- und Entwicklungsprogramm. Quem-Report. H. 55. Berlin 1998, S. 7–26
- SCHULER, H.: Psychologische Personalauswahl. Einführung in die Berufseignungsdiagnostik. 2. Auflage. Göttingen 1998
- WEISS, R.: Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster u. a. 1999, S. 433–493

Internationale Entwicklungen

Klaudia Haase

Kompetenz – Begriffe, Ansätze, Instrumente in der internationalen Diskussion

In immer kürzeren Intervallen verändern Innovationszyklen die Berufs- und Arbeitswelt; zunehmend beeinflusst die ökonomische Globalisierung auch die Entwicklung auf den nationalen Arbeitsmärkten. Fachkräfte müssen heute befähigt sein, sich auf veränderte Rahmenbedingungen flexibel einzustellen und unvorhergesehene Problemstellungen zu bewältigen. Vor diesem Hintergrund strebt eine Reihe von europäischen Ländern eine Neuorientierung ihrer Bildungs- und Weiterbildungssysteme an. Qualifizierungsprozesse im herkömmlichen Verständnis der beruflichen Bildung werden hierbei mehr und mehr ergänzt um Prozesse der Kompetenzentwicklung mit dem Ziel, die individuelle Handlungsfähigkeit in fachlicher, methodischer und sozialer Hinsicht zu erweitern. Nicht zuletzt soll die Mobilität der Arbeitnehmer/-innen durch eine Erhöhung der Vergleichbarkeit kompetenzbasierter Qualifikationen im europäischen Kontext befördert werden.

1. Varianten des Kompetenzverständnisses

Diese bildungspolitische Strömung lässt sich unabhängig vom jeweils vorherrschenden Kompetenzverständnis feststellen. Die herausgehobene Rolle des Kompetenzansatzes geht jedoch nicht einher mit einem einvernehmlichen oder zumindest weitgehend geteilten Kompetenzverständnis.¹ Vielmehr gilt Kompetenz in der einschlägigen internationalen Diskussion als ein variantenreiches und unscharfes Konzept („fuzzy concept“). Die zum Teil erheblichen begrifflichen Differenzen spiegeln das Nebeneinander unterschiedlicher Vorstellungen und einen inkonsistenten Gebrauch ebenso wider wie heterogene Strukturen der beruflichen Bildung, Weiterbildung und Personalentwicklung. Die Bemühungen, eine konsistente Terminologie zum Kompetenzkonzept zu entwickeln, sind bis heute nur auf eine geringe Resonanz gestoßen. Die meisten Kompetenzdefinitionen lassen sich einordnen zwischen zwei extremen Fokussierungen, einerseits Kompetenz als ein universelles Konstrukt, das auch grundlegende Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben („literacy“) umfasst, ande-

1 Für ausführlichere Informationen siehe Haase, K.: Strategien und Instrumente zur Kompetenzbewertung. In ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG/QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.), Internationales Monitoring „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Jahressachstandsbericht 2006, S. 108–137. Berlin 2006. Das Internationale Monitoring ist ein Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

rerseits Kompetenz als eine individuelle Ressource in umgrenzten Arbeitskontexten (KLARSFELD 2000, S. 32 ff.).

Im angelsächsischen Sprachraum werden die Begriffe *competence* und *competency* unterschieden. *Competence* korrespondiert im Allgemeinen mit einem funktionalen, anforderungsbezogenen Begriffsverständnis, während sich der Begriff *competency* stärker auf die Verhaltensebene bezieht.

- In diesem Zusammenhang weisen Delamare Le Deist und Winterton (2005, S. 29) auf verschiedene Begriffsbestimmungen hin: Woodruffe (1991) bietet danach die eindeutigste Definition an, in welcher die durch Tätigkeitsmerkmale definierten Kompetenzbereiche (*competence*) abgrenzt werden von dem individuellen Verhalten (*competency*), das einer „kompetenten“ Leistung zugrunde liegt. Mansfield (2004) differenziert drei verschiedene Kompetenzmodelle:
 - ergebnisorientierte Modelle, welche durch berufliche Standards repräsentiert werden,
 - aufgabenorientierte Modelle, die durch die Beschreibung von Abläufen bestimmt werden, und schließlich
 - persönlichkeitsorientierte Modelle.
- Im Rahmen des OECD-Projekts *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo) beschreibt Weinert (2001, S. 45 ff.) neun verschiedene Arten der Kompetenzdefinition und -interpretation: allgemeine kognitive Fähigkeiten; spezifische kognitive Fertigkeiten; das Kompetenz-Performanz-Modell; ein modifiziertes Kompetenz-Performanz-Modell; objektive und subjektive Selbstkonzepte; motivierte Handlungstendenzen; Handlungskompetenz; Schlüsselkompetenzen; Metakompetenzen.

Insbesondere die Forschung und Umsetzung des verhaltensorientierten Kompetenzansatzes in den Vereinigten Staaten, des anforderungsorientierten Ansatzes in Großbritannien und des multidimensionalen Ansatzes in Frankreich, die sich zunächst relativ unabhängig voneinander entwickelt haben, verkörpern einflussreiche Kompetenzvorstellungen. Der traditionelle amerikanische Ansatz hebt die Bedeutung individueller Merkmale hervor und setzt im Hinblick auf die organisationale Leistungsfähigkeit überwiegend auf verhaltensbezogene Kompetenzmodelle. Der dominierende Ansatz im Vereinigten Königreich verweist demgegenüber auf den Wert beruflich definierter Standards von funktionaler Kompetenz und deren Verwertbarkeit am Arbeitsplatz. Delamare Le Deist und Winterton (2005, S. 39 f.) fanden allerdings auch Anzeichen von Annäherungen in den nationalen Kompetenzansätzen, und zwar nicht nur innerhalb Europas, sondern auch zwischen dem europäischen und amerikanischen Kompetenzverständnis. Die meisten anderen europäischen Staaten beziehen sich schwerpunktmäßig auf eines dieser Konzepte, wobei die hier

genannten Kompetenzansätze in jüngster Zeit ausdrücklich ergänzt werden um Hinweise auf deutsche und österreichische Entwicklungen (WINTERTON/DELAMARE LE DEIST/STRINGFELLOW 2005, S. 34, 36).

Ungeachtet der verschiedenen Strömungen von Kompetenzkonzeptionen kann jedoch festgehalten werden, dass mehrdimensionale Modelle zunehmend die lange Zeit vorherrschenden eindimensionalen Konzeptionen verdrängen (DELAMARE LE DEIST/WINTERTON 2005, S. 39 f.). So werden in den Vereinigten Staaten verhaltensorientierte Kompetenzansätze mehr und mehr um funktionale und kognitive Kompetenzen ergänzt und das anforderungsbezogene funktionale Kompetenzverständnis im Vereinigten Königreich um verhaltensbezogene Kompetenzen erweitert. Die wesentlich jüngeren Entwicklungen in Frankreich, Deutschland und Österreich gründen von Beginn an auf einer umfassenderen und analytischeren Kompetenzkonzeption, bei der unter anderem Wissen, Fertigkeiten und Verhalten Dimensionen von Kompetenz repräsentieren. Dieser Tendenz entspricht nicht zuletzt die verstärkte Förderung von Kompetenzbilanzierungsprozessen, denen meist multidimensionale Kompetenzansätze zugrunde liegen.

2. Kompetenzansätze in den Vereinigten Staaten

Der verhaltensorientierte Kompetenzansatz in den Vereinigten Staaten, der vor allem auf die Arbeiten von McClelland (1973; 1976) zurückgeht, erlebt seit Ende der 1990er-Jahre eine Renaissance. Im Rahmen kompetenzbasierter Personalentwicklung wird jedoch gegenüber früheren Jahren eine wesentlich breitere Konzeption von *competency* zugrunde gelegt, indem neben verhaltensbezogenen oder psychosozialen Kriterien der McClelland-Tradition auch Wissen und kognitive Fertigkeiten in das Kompetenzverständnis einbezogen werden. Selbst innerhalb des vorherrschenden behavioristischen Ansatzes beziehen eine Reihe von Konzeptionen mittlerweile Wissen und Fertigkeiten neben Verhalten, Einstellungen und anderen Persönlichkeitsmerkmalen ein. Umfassendere Rahmenkonzepte führen berufliche Standards und Arbeitsprozesse mit den Kernkompetenzen einer Organisation zusammen. Ein Kompetenzrahmen gilt hierbei typischerweise als ein Instrument beziehungsweise ein Mechanismus, um Personal- mit Organisationsentwicklung zu verknüpfen: ein deskriptives Tool, anhand dessen die Fertigkeiten, Kenntnisse, persönlichen Fähigkeiten und das Verhalten identifiziert werden können, die erforderlich sind, um eine bestimmte Rolle/Funktion in der Organisation effektiv auszuführen, und das so dazu beiträgt, dass die Organisation ihre strategischen Ziele erreicht (LUCIA/LEPSINGER 1999 nach DELAMARE LE DEIST/WINTERTON 2005, S. 33).

Die aktuelle amerikanische Literatur beschäftigt sich dieser Entwicklung entsprechend vielfach mit der Verbindung von anforderungsbezogenen (funktionalen)

Kompetenzen und zugrunde liegenden verhaltensbezogenen Kompetenzen. So unterscheidet beispielsweise das einflussreiche Führungskompetenzmodell von Holten und Lynham (2000, S. 10 f.) sechs Kompetenzbereiche, die mit der Leistungsfähigkeit auf organisationaler, prozessualer und individueller Ebene zusammenhängen:

- Auf der Organisationsebene werden die beiden Kompetenzbereiche „strategisches Denken“ und „strategische Strukturierung“ identifiziert,
- auf der prozessualen Ebene werden die Kompetenzdomänen „Prozessmanagement“ und „Prozessplanung“ und
- auf der Individualebene die Bereiche „Leistungen“ und „Einschätzungen“ der Mitarbeiter/-innen differenziert.

Sämtliche aufgeführten Kompetenzen basieren deutlich stärker auf funktionalen, tätigkeitsbezogenen Standards als auf verhaltensbezogenen Kompetenzen; einige der Standards beruhen gleichwohl noch eindeutig auf verhaltensorientierten Kompetenzen.

Obwohl der verhaltensorientierte Kompetenzansatz in den Vereinigten Staaten weiterhin großen Einfluss hat und die amerikanische Kompetenztradition repräsentiert, gewinnt allmählich ein Kompetenzverständnis an Bedeutung, das darüber hinaus arbeitsbezogene funktionale Fähigkeiten und funktionales Wissen berücksichtigt.

3. Kompetenzansätze in England

Aufgrund massiver Defizite in der beruflichen Bildung entschied England sich in den 1980er-Jahren für einen kompetenzbasierten Ansatz mit dem Ziel, ein landesweit einheitliches System arbeitsbasierter Qualifikationen einzuführen. Im Zuge der Berufsbildungs- und Weiterbildungsreform wurde daher ein kompetenzbasierter Qualifikationsrahmen entwickelt, der in den Folgejahren ähnliche Initiativen in anderen Ländern des Commonwealth und der Europäischen Union beeinflusste, sich umgekehrt aber auch seinerseits an kontinentalen beruflichen Qualifizierungskonzepten orientierte. Mit der Einrichtung eines nationalen beruflichen Qualifikationssystems war zugleich der Anspruch verbunden, frühere Lernerfahrungen und Erfahrungslernen anzuerkennen, was zu Ansätzen wie der *Accreditation of Prior Learning (APL)* geführt hat. Das System ist grundsätzlich offen für alle Lernwege und Lernformen, wobei insbesondere das Erfahrungslernen am Arbeitsplatz fokussiert wird.

Die nationalen beruflichen Qualifikationen (*National Vocational Qualifications*, NVQs in England und Wales bzw. *Scottish Vocational Qualifications*, SVQs in Schottland) beruhen auf beruflichen Kompetenzstandards (*competences*), die wiederum auf Analysen beruflicher Tätigkeiten und Anforderungen in unterschiedlichen Ar-

beitskontexten zurückgehen. Anhand der Kompetenzstandards werden die für eine Beschäftigung oder für einen Beruf erforderlichen Kompetenzen bzw. Leistungsstandards festgelegt. Im Rahmen der Zertifizierung werden die erworbenen individuellen Kompetenzen mit den betreffenden arbeits(platz)bezogenen Tätigkeiten und Anforderungen abgeglichen, wobei ein kontinuierlicher Bezug zur Arbeitssituation sichergestellt werden soll. Nach Eraut (2003, S. 117) galt der Begriff „Kompetenz“ in diesem Zusammenhang als besonders geeignet für die Umschreibung des so erklärten Ziels, nur effektive Leistungen am Arbeitsplatz anzuerkennen. Kompetenz wurde zweckentsprechend nicht als ein theoriegeleitetes psychologisches Konstrukt definiert, sondern als Ausdruck sozialer Erwartungen beziehungsweise als die Fähigkeit, Aufgaben und Rollen gemäß einem erwarteten Standard zu bewältigen.

Bislang stützen sich die *National Vocational Qualifications* weitestgehend auf die Prämisse, dass die vorausgesetzte Übereinstimmung zwischen den nationalen Berufsstandards und den am Arbeitsplatz geforderten Kompetenzen Legitimität sichert. Daraus resultierte die Einbeziehung der Wirtschaftsseite in die Definition und Festlegung von Standards als ein wesentlicher Faktor zur Akzeptanzsicherung des Verfahrens. Validität soll durch die Anbindung sowohl der Ausbildung als auch der Bewertung an den Arbeitsplatz gewährleistet werden. Die Authentizität beider Prozesse soll verstärkt werden durch die Vermeidung simulierter Ausbildungs- und Bewertungssituationen, die aus dieser Sicht die Gültigkeit gefährden. Zuverlässigkeit soll durch detaillierte Spezifikationen für jede einzelne Qualifikation und für jedes Modul, ergänzt durch intensive Prüferschulungen, erreicht werden (HAASE 2005, S. 280 ff.).

Der ursprüngliche Ausgangspunkt einer eng umgrenzten Aufgabenanalyse führte schnell zu einer Verschiebung hin zu einer breiteren Funktionsanalyse, um notwendige nationale Standards schaffen zu können, die transferierbare Kompetenzen beschreiben (ERAUT 2003, S. 118). Auch die Einführung von Funktionen erfolgte mit ausführlichen Detailbeschreibungen der Elemente einer jeden Funktion, in denen Leistungskriterien und die Mindest- und Höchstanforderungen für eine erfolgreiche Leistung vorgegeben wurden. Die Managementstandards wurden beispielsweise mit über 3.000 Managern aus unterschiedlichen Branchen entwickelt und erprobt. Berufliche Standards identifizieren sogenannte „Schlüsselfunktionen“ (*key roles*), die jeweils unterteilt werden in Kompetenzeinheiten (*units of competence*), und diese bestehen wiederum aus Kompetenzelementen (*elements of competence*). Key Role C der Managementstandards etwa enthält die Einheit C13 *Manage the performance of teams and individuals*, das sich aus insgesamt vier Elementen zusammensetzt. Eines der vier Elemente dieser Einheit ist C13.4 *Provide feedback to teams and individuals*.

Der viel kritisierte Umfang und die Komplexität der Spezifikationen der *National Vocational Qualifications* werden auf das Streben nach einer möglichst hohen Zuverlässigkeit zurückgeführt. Bjørnåvold kommt am Beispiel des Systems der *National*

Vocational Qualifications zu dem Schluss, dass im Vergleich zu den Fragen nach den spezifischen Nachweisinstrumenten sich diejenigen nach den Standards als die wesentlicheren herausgestellt haben. Die in Zukunft anstehende Herausforderung für das System in Großbritannien lässt sich danach in folgenden Fragen zusammenfassen: Wer sollte an der Definition von Standards beteiligt und wie sollten Kompetenzbereiche beschrieben und abgegrenzt werden (BJØRNÅVOLD 2001, S. 117)?

Mit dem kompetenzbasierten Ansatz in der beruflichen Bildung und Weiterbildung wurde die Bedeutung funktionaler Kompetenzen betont sowie die Fähigkeit, Leistungen in Bezug auf die geforderten Standards in einem bestimmten Arbeitskontext zu demonstrieren. Die Definition beruflicher Kompetenz durch die *Manpower Services Commission*, die später auch von *Investors in People UK*² übernommen wurde, richtete sich auf die Fähigkeit, Arbeitstätigkeiten innerhalb eines Berufs gemäß den erwarteten Standards auszuführen. In ihrem Anforderungsprofil enthielt die Definition weiterhin das Merkmal *mastery of skills and understanding* sowie Aspekte des Selbstkonzeptes. Mansfield und Mitchell (1996, S. 46) konstatieren, dass diese Definition eine theoretisch nicht begründete Kombination verschiedener Modelle darstellt, die Elemente wie Arbeitsanforderungen, Wissen, Fertigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften zusammenführt. Dennoch übernahm die nationale Arbeitsagentur diese Kompetenzvorstellung und machte daraus das offizielle Konzept zur Definition beruflicher Standards als eine Beschreibung dessen, was jemand, der in einem bestimmten beruflichen Bereich arbeitet, nachweislich in der Lage sein sollte zu tun. Eine Überprüfung der beruflichen Qualifikationen durch die Regierung führte 1996 zu einer erweiterten Kompetenzdefinition. „The ability to apply knowledge, understanding and skills in performing to the standards required in employment. This includes solving problems and meeting changing demands“ (BEAUMONT 1996, S. 10).

Ein wesentlicher Vorbehalt gegenüber dem Kompetenzmodell der *National Vocational Qualifications* bezieht sich denn auch auf seine mangelnde theoretische Fundierung, da das funktionale Modell sich hauptsächlich mit berufsspezifischer Kompetenz und nicht mit dem systematischen Wissenserwerb beschäftigt. Delamare Le Deist und Winterton vermuten allerdings in der Kritik auch die generellen Vorbehalte von Bildungseinrichtungen gegenüber einem kompetenzbasierten Ansatz als solchem. „The criticism probably also reflects the resistance of educational institutions to a competence-based approach. Much of the early UK literature on NVQs was dominated by academic critiques which were hostile to the competence-based approach *per se*“ (DELAMARE LE DEIST/WINTERTON 2005, S. 34).

2 Seit 1991 wird in Großbritannien der Titel *Investor in People* an Unternehmen und Organisationen verliehen, die ihre Personalentwicklung an den Kriterien des gleichnamigen Programms orientieren: <http://www.investorinpeople.co.uk> (Stand: 05.01.2009).

Auch wenn das funktionale Kompetenzverständnis im Vereinigten Königreich weiterhin überwiegt, existieren daneben auch Bestrebungen für einen multidimensionalen, umfassenderen Ansatz. So fordern beispielsweise Cheetham und Chivers (1996, S. 21 ff.; 1998, S. 267 f.) einen holistischen Rahmen beruflicher Kompetenz, der Dimensionen von *competences* und *competencies* verbindet:

- Kognitive Kompetenzen umfassen informell erworbenes Erfahrungswissen, wobei Wissen (*know-that*) und Verstehen (*know-why*) von Kompetenz unterschieden werden.
- Funktionale Kompetenzen (Fertigkeiten oder *know-how*) beziehen sich auf die nachweisliche Bewältigung der Anforderungen in einem bestimmten beruflichen Bereich.
- Persönliche Kompetenzen (*know-how to behave*) werden bestimmt als weitgehend stabile Merkmale, die ursächlich für effektive und gute berufliche Leistungen sind.
- Ethische Kompetenzen bezeichnen das Vorhandensein angemessener persönlicher und beruflicher Werte und die Fähigkeit, wertbasierte Entscheidungen in einer arbeitsbezogenen Situation zu treffen.
- Metakompetenzen umschreiben die Fähigkeit, mit Unsicherheit und Risiken umzugehen, Lern- und Reflexionsfähigkeiten.

Dieser Kompetenzrahmen wurde unter anderem bei einer Analyse zukünftiger Anforderungen an Manager und Führungskräfte in Großbritannien verwendet, die das *Department for Education and Skills* durchführte und auf deren Basis die vorgeannten nationalen Managementstandards entwickelt wurden (WINTERTON et al. 2000, S. 2 ff.).

4. Kompetenzansatz in Frankreich

Die französische „Kompetenzbewegung“ begann in den 1980er-Jahren und gewann in den 1990er-Jahren zunehmend an Einfluss. Gilbert (2003, S. 11 ff.) geht der Historie des französischen Kompetenzverständnisses nach, welches durch das Recht auf berufliche Weiterbildung und den hohen Stellenwert kollektiver Vereinbarungen kulturell geprägt ist. Damit begründet er, dass der starke globale Einfluss der Arbeiten McClellands in Frankreich weniger zu spüren ist. Vergleiche zwischen dem französischen und dem angelsächsischen, vor allem dem amerikanischen Kompetenzverständnis charakterisieren den französischen Ansatz als umfassender und beziehen sich dabei auf die differenzierte Betrachtung von *savoir* (*compétences théoriques* oder Wissen), *savoir-faire* (*compétences pratiques* oder funktionale Kompetenzen) und *savoir-être* (*compétences sociales et comportementales* oder

verhaltensorientierte Kompetenzen). Darüber hinaus wird auch auf die inhaltliche Entsprechung zwischen dem britisch geprägten Begriff der funktionalen Kompetenz und dem französischen *savoir-faire* wie zwischen dem amerikanischen Gebrauch von *soft competences* und dem französischen *savoir-être* hingewiesen.

Mit der Einführung des individuellen Rechts auf eine unabhängige Kompetenzbewertung (*bilan de compétences*) in den 1990er-Jahren erhielt die Kompetenzbewegung weiteren Auftrieb. Zeitgleich nahm das Kompetenzkonzept für die Personalentwicklung an Bedeutung zu, was zu ersten Instrumenten der Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung führte (DIETRICH 2003, S. 215; KLARSFELD/ROQUES 2003, S. 175 ff.; PARAPONARIS 2003, S. 191 ff.).

In Frankreich haben Erwerbsfähige generell einen gesetzlich verankerten Rechtsanspruch auf die Erstellung einer *bilan de compétences*. Im Rahmen des Bilanzierungsprozesses werden persönliche und berufliche Kompetenzen erfasst, um ein berufliches Entwicklungsziel näher zu bestimmen, einen Plan zur beruflichen Entwicklung aufzustellen und daraus gegebenenfalls Maßnahmen zur Weiterentwicklung abzuleiten. Mit dem Instrument soll vor allem die Eigenverantwortlichkeit der Erwerbsfähigen für ihre berufliche Entwicklung gefördert und das gesamte erworbene Kompetenzspektrum für zukünftige Laufbahnentscheidungen sichtbar gemacht werden. Die Verbindung von objektiven Verfahren mit dieser ganzheitlichen Selbstreflexion soll es ermöglichen, die Kompetenzbereiche „auszuleuchten“. Zum zugrunde liegenden Kompetenzbegriff finden sich in den offiziellen Verlautbarungen kaum Anhaltspunkte, weshalb unterschiedliche Kompetenzansätze lanciert werden. Ebenso lässt die mehrdeutige Zielsetzung der Kompetenzbilanzierung den durchführenden Einrichtungen einen erheblichen Spielraum bei der Vereinbarung eines konkreten Verwertungszweckes. Die Kompetenzbilanzierung kann beispielsweise auf die berufliche Umorientierung, die berufliche Weiterbildung, den Erwerb einer Qualifikation oder aber auf die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt zielen.

Zur Methodenanwendung enthält die einschlägige gesetzliche Regelung ebenfalls nur allgemeine Richtlinien. Der Bilanzierungsprozess ist danach von qualifizierten Beratern durchzuführen, die angewandten Methoden müssen geeignet sein und die erhobenen Informationen vertraulich behandelt werden. Die allgemein gehaltenen Vorgaben führen in der Praxis zu erheblicher Heterogenität hinsichtlich der jeweils zum Einsatz kommenden Verfahren. Kritisch bewertet werden daher Fragen der Qualitätssicherung, wenn es um die Angemessenheit der Methodenauswahl oder der Bilanzierungsdokumentation, des sogenannten Synthesedokuments, geht. Das Synthesedokument erfüllt nicht zuletzt die Funktion eines Qualitätsnachweises der Bilanzierungseinrichtung. In der Folge steht oft eher der Nachweis einer wissenschaftlichen Ansprüchen genügenden Arbeit im Vordergrund als die Verständlichkeit und Handhabbarkeit der *bilan de compétences* für die eigentlichen Nutzer/-innen (GUTSCHOW 2003, S. 136).

5. Kompetenzansatz des OECD-Projekts *Definition and Selection of Competencies*

Das Programm der OECD zur Bestimmung von Kompetenzen für ein erfolgreiches und verantwortungsvolles Leben in komplexen Gesellschaften *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo) führte einen internationalen Diskurs über begrifflich-konzeptionelle Grundlagen der Definition von sogenannten Schlüsselkompetenzen. Das Schweizerische Bundesamt für Statistik und das Nationale Zentrum für Bildungsstatistik des amerikanischen Bildungsministeriums leiteten das Programm im Auftrag der OECD zwischen 1998 und 2003.

Die Programminitiative erfolgte aus der Überzeugung, dass langfristig ein theoretisch fundierter Rahmen der Definition und Auswahl von Kompetenzen unerlässlich ist, der zugleich auch als Referenz für Leistungsbewertungen von Bildungssystemen dienen könnte. Die Entwicklung von Indikatoren, im Sinne einer begrenzten Anzahl zentraler statistischer Kennzahlen, basiert auf der fundamentalen Hypothese, dass solche Schlüsselkompetenzen (*key competencies*) existieren, die eine besonders wichtige Rolle hinsichtlich der Fähigkeit spielen, in modernen Gesellschaften überhaupt handlungsfähig zu sein (RYCHEN 2001, S. 1 f.).

Kompetenz wird im Rahmen des Programms definiert als

- die Fähigkeit, individuelle und soziale Anforderungen zu bewältigen;
- eine Kombination von in Wechselbeziehung stehenden Einstellungen, Werten, Wissen und Fertigkeiten.

DeSeCo betont insbesondere den funktionalen, anforderungsorientierten Aspekt seines Kompetenzansatzes, in welchem Kompetenz definiert ist als die Fähigkeit, komplexe Anforderungen in einem bestimmten Kontext durch Aktivierung individuell verankerter Fähigkeiten, Dispositionen oder Ressourcen erfolgreich zu bewältigen. Der Fokus liegt in erster Linie auf den Ergebnissen einer Handlung, einer Entscheidung, einer Verhaltensweise in Relation zu den Anforderungen, etwa einer beruflichen Position, einer sozialen Rolle oder einer individuellen Zielsetzung. Der Komplexität der Aufgaben und Herausforderungen, die dem Einzelnen in der Arbeitswelt und im täglichen Leben begegnen, soll durch deren herausgehobene Bedeutung im Kompetenzkonzept Rechnung getragen werden. Kognitive Fähigkeiten sowie Wissen konstituieren wesentliche Ressourcen einer kompetenten Leistung oder einer effektiven Handlung.

Die DeSeCo-Experten sind sich jedoch einig darin, dass daneben soziale Aspekte und Verhaltenskomponenten wie etwa Motivation, Emotion und Werte für die Bewältigung einer Anforderung oder das Erreichen eines Ziels notwendig sind. Nach

diesem ganzheitlichen Ansatz bedeutet, über eine Kompetenz zu verfügen, dass jemand nicht nur über die Komponentenressourcen verfügt, sondern darüber hinaus auch in der Lage ist, diese Ressourcen bei Bedarf in geeigneter Weise zu mobilisieren und zu „orchestrieren“ (vgl. Le RYCHEN/SALGANIK 2003, S. 45).

Als Ergebnis des Programms werden drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen differenziert: Interagieren in sozial heterogenen Gruppen, selbstständiges Handeln und interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln.

- Der Kompetenzbereich „Interagieren in sozial heterogenen Gruppen“ richtet sich insbesondere auf die Anforderungen des sozialen Lebens in pluralistischen Gesellschaften. „Menschen müssen lernen, wie man in Gruppen und sozialen Rangordnungen mitarbeitet und agiert, deren Mitglieder aus verschiedenen sozialen Verhältnissen kommen, und wie man mit Unterschieden und Gegensätzen umgeht“ (OECD 2003).³
- Der Kompetenzbereich „Selbstständiges Handeln“ bezieht sich auf die wirkungsvolle Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen.
- Der Bereich „Interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln“ zielt auf die Beherrschung der soziokulturellen Instrumente wie Sprache, Information und Wissen sowie auf den kompetenten Umgang mit modernen Informationstechnologien.

Sämtliche Schlüsselkompetenzbereiche setzen die Mobilisierung des Wissens, der kognitiven Fähigkeiten, der praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie bestimmter Sozial- und Verhaltenskomponenten wie Einstellungen, Werte, Motivationen voraus.

6. Kompetenzansätze in neueren Entwicklungen

Das *schweizerische Kompetenzmanagement-System* der Gesellschaft CH-Q bietet ein Instrumentarium an, um die individuelle Weiterentwicklung, Bildungs- und Laufbahnplanung zu fördern und zu begleiten. Auf der Basis eines prozessorientierten offenen Ansatzes sollen die im Laufe und in den verschiedenen Bereichen des Lebens erworbenen Kompetenzen erfasst, bewertet und damit einer Anerkennung zugänglich gemacht werden. „Zweck ist die faire, nutzbringende Optimierung von vorhandenen Stärken und ihre Umsetzung in Qualifikationen. In der beruflichen Entwicklung geht es u. a. darum, die Arbeitsmarktfähigkeit zu erhalten und zu stärken und dazu das persönliche Ressourcenpotenzial praxisnah in Einklang zu bringen mit den Anforderungen und Veränderungen in Ausbildung und Arbeitsmarkt“

3 Download im Internet: http://www.oecd.org/document/49/0,2340,en_2649_34487_14112625_1_1_1_1,00.html (Stand: 21.01.2011)

(CALONDER GERSTER 2005, S. 25). Der Begriff „Ressourcenpotenzial“ ist von zentraler Bedeutung im Rahmen des Kompetenzansatzes des schweizerischen Kompetenzmanagements. Ressourcen werden definiert als die Gesamtheit der in Lernprozessen und praktischer Erfahrung erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse, Haltungen und Einstellungen, soziokulturellen Voraussetzungen etc., welche das individuelle Potenzial konstituieren. Kompetenzen werden auf dieser Grundlage als Ressourcen begriffen, die zur Umsetzung konkreter, etwa beruflicher Ziele und zur Bewältigung bestimmter Anforderungen aktiviert werden können. „Kompetenzen sind Kombinationen von Ressourcen, die eingesetzt werden, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen“ (WETTSTEIN 1998, S. 2). Der Kompetenzansatz, der diesem Instrument zugrunde liegt, fokussiert demzufolge ein funktionales, anforderungsorientiertes Verständnis.

Die Dokumentation und Validierung der Gesamtheit erworbener Kompetenzen eines Erwachsenen, der sogenannten *Realkompetanse*, gehören zu den zentralen Zielen der *Kompetenzreform in Norwegen* und stehen bereits seit vielen Jahren auf der norwegischen Agenda. Der Terminus *Realkompetanse* schließt in einem umfassenden Verständnis Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen, Werte einer Person ein (PETTERSEN/RØSTAD 2003, S. 1). Während des dreijährigen *Realkompetanse*-Projekts (1999–2002) wurden die Grundlagen eines nationalen Systems der Dokumentation und Validierung geschaffen. Differenziert wird hierbei zwischen einer *Realkompetanse*-Dokumentation und einer staatlich anerkannten Dokumentation. Während erstere ein Zertifikat über individuelle Realkompetenzen eines Erwachsenen darstellt, setzt letztere die Kompetenzen in Beziehung zu den Anforderungen und Standards des Bildungssystems. Bei der Validierung handelt es sich schließlich um den Prozess bzw. das Verfahren, bei dem die individuellen Kompetenzen durch den Bezug auf verschiedene Anwendungsbereiche bewertet werden. Zu diesen Referenzbereichen zählen Sekundarbildung, höhere Bildung, berufliche Qualifizierung, Weiterbildung, Arbeitsplatz und freiwilliger Bereich. Leitend für die Umsetzung des norwegischen Ansatzes zur Validierung nonformellen und informellen Lernens sind insbesondere die folgenden Grundsätze:

- *Nutzen für den Einzelnen* soll erreicht werden, indem Erwachsenen durch Dokumentation und Anerkennung ihrer Realkompetenzen bessere Lern- und Arbeitschancen eröffnet werden.
- *Respekt vor Verschiedenheit* soll deutlich werden, indem Methoden zur Anerkennung nonformell und informell erworbener Kompetenzen entwickelt werden, welche die *Gleichwertigkeit* der anerkannten Kompetenzen zu den formal erworbenen Bildungs- und Lernleistungen sicherstellen, auch wenn diese nicht identisch sind.
- *Kontextbezogenheit von Kompetenz* ist zu berücksichtigen, indem Standards für die Dokumentation und Anerkennung von Kompetenzen im Arbeitsleben, im

zivilgesellschaftlichen Bereich, in der höheren Sekundarbildung und der höheren Bildung entwickelt werden.

Die große Vielfalt der Lernkontexte stellt dabei unterschiedliche Anforderungen an die Dokumentation und Validierung von Kompetenzen.

„Competence is contextual. A person’s competence can’t be treated as an objective measure. There has been a general understanding that competence is created in relation with other people in a particular context and can not be assessed in simple quantitative ways“ (MOHN 2005, S. 142).

Das Ministerium für Bildung und Forschung resümiert in einem 2004 vorgelegten Bericht die erreichten Reformergebnisse (Norwegian Ministry of Education and Research): Danach haben bis Ende 2003 über 40.000 Menschen ihre erworbenen Kompetenzen in Relation zur höheren Sekundarbildung bewerten lassen, worin sich auch ein Schwerpunkt der Reformkommission widerspiegelt (MOHN 2005, S. 128). Ein Kompetenzentwicklungsprogramm im Bereich der Weiterbildung wurde aufgelegt. Über 150 Organisationen und mehr als 6.000 Personen haben sich an der Entwicklung von Methoden zur Dokumentation von Arbeitsplatzlernen beteiligt. Seit Anfang 2001 können Studieninteressierte ohne formale Voraussetzungen auf der Grundlage ihrer nonformell und informell erworbenen Kompetenzen eine fach- bzw. kursgebundene Zulassung beantragen, wenn sie ein Mindestalter von 25 Jahren erreicht haben. Die zugelassenen Bewerber/-innen erhalten nach erfolgreichem Abschluss eines Studienkurses von mindestens einjähriger Dauer bzw. von zwei Studienkursen von jeweils sechs Monaten eine generelle Studieneignungsbescheinigung. Allerdings haben die Universitäten und Colleges nach den Ergebnissen einer nationalen Erhebung in dem untersuchten Zeitraum zwischen 2001 und 2004 nur 123 Bewerbungen erhalten. Die Untersuchung konstatiert einen erheblichen Bedarf nach mehr Information und Beratung über die gesetzlichen Validierungsmöglichkeiten der realen Kompetenzen im Bereich der höheren Bildung.

7. Erfahrungen zur Praxisrelevanz in Großbritannien und Norwegen

Die Implementierung von Kompetenzmessverfahren als eine Voraussetzung für deren praktische Relevanz ist unterschiedlich weit fortgeschritten. Die britischen „National Vocational Qualifications“ sind auf nationaler Ebene gesetzlich verankert; das kompetenzbasierte Qualifikationssystem hat Eingang gefunden in die berufliche Weiterbildungspraxis und gestaltet diese mit. Ungeachtet dieser Pionierleistung bestehen erhebliche Einwände gegen die konzeptionelle und praktische Umsetzung des Systems. Der Nutzen, der den Arbeitnehmern und Unternehmen aus der Durchführung von NVQ-basierten Trainingsmaßnahmen und Kompetenzassessments

erwächst, ist aus dieser Sicht umstritten (McADAM/CROWE 2004, S. 140). Es wird Handlungsbedarf insbesondere hinsichtlich einer glaubwürdigeren Umsetzung des Kompetenzkonzepts und einer praktikableren Anwendung konstatiert. In Norwegen wurde demgegenüber ein Bottom-up-Ansatz zur Förderung der Validierung nonformell und informell erworbener Kompetenzen gewählt. Große Anstrengungen wurden unternommen, um die Dokumentation, Bewertung und Entwicklung der Realkompetenzen norwegischer Erwachsener leisten zu können. Den zahlreichen bereits vorliegenden Verfahren wird unterschiedliche Resonanz in der Praxis zuteil. Für den Bildungsbereich werden beträchtliche Fortschritte der Einführung eines Systems der Validierung nonformellen und informellen Lernens festgestellt, das mittlerweile rechtlich verankert ist. Die Entwicklung transparenter nationaler Umsetzungsstandards für die Praxis steht hier auf der Agenda. Deutlich mehr Arbeit liegt noch vor den Beteiligten im zivilgesellschaftlichen Sektor, um ein – auch auf dem Arbeitsmarkt – akzeptiertes Kompetenzpassmodell einführen zu können. Das norwegische Institut für Erwachsenenbildung (VOX) verfolgt dieses Ziel durch eine weniger branchenbezogene Ausgestaltung eines künftigen Kompetenzpasses. Weder für den Arbeitsmarktbereich noch für den zivilgesellschaftlichen Bereich wurden neue gesetzliche Regelungen geschaffen, mit denen die Validierung nonformell und informell erworbener Kompetenzen der Arbeitnehmer/-innen eines Unternehmens verbindlich würde. Auch erhalten diese Bestrebungen bislang wenig Unterstützung durch die Arbeitgeber. Praxisrelevanz und Akzeptanz werden wesentlich von Faktoren wie Verwertbarkeit, Qualität, Transparenz und Praktikabilität der Verfahren abhängen.

Literatur

- BEAUMONT, G.: Review of 100 NVQs and SVQs. London 1996
- BJØRNÅVOLD, J.: Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg 2001
- CALONDER GERSTER, A.: Individuelles Kompetenzmanagement: Laufbahnsteuerung mit nachhaltiger Wirkung. In: Zürcher Hochschule Winterthur zhwinfo 24 (2005), S. 24–26
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G.: Towards a Holistic Model of Professional Competence. In: Journal of European Industrial Training 20 (1996) 5, S. 20–30
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G.: The Reflective and (Competent) Practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. In: Journal of European Industrial Training 22 (1998) 7, S. 267–276
- DELAMARE LE DEIST, F.; WINTERTON, J.: What is Competence? Human Resource Development International 8 (2005) 1, S. 27–46

- DIETRICH, A.: La Gestion des Compétences: Essai de Modélisation. In: KLARSFELD, A.; OIRY, E. (Hrsg.): *Gérer les Compétences: des Instruments aux Processus*. Paris 2003, S. 215–240
- ERAUT, M. (2003). National Vocational Qualifications in England – Description and Analysis of an Alternative Qualification System. In: STRAKA, G. A. (Hrsg.): *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster 2003, S. 117–123
- GILBERT, P.: Jalons pour une histoire de la gestion des compétences. In: KLARSFELD, A.; OIRY, E. (Hrsg.): *Gérer les Compétences: des Instruments aux Processus*. Paris 2003, S. 11–32
- GUTSCHOW, K.: Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen in Frankreich: Die Rolle des bilan de compétences. In: STRAKA, G. A. (Hrsg.): *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster 2003, S. 127–139
- HAASE, K.: Entwicklungen zur Bestimmung von Kompetenzen – Konzepte und Praxis. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG E.V.; PROJEKT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.): *Internationale Trends des Erwachsenenlernens. Monitoring zum Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“*. Münster 2005, S. 253–297
- HOLTEN, E. F.; LYNHAM, S. A.: Performance-driven Leadership Development. In: *Advances in Developing Human Resources 2 (2000) 6*, S. 1–17
- KLARSFELD, A.: La compétence, ses Définitions, ses Enjeux. In: *Revue Gestion 2000, mars-avril 2000*. Louvain-la-Neuve 2000, S. 31–47
- KLARSFELD, A.; ROQUES, O.: Histoire d'une Instrumentation de Gestion des Compétences: entre rationalité contingente, rationalité limitée et rationalité institutionnelle. In: KLARSFELD, A.; OIRY, E. (Hrsg.): *Gérer les Compétences: des Instruments aux Processus*. Paris 2003, S. 171–190
- MANSFIELD, B.; MITCHELL, L.: *Towards a Competent Workforce*. London 1996
- MCADAM, R.; CROWE, J.: Assessing the business and employee benefits resulting from the implementation of NVQs. In: *Education + Training 46 (2004) 3*, S. 138–152
- MCCLELLAND, D.: Testing for Competence rather than for „Intelligence“. In: *American Psychologist 28 (1973) 1*, S. 1–14
- MCCLELLAND, D.: *A Guide to Job Competency Assessment*. Boston, MA 1976
- MOHN, T. N.: Validation in Norway: Results and Challenges. In: DUVEKOT, R.; SCHUUR, K.; PAULUSSE, J. (Hrsg.): *The Unfinished Story of VPL. Valuation and Validation of Prior Learning in Europe's Learning Cultures*. Utrecht 2005, S. 125–144
- OECD: *OECD-Studie identifiziert Schlüsselkompetenzen für persönliches, soziales und ökonomisches Wohlergehen*. Paris 2003
- PARAPONARIS, C.: L'Instrumentation de la Gestion des Compétences: une instrumentation à finalités multiples? In: KLARSFELD, A.; OIRY, E. (Hrsg.): *Gérer les Compétences: des Instruments aux Processus*. Paris 2003, S. 191–214

- PETTERSEN, B.; RØSTAD, S.: Validation of Realkompetanse. In: *Golden Riches – Nordic Adult Learning* 6 (2003) 1, S. 1–2
- RYCHEN, D. S.: Introduction. In: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competences*. Göttingen 2001, S. 1–15
- RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H.: A holistic model of competence. In: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (Hrsg.): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen 2003, S. 41–62
- WEINERT, F. E.: Concept of Competence: A conceptual clarification. In: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen 2001, S. 45–66
- WETTSTEIN, E.: *Wissenschaftliche Begleitung des Programms CH-Q. Überlegungen zur Theorie*. Zürich 1998
- WINTERTON, J.; DELAMARE LE DEIST, F.; STRINGFELLOW, E.: *Prototype Typology of Knowledge, Skills and Competences*. Thessaloniki 2005
- WINTERTON, J.; PARKER, M.; MCCracken, M.; DODDS, M.; HENDERSON, I.: *Future Skill Needs of Managers*. Research Report RR182. Sheffield 2000

Erfassung von Kompetenzen

Markus Bretschneider, Sabine Seidel

Bilanzierung und Anerkennung von Kompetenzen mit dem ProfilPASS-System – ein Beitrag zur Förderung lebenslanger Lernprozesse¹

Lebenslanges Lernen soll zu einer Selbstverständlichkeit in jeder Bildungsbiografie werden. Die zunehmend geforderte Selbstorganisation dieses Prozesses setzt zunächst eine Erfassung und Bilanzierung vorhandener Kompetenzen voraus. Vor diesem Hintergrund wurde das ProfilPASS-System entwickelt. Ausgehend von einer Begriffsklärung formalen, nonformalen und informellen Lernens wird zunächst die Entstehungsgeschichte skizziert und die beiden Systembausteine ProfilPASS und Prozessbegleitung erläutert. Anknüpfend an die Ergebnisse der Erprobungs- und Evaluationsphase werden der Nutzen und die Verbreitung des Systems dargestellt.

Formen des lebenslangen Lernens

Als Reaktion auf wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungsprozesse hat sich die Idee des lebenslangen Lernens für alle in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Motiv für die Gestaltung der europäischen und damit auch der deutschen Bildungslandschaft entwickelt. Bezogen auf Lernformen ruht lebenslanges Lernen dabei auf den Säulen formaler, nonformaler und informeller Lernprozesse, die sich gegenseitig ergänzen (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2000, S. 10). Da „die meisten Lernprozesse sich informell in Lebens- und Arbeitszusammenhängen außerhalb von Bildungseinrichtungen entwickeln“ (BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG 2004, S. 14), stellt die Erkennung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen einen zentralen Baustein dar, um lebenslanges Lernen zu einer Selbstverständlichkeit in jeder Bildungsbiografie werden zu lassen.

Diese Lernformen unterscheiden sich zunächst wesentlich über deren Organisationsform. So zeichnen sich formale und nonformale Lernprozesse dadurch aus, dass sie fremdorganisiert sind, das heißt, Lernorte, Lernzeiten und Lerninhalte werden nicht allein durch das Individuum bestimmt (hier und im Folgenden BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG [BMBF] 2004, S. 29 ff.). Damit stehen institutionalisierte Lernwege im Mittelpunkt, die zu einem staatlich anerkannten Zertifikat führen. Bei einer Zertifizierung handelt es sich um eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die in der Regel auf einer externen Prüfung basiert sowie outputorientiert und an spezi-

1 Dieser Artikel wurde bereits veröffentlicht in: „Hessische Blätter für Volksbildung“, 04/2007; lediglich die Zahlen zur Verbreitung des ProfilPASS wurden aktualisiert.

fischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgerichtet ist. Diese Bewertung wird anhand von vorab festgelegten Standards und Referenzniveaus vorgenommen. Eine solche Zertifizierung zeichnet sich durch eine allgemein anerkannte Verkehrsgeltung aus und führt zumeist zu bestimmten Berechtigungen für gesellschaftliche Teilbereiche. In diesem Rahmen erworbene Zertifikate sind typischerweise Schulzeugnisse, Diplome, berufliche Abschlusszeugnisse oder Sprachzertifikate. Eine Abgrenzung formalen und nonformalen Lernens erfolgt über die Zertifikatsreichweite. Zwar führen auch nonformale Lernprozesse zu Zertifikaten, im Vergleich zu Zertifikaten formaler Lernprozesse besitzen diese jedoch eine weniger weitreichende Verkehrsgeltung.

Im Gegensatz dazu werden informelle Lernprozesse vom Individuum selbst organisiert. Ein solches Lernen kann sich en passant, also nebenbei ergeben und ist dann weder Absicht noch Ziel des Handelns; darüber hinaus können darunter aber auch sämtliche Lernaktivitäten jenseits institutionell organisierter Lernformen verstanden werden, die bewusst mit dem Ziel unternommen werden, etwas zu lernen, und bei denen informelle Wege eingeschlagen werden. Dieses Lernen findet in allen Lebenszusammenhängen, im Prozess der Arbeit wie auch im Privaten, im Familien- und Freundeskreis wie auch im ehrenamtlichen Rahmen statt und mündet üblicherweise nicht in ein Zertifikat. Im Zusammenhang mit der zunehmenden Individualisierung und Selbstorganisation von Lernprozessen wird gerade dem informellen Lernen eine wachsende Bedeutung zugeschrieben, da es die jenseits von Qualifikationen liegenden Kompetenzen beinhaltet und eine ganzheitlichere Betrachtung des Individuums ermöglicht.

Abbildung 1: Kompetenzerwerb als Puzzle



Entstehung des ProfilPASS-Systems²

Betrachtet man existierende Ansätze zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Europa, so lässt sich erkennen, dass in den meisten europäischen Ländern in den vergangenen Jahren gesetzliche Grundlagen für eine formale Anerkennung informell erworbener Kompetenzen geschaffen worden sind (BJØRNÅVOLD 2000). Teilweise verbunden mit Reformen von Berufsbildungssystemen wird damit ein prinzipiell erleichterter Zugang zu Bildungswegen, eine Verkürzung von Bildungszeiten oder die Zulassung zu Prüfungen ermöglicht. Die Situation in Deutschland unterscheidet sich davon insofern grundlegend, als hier kaum Möglichkeiten einer formalen Anerkennung informellen Lernens bestehen. Ausnahmen stellen beispielsweise die Externenprüfung nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung oder der Hochschulzugang für berufliche qualifizierte Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung dar.

Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2002 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung das Projekt „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ angestoßen. Im Rahmen einer Machbarkeitsstudie (BMBF 2004), erarbeitet durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung und das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, wurde zunächst eine Entscheidungsgrundlage für die Entwicklung und Erprobung eines Weiterbildungspasses geschaffen. Die darin formulierten Empfehlungen basieren unter anderem auf einer explorativen Untersuchung von Weiterbildungspässen in Deutschland. Anhand dieser Analyse konnte aufgezeigt werden, dass derartige Instrumente überwiegend Tätigkeitsbeschreibungen sind oder die Teilnahme an Bildungsangeboten dokumentieren, eine darüber hinausgehende Identifizierung von Kompetenzen jedoch die Ausnahme darstellt. Deutlich wurde zudem, dass fast ausschließlich einzelne gesellschaftliche Funktionsbereiche wie beispielsweise der Übergang zwischen Schule und Beruf oder das Ehrenamt abgebildet werden. Eine biografisch-systematische Herangehensweise, bei der unterschiedliche Lebensbereiche abgebildet werden, ist dabei nicht möglich. Schließlich wurde auch erkennbar, dass unterstützende Begleitung kaum angeboten wird. Ergänzt um das Prinzip einer zielgruppen- und bildungsbereichsübergreifenden Einsetzbarkeit bilden diese Befunde den Hintergrund für die Formulierung von Eckpunkten für die Gestaltung des ProfilPASS-Systems.

2 Weitere Informationen zum ProfilPASS-System unter <http://www.profilpass.de> (Stand: 24.01.2011).

Abbildung 2: Kompetenzerwerb als Puzzle



Das Instrument ProfilPASS

Die beiden zentralen Bestandteile dieses Systems sind der ProfilPASS-Ordner und ein darauf bezogenes Konzept zur Begleitung der Nutzenden bei der Erarbeitung des Ordners. Kerngedanke ist eine durch qualifizierte Begleitung unterstützte Selbstexploration von Fähigkeiten und Kompetenzen, die sich in mehreren aufeinander aufbauenden Schritten vollzieht. Ausgangspunkt ist eine Zusammenstellung biografischer Stationen im ersten Abschnitt des Ordners „Mein Leben – ein Überblick“. Mit unterschiedlichen Methoden wie beispielsweise dem Erzählen von Erfolgsgeschichten oder dem Erstellen einer Lebenscollage *benennen* die Nutzenden zunächst die aus ihrer Sicht relevanten biografischen Stationen. Diese stellen das Rohmaterial für eine tiefer gehende Analyse der damit verbundenen Tätigkeiten dar, die es im zweiten Abschnitt „Meine Tätigkeitsfelder – eine Dokumentation“ näher zu *beschreiben* gilt. Dabei kommt der Verwendung von Verben große Bedeutung zu. Die Abstraktion der mit einer biografischen Station verbundenen Tätigkeiten zu einer oder mehreren Fähigkeiten steht im Mittelpunkt des folgenden Schrittes *Auf den Punkt bringen*. Die so ermittelten Fähigkeiten werden dann auf einer vierstufigen Skala dem *Bewerten* durch die Nutzenden selbst zugeführt. Bewertungskriterien sind der Grad der Selbstständigkeit, mit dem eine Tätigkeit ausgeübt werden kann, sowie die Transferierbarkeit einer Tätigkeit in andere Kontexte. Die Skalierung ist an die Stufen des Gemein-

samen europäischen Referenzrahmens für Sprachen angelehnt (TRIM/NORTH/COSTE 2001). Unterschieden wird zwischen Fähigkeiten, die nur in ähnlichen Kontexten, und Fähigkeiten, die auch in anderen Kontexten eingesetzt werden können. Bei ersteren wird für die weitere Arbeit der Begriff der Fähigkeit beibehalten, letztere werden begrifflich als Kompetenz gefasst. Hat eine Person mithilfe dieses Verfahrens ihre Fähigkeiten und Kompetenzen ermittelt, werden diese im Hinblick auf Ausbaufähigkeit und persönliche Stärken in einer Bilanz systematisiert. Dieser Schritt ist Bestandteil des dritten Abschnittes „Meine Kompetenzen – eine Bilanz“. Da viele Menschen offenbar gar nicht wissen, über welches Spektrum an Fähigkeiten und Kompetenzen sie verfügen, führt dieser Prozess im Ergebnis zu einer verbesserten Dialogfähigkeit gegenüber sich selbst und damit gegenüber Dritten. Durch die Evaluation der Erprobung des ProfilPASS-Systems konnte aufgezeigt werden, dass mit dem Konzept im Hinblick auf die Stärkung von Selbstvertrauen und die Aktivierung für lebenslanges Lernen ein Beitrag zur Stärkung des Einzelnen geleistet wird. Die Ergebnisse der Bilanz werden in einem schriftlichen Nachweis dokumentiert und können zum Beispiel Bewerbungsunterlagen ergänzen. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang darauf, dass der erarbeitete ProfilPASS-Ordner als solcher keine ausgearbeitete Bewerbungsmappe darstellt.

Die Erfassung der persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen verbindet sich häufig mit der Frage, wie man diese einsetzen kann, einsetzen möchte oder weiterentwickeln will. Das ausgearbeitete individuelle Kompetenzprofil dient in diesem Sinne als Grundlage für den vierten Abschnitt „Meine Ziele und die nächsten Schritte“. Mit Bezug auf das eigene Profil und Interessen können hier Ziele formuliert und deren Umsetzung durch eine Aktionsplanung unterstützt werden.

Abgerundet wird der ProfilPASS durch den ProfilPASS Plus als fünften Abschnitt. Hier können persönliche Zeugnisse und Nachweise als Portfolio bestehend aus persönlichen Unterlagen systematisch geordnet und abgelegt werden. Im typischen Fall einer Bewerbungssituation kann darauf zurückgegriffen und eine an einem vorgegebenen Soll-Profil ausgerichtete Mappe zielgerichtet erstellt werden. Zudem werden die Nutzenden für typische und weniger typische Nachweisformen von Lernprozessen sensibilisiert und angeregt, bislang nicht dokumentierte Kompetenzen zur Vervollständigung ihres Portfolios nachzuweisen. Zu diesem Zweck findet sich ein entsprechendes Formular im Instrument. Insgesamt kann damit auch ein Impuls für ein nachhaltiges und selbstorganisiertes individuelles Kompetenzmanagement erfolgen.

Die Prozessbegleitung

Die Begleitung im Rahmen dieses personenbezogenen Prozesses ist als ein Kommunikations- und Interaktionsprozess zwischen Beratenden und Ratsuchenden zu ver-

stehen, bei dem es um Hilfe zur Selbsthilfe geht, um einen gemeinsamen Austausch- und Reflexionsprozess mit der Zielsetzung einer Problemlösung oder wenigstens des Bereitstellens von Informationen (SAUER-SCHIFFER 2004). Theoretische Bezugspunkte sind das Menschenbild der humanistischen Psychologie, die konstruktivistische Lernvorstellung sowie der biografische Ansatz. Dabei handelt es sich nicht um die Anwendung der biografischen Methode zur wissenschaftlichen Datengewinnung und Dateninterpretation, sondern um biografisches Lernen als Auslösung von Bildungsprozessen und Diskursen beim Nutzenden, mit denen er sich zum Subjekt seiner Biografie machen kann. Getragen wird dieser Aushandlungsprozess vom Nutzenden als (Semi-)Experten der eigenen Biografie und vom Beratenden als (Semi-)Experten für strukturelle Rahmenbedingungen von Bildungs- und Qualifikationsprozessen (ALHEIT 1999, S. 34). Neben der zentralen Orientierung an Kompetenzen – als Abwendung von einem defizitorientierten Ansatz – liegen dem Konzept unter anderem Lerninteressenorientierung, Sicherung lern- und lebensbiografischer Kontinuität und Verfahrenstransparenz als didaktische Prinzipien zugrunde. Im Hinblick auf die Realisierung eines zielgruppen- und bildungsbereichsübergreifenden Konzepts galt es zudem, einen Orientierungsrahmen für die praktische Umsetzung zu schaffen, der im Hinblick auf die Vergleichbarkeit von Angeboten unterschiedlicher Personen bzw. Einrichtungen zum einen hinreichend standardisiert ist, zum anderen aber auch entsprechende Freiräume für die Einpassung des Verfahrens in die jeweiligen Gegebenheiten ermöglicht. Vor diesem Hintergrund wurde ein Modell mit folgenden Prozessschritten entwickelt:

Abbildung 3: **Beratungsprozessmodell**

Prozessschritt	Ziel
Anfangsphase	→ Klärung des Beratungsauftrags (ggf. mit Kontrakt) → Eingangsberatung (Passausgabe und Einführung)
Erfassungsphase	→ Zusammenstellung biografischer Elemente → begleitende Unterstützung der Selbstexploration
Bilanzierungsphase	→ Erstellung einer Kompetenzbilanz → Ermittlung von Stärken
Entwicklungsphase	→ Formulierung von Entwicklungszielen → Erarbeitung eines Aktionsplans
Abschlussphase	→ Abschlussberatung und Übergabe eines Nachweises → Evaluation des Beratungsauftrags

Beratende und Kursleitende werden im Rahmen eines zweitägigen Angebots zur Kompetenzentwicklung auf die Realisierung des ProfilPASS-Konzeptes vorbereitet. Aufbauend auf die Entstehungsgeschichte und den theoretischen Hintergrund des ProfilPASS-Systems steht dabei die auszugsweise Erarbeitung der eigenen Biografie im Mittelpunkt. Mit diesem Vorgehen soll das Verständnis für die Möglichkeiten, aber auch für die Grenzen des Verfahrens am eigenen Leib durchlebt werden. Schließlich werden in einem weiteren Abschnitt Hinweise für die konkrete Umsetzung gegeben und Grundzüge eines einrichtungsspezifischen Umsetzungskonzeptes erarbeitet. Diese Angebote werden in der Regel auf regionaler Ebene von Dialogzentren durchgeführt.

Erprobung und Evaluation des ProfilPASS-Systems

Von September 2004 bis April 2005 wurde das ProfilPASS-System im Feldversuch bei mehr als 30 Kooperationspartnern in unterschiedlichen Regionen und Einsatzkontexten erprobt. In dieser Zeit wurde der Pass von 90 Beratenden an 1.178 Nutzende ausgegeben. Die begleitende qualitative und quantitative Evaluation der Erprobungsphase hat gezeigt, dass das Gesamtsystem in der Bewertung der Nutzenden überwiegend positiv eingeschätzt wird. Die Mehrheit der Befragten beabsichtigt eine weitere Nutzung des Instrumentes. Dabei erweist sich der Einstieg in das Verfahren in der Praxis häufig als schwierig, erkennen viele Anwendende doch zunächst nur schwer den Nutzen einer Kompetenzbilanzierung. Hier ist unterstützend eine entsprechende Motivation durch die Beratenden/Kursleitenden notwendig. Die Erfahrungen zeigen, dass sich nach Überwindung anfänglicher Widerstände der Nutzen dann im Laufe des Prozesses vollständig erschließt. Deutlich geworden ist ein Qualifikations- und Alterseffekt bei der Einschätzung des Passes. Danach bewerten Personen mit höheren Bildungsabschlüssen den Pass deutlich besser. Auch mit zunehmendem Alter fällt die Bewertung positiver aus. Insgesamt trägt das Verfahren zur Stärkung des Selbstbewusstseins bei und motiviert zu weiteren Lernprozessen. Deutlich hingewiesen werden muss darauf, dass die Erarbeitung der eigenen Biografie und die Beantwortung der Frage nach weiteren (Bildungs-)Schritten einen entsprechenden zeitlichen Rahmen erfordert. Für eine Kompetenzbilanzierung auf der Grundlage von drei bearbeiteten Tätigkeitsfeldern sind für Einzelberatungen mindestens vier Stunden und für seminarförmige Angebote mindestens acht Stunden erforderlich. Diese Rahmung stellt den minimalen Angebotsumfang dar. Weiterführende Angaben zum zeitlichen Umfang im Sinne von Empfehlungen können aufgrund der unterschiedlichen möglichen Umsetzungsformen nicht gegeben werden.

Neben der grundsätzlich positiven Gesamteinschätzung sind in der Evaluierung auch Optimierungspotenziale identifiziert worden. So ist vor allem deutlich gewor-

den, dass der ProfilPASS, wie in der Machbarkeitsstudie intendiert, zwar grundsätzlich zielgruppenübergreifend einsetzbar, die Arbeit mit Jugendlichen jedoch schwierig ist. Hier hat sich gezeigt, dass die stark kognitive Ausrichtung des Verfahrens, Textlastigkeit und Gestaltung sowie zum Teil irrelevante Tätigkeitsfelder für Jugendliche problematisch sind und die Gefahr einer defizitären Selbstwahrnehmung bergen. Vor diesem Hintergrund wurde der inzwischen ebenfalls erprobte, evaluierte und optimierte ProfilPASS für junge Menschen entwickelt.

Nutzen und Verbreitung des ProfilPASS-Systems

Obwohl Einsetzung und Wirkung des ProfilPASSes unterhalb der ordnungspolitischen Ebene mit keinerlei Berechtigungen im Hinblick auf den Erwerb von Qualifikationen oder tarifrechtliche Höhergruppierungen verbunden werden können, hat sich insgesamt gezeigt, dass das ProfilPASS-System ein leistungsfähiges Instrument ist, welches dem Individuum über den Prozess der Selbstklärung vorhandener Kompetenzen und Entwicklungsperspektiven als wesentliche Grundlage für die aktive Orientierung im Berufs- und Alltagsleben dient. Die Dokumentation der in diesem Prozess sichtbar gewordenen Kompetenzen mithilfe eines Kompetenznachweises hat somit die Funktion einer gesellschaftlichen Anerkennung von Kompetenzen. Seit der Optimierung und bundesweiten Einführung des ProfilPASS-Systems im Mai 2006 und der Ergänzung um den ProfilPASS für junge Menschen im Mai 2007 hat sich ein Netzwerk aus mittlerweile 42 Dialogzentren und etwa 2000 qualifizierten Beratern/Kursleitenden herausgebildet. Betreut wird dieses Netzwerk durch eine bundesweite ProfilPASS-Serviceestelle, die beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung angesiedelt ist. Insgesamt wurden seit der bundesweiten Einführung des ProfilPASS-Systems Mitte Mai 2006 etwa 40.000 ProfilPASSe ausgegeben.

Literatur

- ALHEIT, P.: Biographisches Lernen. In: HUFER, K.-P. (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung. Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Band 2. Schwalbach/Taunus 1999
- BJØRNÅVOLD, J.: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Thessaloniki 2000
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 115. Bonn 2004
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Bonn 2004
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Memorandum über Lebenslanges Lernen. KOM 1832. Brüssel 2000
- SAUER-SCHIFFER, U.: Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In: SAUER-SCHIFFER, U. (Hrsg.): Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung. Band 1. Münster 2004, S. 9–65
- TRIM, J.; NORTH, B.; COSTE, D.: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München 2001

Martin Zaschel

Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen: Der hamet2

Die Erfolgsgeschichte des hamet2

In den letzten Jahren hat der hamet2 eine starke Verbreitung in der Benachteiligtenförderung gewonnen. Obwohl er als „Handwerklich-motorischer Eignungstest“ bereits 1978/79 im Berufsbildungswerk (bbw) Waiblingen entwickelt wurde, hat es doch einiger Paradigmenwechsel in der Berufs- und Benachteiligtenpädagogik bedurft, bis er zu seiner jetzigen Verbreitung und Akzeptanz fand. „hamet2“ war ursprünglich das Akronym für die zweite, revidierte Fassung des „Handwerklich-motorischen Eignungstests“. Durch seine Weiterentwicklung musste diese aus heutiger Sicht einschränkende Bezeichnung aufgegeben werden, hamet2 steht heute für „Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen“.

Kompetenzfeststellung in der Benachteiligtenförderung

Die Benachteiligtenförderung ist neben einem pädagogischen, sozialen und politischen Arbeitsfeld auch ein Markt. Wie auf allen Märkten hat die Verpackung einen entscheidenden Einfluss auf die Verkaufschancen des Produkts. „Bildung“ und „Wissen“ wurden als Marktbegriffe zurückgedrängt, Begriffe wie „Qualifikationen“, „Potenziale“ und „Kompetenzen“ haben die Marktführung übernommen. Im gleichen Maß wie man sich modischer Begrifflichkeiten bediente, entlehnte man Verfahren aus der Personalrekrutierung von Unternehmen, die bis zu diesem Zeitpunkt unverdächtig waren, jemals der Benachteiligtenzene zugerechnet zu werden. Der Einzug von Assessment-Centern in die Arbeit mit Benachteiligten führte zwangsweise zu einer neuen Begrifflichkeit, denn die Probanden erbrachten kaum die vom Assessment-Center gewünschte Performanz. Performanz ist die Realisation, die Sichtbarmachung oder Wirklichkeitswerdung von Kompetenzen. Das, was es zu bewerten und zu messen galt (engl.: to assess), wurde von den Jugendlichen nicht gezeigt, konnte also nicht gemessen werden. Folgerichtig sprach man von Potenzial-Assessments, die *Contradictio in Adjecto* störte nur wenige. Dass alle Menschen Potenziale besitzen, ist unstrittig. Fraglich ist nur, ob und wann sie sie abrufen werden. Und – das sollte der Potenzialfeststellende schon wissen – in welchem Bereich diese Potenziale angesiedelt sind. Bloße Vermutungen und pädagogisches Wunschdenken hilft weder dem Probanden noch dem Anbieter von Ausbildungs-, Qualifizierungs- oder Arbeitsplatz.

Betriebe und Arbeitgeber ließen sich von den Etikettierungen und Potenzialzuschreibungen wenig irritieren und forderten weiterhin „harte Fakten“: Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, in der Summe Ausbildungsreife oder Arbeitsfähigkeit. Der hamet2 ist ein gutes Beispiel, dass es gelingen kann, die Ambitionen von Pädagogen und Ausbildern, die Individualität der Jugendlichen als auch betriebliche und arbeitsweltliche Interessen unter einen Hut zu bringen. Vom hamet2 und seinen Ergebnissen lassen sich die Fachleute aller Professionen und nicht zuletzt auch die Jugendlichen überzeugen.¹

„Berufliche Kompetenzen effektiv erkennen – gezielt fördern“

So lautet das Motto des neuen hamet2². Zurzeit wird kaum ein Begriff so inflationär und wenig reflektiert gebraucht wie der der Kompetenz; die Trennschärfe gegenüber anderen Begrifflichkeiten ist verloren gegangen. Die deutsche Sprache lädt mittels der Bildung von Komposita zur kreativen Kompetenzschaffung ein. Mit Google findet man „Beziehungs- und Erziehungskompetenzen“ (für Eltern), „Alpine Gesundheits- und Wellness-Kompetenzen“ (für die Berge?), „linguistische Kompetenzen“ (für Lehrer), „Veränderungskompetenz“ (für uns alle), und wem das unerreichbar erscheint, für den bleibt noch die „Konsumkompetenz“. Den Schöpfern dieser Neologismen ist die Bedeutung der Begriffe Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten offensichtlich unbekannt. Differenzierungen verbieten sich, alles ist Kompetenz. Dabei wird es für die Handlungssicherheit von Organisationen und Individuen und die Transparenz und Überprüfbarkeit von Zielen künftig von Bedeutung sein, dass die verwendeten Begrifflichkeiten trennscharf sind. Angesichts der Ausbildung einer europäischen Bildungsgemeinschaft müssen die Terminologien auch transnational tragfähig sein. In der Bundesrepublik wird gerne hinter jedes Schulfach „Kompetenz“ angehängt, mittlerweile fokussiert man sogar einzelne Unterrichtsinhalte und versieht sie ebenfalls mit dem Appendix „Kompetenz“. So werden bald Schwimmkompetenz und Fussballkompetenz entstehen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen Sprachen gibt ein Beispiel für die sinnvolle Verwendung des Begriffs Kompetenz: Er unterscheidet zwischen der elementaren, der selbstständigen und der kompetenten

- 1 Der Autor hat im Rahmen eines wissenschaftlichen Modellversuchs des BMBF im Rahmen des Förderprogramms „Kompetenzen fördern“ den hamet2 neben diversen anderen Kompetenzfeststellungsverfahren in der Jugendstrafanstalt Wiesbaden erprobt. Die Erfahrungen hierzu finden sich in Martin Zschel: Kompetenzfeststellung im Strafvollzug; in: Gisela Baumgratz-Gangl, Martin Zschel: Modelle und Strategien zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, Berlin 2006, S. 202–213. Daneben liegen Erfahrungen in der Einführung des hamet2 bei anderen Bildungsträgern vor, unter anderem auch im Rahmen des sog. Kompetenzchecks in NRW.
- 2 Berufliche Kompetenzen effektiv erkennen – gezielt fördern. Info-Broschüre des bbw Waiblingen zum hamet2, o. O. 2007. Siehe auch <http://www.hamet.de> (Stand: 24.01.2011).

Sprachverwendung.³ Timo Leuders hat es prägnant formuliert: „Eine Fähigkeit, die man innerhalb einer Stunde erwerben kann, ist keine Kompetenz.“⁴ Hier geht es um das Handlungsfeld Bildung, Ausbildung, Beruf und Arbeit. Was hierbei unter Kompetenz verstanden wird, lässt sich vielleicht am besten durch die Abgrenzung zum Begriff der Qualifikation deutlich machen.

Die Qualifikation steht am Ende eines Prozesses, in dem der Proband sich Wissen angeeignet hat (Beispiel: Aufbau eines Vergasers) und Fertigkeiten trainiert hat (Beispiel: Einbau des Benzinfilters). Der Qualifizierungsprozess ist zumeist für alle Lehrgangsteilnehmenden gleich und wird in der Regel nach einer Prüfung zertifiziert. Wenn es um die routinemäßige Anwendung von Wissens- und Fertigungsdispositionen geht (Beispiel: Sommer- gegen Winterreifen auswechseln), dann ist der Kompetenzbegriff nicht zu verwenden. Der zugrunde liegende Sachverhalt ist eindeutig, es bedarf keiner kreativen, schöpferischen geistigen Leistung. Erst wenn das Subjekt sein Wissen, seine Fertigkeiten in einer individuellen Problemlösung zur Anwendung kommen lässt, dann kann man von einer Selbstorganisationsdisposition sprechen. Das Ergebnis der Handlung ist also nicht normiert. Der Mitarbeiter, der ihnen im Baumarkt 30 Bretter à 80 x 20 x 4 cm per CNC-Maschine zurechtsägt, besitzt die Fähigkeit zur Maschinenprogrammierung, mehr nicht. Der Tischler, der ihre Küche inspiziert und nach ihren zahlreichen und unter Umständen noch widersprüchlichen Vorgaben einen Aufriss für eine Sitzecke erstellt, muss neben seinem Wissen über die Stabilität von Tischkonstruktionen, den Fertigkeiten im Umgang mit Holz und den Sicherheitsvorschriften für eine kreative Lösung auch subjektbezogene, variable Merkmale (Beispiel: Gefühl für Proportionen, visuelle Vorstellungskraft, Erfahrung mit vergleichbaren Aufträgen) abrufen. Die Kompetenzen, die der Tischler in unserem Beispiel zur Anwendung bringt, können fachlicher Natur sein (z. B. Fachwissen, Marktkenntnisse, systematisch-methodisches Vorgehen), aber auch persönlicher Natur (z. B. schöpferische Fähigkeit, Zuverlässigkeit, Einsatzbereitschaft), im Umgang mit seinem Kunden kommen noch soziale Kompetenzen ins Spiel (z. B. Beratungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit).⁵

Die obigen Ausführungen machen deutlich, dass der Anspruch, berufliche Kompetenzen „erkennen und fördern“ zu wollen, semantisch problematisch ist. Bei Schülern, Schulabgänger/-innen und Auszubildenden muss erst das Fundament einer zukünftigen Berufsausübung gelegt werden. Es geht bei Jugendlichen im Übergang

3 <http://www.daad.de/deutschland/deutsch-lernen/wie-deutsch-lernen/13848.de.html> (Stand: 24.01.2011).

4 http://www.mathematikundschule.de/Didaktik/kernlehrplaene/Praesentation_Leuders.pdf (Stand: 24.01.2011). Als Kennzeichen von Kompetenzen nennt Leuders „mittlerer Abstraktionsgrad, Transfer, Flexibilität, langfristiger Erwerb, verbunden mit Haltungen“; ebd.

5 Eine plausible Übersicht über Kompetenzen mit Anwendungsbeispielen findet sich in: Volker Heyse, John Erpenbeck: Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme, Stuttgart 2004.

um die Festzustellung, ob sie die Fertigkeiten und Fähigkeiten für die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit oder Ausbildung mitbringen.

Zielgruppe des hamet2

Die Wurzeln des hamet2 liegen in der Arbeit mit lernbehinderten Schulabgängern, mit Rehabilitanden und schließlich Schulabgängern von Förder-, Haupt- und Realschulen. Das Verfahren ist – neben seiner wissenschaftlichen Ausformung – im Sinne der Zielgruppe pädagogisch sehr gut durchdacht. Es wendet sich vor allem an Jugendliche, die sich beruflich orientieren wollen, die am Übergang von der Schule zur Ausbildung stehen oder bei denen ein Ausbildungswechsel oder -abbruch bevorsteht. Die hamet-Module fokussieren Berufe, bei denen manuelle Tätigkeiten im Vordergrund stehen. Auch wenn Ergebnisse hin und wieder durchaus auf andere Berufsfelder übertragbar sind, ist der hamet2 in erster Linie ein Verfahren für Praktiker in der Werkstatt. Dies wird besonders deutlich beim Modul 1 („Berufliche Basiskompetenzen“). Das Modul 2 („Lernfähigkeit“) baut auf den Übungen des Moduls 1 auf. Anhand der Wiederholung der Übungen und deren Messung lassen sich Aussagen über die Lernfähigkeit treffen. Modul 3 („Soziale Kompetenz“) widmet sich dem in Betrieben geforderten kollegialen Verhalten, Modul 4 („Vernetztes Denken – Fehlersuche und Problemerkennung“) erlaubt Aussagen über die Leistungsfähigkeit in Berufen mit niedrigem Qualifikationsniveau.

Mit abnehmenden Schulabschlüssen steigt der Anteil der manuellen Geschicklichkeit, die für die Berufsausübung erbracht werden muss. Modul 1 misst die handwerklich-motorische Leistungsfähigkeit und damit einen wichtigen Bestandteil der beruflichen Eignung Jugendlicher. Die handwerklich-motorischen Leistungen einer Person sind relativ stabil. Die Testergebnisse weichen am nächsten Tag oder auch nach einigen Wochen kaum voneinander ab, wenn nicht gezielte Übungen die Fertigkeiten der Person verbessert haben. Die psychischen Voraussetzungen für die Berufswahl und -ausübung – bei vielen Jugendlichen schwach entwickelt – unterliegen stärkeren, auch entwicklungspsychologisch bedingten Schwankungen. Bei einem ressourcenbewussten Einsatz von Personal und Werkstattkapazitäten macht es Sinn, stabile Faktoren zu messen. Daher erfreut sich das Modul 1 besonderer Verbreitung.

Die Messfaktoren und Testgütekriterien des ersten Moduls aus hamet2

Mittels einer Faktorenanalyse wurden sechs handwerklich-motorische Qualitäten extrahiert, die für die Berufsausbildung als bedeutsam identifiziert wurden⁶: Diese sechs Faktoren werden später noch vorgestellt.

6 Siehe hierzu: Testhandbuch 1, a. a. O., S. 5–8, 20–23, hier S. 20.

Die Testgütekriterien sind nicht für alle Berufsgruppen, die mit dem hamet2 arbeiten, von gleicher Bedeutung.⁷ Für die Akzeptanz des Verfahrens bei den Durchführenden ist die inhaltliche Validität des hamet2 interessant. Im Rating kompetenter Beurteiler (Ausbilder, Meister, Arbeitspädagogen, Arbeitserzieher) wurden die handwerklich-motorischen Grundfunktionen bestätigt. Von besonderer Bedeutung ist die Konstruktvalidität. In der Korrelierung von Intelligenzwerten (LPS, FRT, FLT, Labyrinthtest) und Schulleistungen mit den hamet2-Grundfunktionen ergab sich, dass die Leistungen weitgehend unabhängig voneinander sind. Das bedeutet, dass auch ein weniger intelligenter Mensch, der in der Schule wenig erfolgreich gewesen ist, ein guter Handwerker werden kann. Die weiter gehende Schlussfolgerung hieraus ist, dass die beruflichen Optionen Benachteiligter, nicht selten Vertreter der Gruppe Schulverweigerer oder Schulversager, nicht ausgereizt werden.

Im Umgang mit Benachteiligten, die über ihre eigene Leistungsfähigkeit selten eine verifizierbare Aussage treffen können, ist von den Testgütekriterien auch die Objektivität von besonderem Interesse. Dem Misstrauen vieler Benachteiligter, Schüler an Förder- und Hauptschulen und auch Strafgefangener, gegenüber Tests („Idiotentest?“) kann durch eine hohe Durchführungsobjektivität und Auswertungsobjektivität⁸ begegnet werden. Für beide finden sich in den hamet2-Handbüchern detaillierte Anwendungshinweise. Das Auswertungsverfahren kann außerdem so gestaltet werden, dass die Probanden einige Aufgaben selbst auswerten und diese dann abschließend vom Testleiter kontrolliert werden. Dergestalt gehen die Probanden einen weiteren wichtigen Schritt vom Objekt zum Herrn des Verfahrens.

Der hamet2 ist ein normiertes Verfahren. Für die Eichung wurden aus den sogenannten Rohwerten (Fehlerpunkte, Zeitwerte) die entsprechenden STANINE-Messwerte errechnet. Die STANINE-Skala („standard nine“) reicht von 1 bis 9, der Mittelwert liegt damit bei 5, die Standardabweichung beträgt 2 STANINE. Die Leistungen des Probanden ergeben das „hamet2-Profil“. Es ist naheliegend, dass einheitlich schwache Profile einen besonderen Förderbedarf, einheitlich gute Profile wenig Probleme bei den handwerklich-motorischen Verrichtungen in der Ausbildung versprechen. Stark schwankende Profile sollten dazu führen, dass der Proband nicht pauschal als „schwach“ klassifiziert, sondern differenziert gefördert wird.⁹

7 Siehe hierzu das Kapitel Testgütekriterien in Testhandbuch 1, a. a. O., S. 26–32.

8 Der Grad der Auswertungsobjektivität wurde über die Auswertungsergebnisse verschiedener Testleiter überprüft und erreichte gute bis sehr gute Ergebnisse.

9 Testhandbuch 1, a. a. O., S. 46–49.

Modul 1: Berufliche Basiskompetenzen

Faktor A: Routine und Tempo

Trotz des Abbaus von Arbeitsplätzen mit Serien und Montagetätigkeiten respektive der Verlagerung dieser Aufgaben in häusliche Bereiche sind in allen gewerblichen Berufen immer wieder Arbeitsschritte gefragt, die sich durch eine gleichförmige manuelle Geschicklichkeit auszeichnen. Der Faktor A testet einfache manuelle Routinetätigkeiten, die für sich keine besondere Qualifikation verlangen, jedoch unter der Anforderung, fehlerlos unter Zeitdruck verrichtet zu werden, durchaus nicht anspruchslos sind:

Die Aufgabe „Schrauben“ hat mehrere „Varianten“, zum einen haben wir zwei verschiedene Schraubengrößen (M4 und M10), zum anderen müssen Unterlegscheiben und Muttern unterschiedlicher Größen eingelegt und dann ein- bzw. ausgedreht werden. In der Aufgabe „Register“ sortieren werden Register sortiert und auch wieder zusammengelegt. Der Bildungsgrad des Teilnehmenden ist dabei uninteressant, da die Register nicht nur an ihren Buchstaben, sondern auch an Farbe und Form erkennbar sind. Beim „Einfädeln“ geht es um das Ziehen eines Fadens durch 10 Nadelöre, beim „Servietten falten“ schließlich geht es um die schnelle Fertigung von 5 Servietten nach einem vorher einstudierten Muster.

Was wird in solchen Aufgaben gemessen? Allein die Aufgabe „Schrauben“ erlaubt zahlreiche Interpretationen über die manuelle Geschicklichkeit bei feinmotorischen Routinetätigkeiten. Wie schnell und wie geschickt wird eine kognitiv anspruchslose Aufgabe erledigt? Daneben sind die unterschiedlichen Zeitwerte bei der Bewältigung der großen und kleinen Schrauben interessant. Häufig werden die kleinen Schrauben, die ein besseres Fingerspitzengefühl verlangen, langsamer bewältigt. Wie verhält sich der Proband? Entwickelt er sportiven Ehrgeiz, die Aufgabe schnell zu erledigen, oder schraubt er lustlos vor sich hin?



Schrauben drehen: Feinarbeit mit Fingerspitzengefühl: Schraube halten, Unterlegscheibe und Mutter aufsetzen, eindrehen; Organisation am Arbeitsplatz beachten

Die Erläuterungen unterstreichen, dass es beim hamet2 zwar einerseits um genormte Zeit und Qualitätswerte geht, dass aber die Beobachtung des Arbeitsverhaltens und die Auswertung mit dem Testteilnehmer mindestens ebenso wichtig sind. So lassen sich selbst bei einer Einfachaufgabe wie dem Schrauben bestimmte Beobachtungen zur Einstellung zur Arbeit machen, die die vorhergehende Abbildung demonstriert. Zu beachten ist die Organisation am Arbeitsplatz: Der Testteilnehmer auf dem Foto hat eine Sitzhaltung, bei der das Schraubentischgut gut erreichbar ist, seine fertig bearbeiteten Schrauben sind übersichtlich zur Seite gelegt.

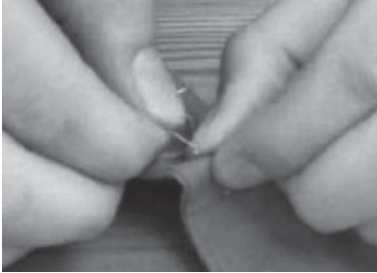


Da Jugendliche, insbesondere männliche Testteilnehmer, stark dazu neigen, miteinander in Wettstreit zu treten, ist mitunter auch die Stressbereitschaft zu beobachten. Ist ein Teilnehmer bereits mehrfach „unterlegen“, arbeitet er dennoch gezielt weiter oder bedarf er des äußeren Anstoßes?

Eine andere Aufgabe, die ihr Pendant schnell in den grafischen, aber auch hauswirtschaftlichen Berufen findet, ist das „Register sortieren“. Ob Kuverts, Zeitschriften, Wäschestücke, Geschirr, es gilt, eine Routineaufgabe so zu erledigen, dass umständliches Arbeiten als auch aufwendige Nachprüfungen vermieden werden. Das nebenstehende Beispiel zeigt zwar eine relativ übersichtliche

Kartenablage, der Proband hielt es aber nicht für nötig, den Arbeitsplatz zuvor freizuräumen und sich somit mehr Platz zu verschaffen. Dadurch liegen die Karten teilweise übereinander und müssen in einem weiteren Arbeitsschritt getrennt werden. Auffallend ist auch die Sitzhaltung des Probanden. Bei dieser Aufgabe ist eine stehende Position von Vorteil. Die Messwerte dieses Teilnehmers lagen – nicht nur bei dieser Aufgabe – bezüglich des Arbeitstempos in einem schwächeren Bereich.

Die nächste Aufgabe könnte dem hauswirtschaftlichen, aber auch dem Elektrobereich entstammen. Ein Faden muss millimetergenau in eine bestimmte Position gebracht und dann geringfügig bewegt werden. Zittrige Hände schließen eine gute Aufgabenerfüllung aus wie fahrigte Handbewegungen und mangelnde Konzentration.



Beispiel einer gut überlegten Arbeitsausführung: Mit der linken Hand wird das Stoffband gerafft, sodass das Nadelör frei liegt. Das Einführen des Fadens kann damit visuell gut kontrolliert werden.

Der folgende Teilnehmer erzielte beim „Servietten falten“ einen guten Wert, er ist hier bei einer sehr sorgfältigen Arbeitsausführung zu beobachten. Neben dem Glattstreichen der Serviettenfalte wird ein geschicktes Festhalten mit der linken Hand gezeigt. Obwohl es sich um eine Routine- und Tempoaufgabe handelt, können nebenher Aussagen über das Verhalten männlicher Teilnehmer zu weiblich konnotierten beruflichen Handlungen gewonnen werden (und umgekehrt). Die „optische“ und hygienische Eignung der Werkzeuge Hand und Arm für gastronomische Berufe kann ebenfalls zum Inhalt des Auswertungsgespräch gemacht werden



Servietten falten

Alle Einzelfaktoren können nicht in dieser Ausführlichkeit behandelt werden. Im Folgenden werden nur mehr die Faktoren als solche und eine ausgewählte Übung (Einzelfaktor) vorgestellt.

Faktor B: Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung einfach

In den Übungen zu Faktor B muss der Proband mit drei Werkzeugen umgehen: einem Schabloniermesser, einem feinen Pinsel und einer Nähmaschine. Bei der Aufgabe „Schneiden“ wird mit einem Schabloniermesser auf einem Blatt Papier in der Mitte einer vorgezeichneten Linie geschnitten. Das freihändige Schneiden erfordert vom Probanden, dass er sich auf ein Werkzeug mit hartem Kopf einstellt. Im Unterschied dazu wird in der Übung „Ausmalen“ ein Werkzeug mit weichem Kopf, ein Pinsel, verwendet. Beide Aufgaben erfordern eine sichere Werkzeugsteuerung und dass der Proband sich sehr auf die Ausführung konzentriert. Die dritte Aufgabe „Nähmaschine“ erfordert eine gute Auge-Hand-Fuß-Koordination. Mit einer

üblichen Haushaltsnäähmaschine wird auf einer gedruckten Vorlage mit einer Nadel ohne Faden inmitten einer Linie gestochen.



Testaufgabe Nähmaschine

Auf dem Foto ist gut zu erkennen, wie sehr sich der Proband konzentriert. Man sieht auch, wie er mit beiden Händen sorgfältig das Papier führt.

Faktor C: Wahrnehmung und Symmetrie

Nicht nur im Handwerk gibt es den Ausspruch „ein gutes Auge haben“. Abstände und Proportionen richtig einzuschätzen, ohne Maßband arbeiten zu können und das Vergleichen von Vorlagen sind nicht nur unter dem Aspekt der Zeitersparnis besondere Fähigkeiten. Im Sinne „eines visuellen Abtastens und Vergleichens“ muss der Proband beim Faktor C mit dem Bleistift freihändig parallele Linien an einer Mittellinie entlang fortsetzen, halbfertige Figuren im Sinne der Symmetrie ergänzen, Daten aus schriftlichen Kundenbestellungen mit Stammdaten im PC vergleichen und markant rote Kunststoffscheiben nach Vorgaben freihändig auf einem Blatt anordnen.¹⁰



Scheiben verteilen

¹⁰ Testhandbuch 1, a. a. O., S. 111.

Faktor D: Instruktionsverständnis und Instruktionsumsetzung

Bei den PC-Aufgaben in Faktor D gilt es, Anweisungen und Vorgaben zu verstehen und genau umzusetzen. Hierzu wird ein Textpassus von einer Vorlage in den PC übertragen, in einer stark reduzierten CNC-Simulation am PC wird ein virtuelles Werkzeug „ferngesteuert“, und schließlich muss ein Telefon am PC anhand einer vorliegenden Bedienungsanleitung programmiert werden. Diese Aufgaben aus dem handwerklichen, aber auch Dienstleistungs- und Bürobereich sind auch Zeugnis für ubiquitäre Präsenz des PC in Ausbildung und Beruf.



Daten übertragen am PC

Faktor E: Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung komplex

Bei den Übungen zur komplexen Werkzeugsteuerung muss der Proband mit Schlosserhammer, Raspel und Wasserwaage drei Aufgaben erfüllen. Bei der ersten ist aus einer Spanplatte ein Fisch zu feilen, beim „Drahtbiegen“ wird ein 3 mm dicker Schweißdraht am Schraubstock mit einem Schlosserhammer mit rechten Winkeln versehen, für die Aufgabe „Wasserwaage“ erhält der Proband Zollstock, Wasserwaage und Richtscheit und soll damit drei Maßpunkte an der Wand finden. Die besondere Anforderung bei dieser Übung liegt in der kombinierten Anwendung von drei Werkzeugen.



Fisch feilen

Faktor F: Messgenauigkeit und Präzision

Die drei Aufgaben „Maße“, „Winkel“ und „Schnittpunkte“ erscheinen auf den ersten Blick recht einfach. Es geht auch hier um handwerkliche Grundanforderungen wie die Kenntnis von Maßen, der exakte Umgang mit Werkzeugen (Lineal, Geodreieck) und die saubere Arbeitsausführung. Es müssen gerade Linien gezogen und vorgegebene Maßpunkte gesetzt werden. Trotz der Einfachheit der Übungen bereiten diese vielen Schülern und Schulabgängern Schwierigkeiten.



Aufgabe „Winkel“

Arbeitsqualität und Arbeitstempo

Die hamet2-Übungen sind so aufgestellt, dass sie fast von allen Probanden bewältigt werden können. Sie werden allerdings mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen in Qualität und Tempo bewältigt. Die Ausführung soll dabei stets als Erstes gut und erst als Zweites möglichst schnell ausgeführt werden. Lediglich bei Faktor A sind der Wert für Qualität und Zeit identisch. Die pädagogische Begründung ist naheliegend: Wenn die Arbeitsqualität stimmt, dann stimmt zumeist auch die Einstellung

zur Arbeit und die Identifikation mit dem Ergebnis. Am Faktor Zeit lässt sich mittels Arbeitsorganisation und Routine gut arbeiten. Wer lediglich schnell arbeitet und dabei ein minderwertiges Arbeitsergebnis erzielt, braucht in der Regel eine umfassendere Hilfe.

Testdauer und Qualität der Durchführung

Das Modul 1 besteht aus 26 Untertests, zu deren Durchführung und Auswertung mit dem Probanden etwa ein Arbeitstag benötigt wird. Bei einer wiederholten Testdurchführung ist es sinnvoll, eine „hamet2-Werkstatt“ einzurichten. Detaillierte Vorgaben und hilfreiche Anweisungen finden sich dazu im Testhandbuch. Der Testablauf ist genau vorgeschrieben. Der Proband erhält jeweils eine Vorübung, an der er den Gebrauch des Werkzeugs üben und anhand der sich der Testleiter vergewissern kann, dass der Proband Sinn und Zweck der Aufgabe verstanden hat.¹¹

Arbeitsverhalten

Der hamet2 macht deutlich, wie systematisch und umfassend Verhaltensbeobachtung stattfinden kann. Von der Unterweisung über die Durchführung des Vorprogramms bis zur Bearbeitung der Testaufgaben reicht das Spektrum, das mit vorbereiteten Erhebungsbögen dokumentiert werden kann. Hinzu kommt das Sozialverhalten der Teilnehmenden, das notwendigerweise von Setting zu Setting abweichen kann.

Bei der Fremdbeobachtung orientieren sich die hamet2-Beobachtungsbögen am Arbeitspädagogischen Beobachtungs- und Bewertungsbogen (ABB).¹² Einstellung, Interesse, Antrieb, Auffassungsvermögen, Denkfähigkeit, Sorgfalt und viele andere Kriterien sind genau beschrieben und können auf einer Skala ihren Ausprägungen entsprechend, auch am PC, dokumentiert werden. Zu den standardisierten Merkmalen und Ausprägungen können individuelle Beobachtungen und Gutachten formuliert werden. Den pädagogischen Anforderungen eines Förderprogramms gerecht werdend, gibt es zu allen Übungen Selbstbeobachtungsbögen. Der Abgleich mit den Fremdbeobachtungsbögen kann dem Testleitenden dazu dienen, seine eigenen Wertungen kritisch zu reflektieren, im Wesentlichen wird er dazu verwendet, der Selbsteinschätzung des Probanden ein Korrektiv entgegenzuhalten. Hierdurch wird die Grundlage für die Diagnose der Arbeitshaltung und des Selbstbilds des Probanden gegeben.

11 Testhandbuch 1, a. a. O., S. 40.

12 Testhandbuch 1, a. a. O., S. 43 ff.

Beobachtungen zum Arbeitsverhalten

Merkmal	1	2	3	4	5	Bemerkungen	
Einstellung und Interesse Ausgesprochen positive Einstellung, sehr einsatzfreudig, leistungswillig, zielstrebig bei angebotenen Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Antrieb Sehr aktiv, hohe Eigeninitiative, kein Fremdantrieb nötig, hoch motiviert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Auffassungsvermögen Erfasst schnell und sicher, begreift sofort den Sinn von Arbeitsanweisungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Denkfähigkeit Findet eigenständig Lösungen durch kreatives und bewegliches Denken bei Aufgabenstellungen und Problemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Konzentrationsvermögen Kann sich wach und aufmerksam Arbeitsabläufen zuwenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Selbstständigkeit Arbeitet und entscheidet selbstständig bei der Durchführung einer erlernten Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Flexibilität Sehr flexibel, kann sich rasch auf neue Arbeitssituationen/Testaufgaben einstellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Sorgfalt Sehr sorgfältig, achtsam und gewissenhaft im Umgang mit Material, Werkzeug und Maschinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Handgeschick Sehr geschickt, flüssiger, sicherer Bewegungsablauf, die Bewegungen sind aufeinander abgestimmt, die Anforderungen der Aufgabe können gut erfüllt werden	Feinmotorische Arbeiten		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Grobmotorische Arbeiten		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ausdauer Bleibt ausdauernd über einen längeren Zeitraum am Arbeitsplatz, führt Arbeit auch bei Problemen zu Ende, arbeitet gleichmäßig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Kritikfähigkeit/Selbsteinschätzung Beurteilt eigene Leistungen im Vergleich zu anderen urteilssicher, kritisch und sachlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

- Profilwert 5 Eindeutige Stärken sind erkennbar, sie erscheinen auch längerfristig stabil zu sein.
 Profilwert 4 Es sind Stärken erkennbar, sie erscheinen jedoch noch nicht umfassend und stabil.
 Profilwert 3 Die Testsituation erbrachte keine deutlichen Hinweise auf Stärken oder Schwächen, das Merkmal erscheint durchschnittlich ausgeprägt.
 Profilwert 2 Es sind Schwächen erkennbar, es gibt aber auch Hinweise auf Verbesserungsfähigkeit.
 Profilwert 1 Deutliche Schwächen sind erkennbar. Kurzfristige Erfolge sind auch mit Übung kaum zu erwarten.

Name _____

Modul 2: Lernfähigkeit

Sind die Leistungen des Probanden in Modul 1 einmal erfasst, lässt sich mit Modul 2 ein gezieltes Training der motorischen Fertigkeiten durchführen. Durch wiederholte Leistungsmessungen können differenzierte Aussagen zum Lernvermögen des Probanden getroffen werden. Dass der hamet2 nicht nur ein eignungsdiagnostisches Verfahren zur partiellen Feststellung der Ausbildungsfähigkeit, sondern auch ein förderdiagnostisches Verfahren ist, unterstreicht er eindrucksvoll in Modul 2. In der Philosophie der Waiblinger bedeutet Förderdiagnostik, dass gezielt diejenigen Punkte gefördert werden, die sich als kritisch erwiesen haben. Die Weiterführung des Tests ist somit gleichzeitig Förderung. Betraf das Modul 1 im Wesentlichen die motorischen Ausführungen, so haben wir es bei Modul 2 mit Lernen, Motivation und Selbstaktivierung zu tun. Hierfür steht ein sogenanntes Differenzialdiagnosesystem, bestehend aus Fehleranalyse und Förderansätze, zur Verfügung. Es beinhaltet die exakte Beschreibung der Anforderungen zur Bewältigung der Aufgaben, mögliche auftretende Fehlerarten, die Fehleranalyse nach den Kategorien Motivation, Motorik und Kognition, Hinweise zu Förder- und Trainingsmöglichkeiten und Übergangsvoraussetzungen bzw. Abbruchkriterien für ein Training. In einem Kontrakt zwischen Testleitung und Proband wird ein Trainingsplan aufgestellt.

Anhand der Zahl der Lerndurchgänge und der Qualität des Lernerfolgs (Lerntempo und Ergebnisqualität) ergeben sich im Wesentlichen drei verschiedene Leistungsgruppen: Gruppe A mit einem starken Lernfortschritt, B mit einem schwächeren Lernfortschritt und C mit geringem Lernzuwachs. Da Motivation und Fähigkeiten Leistung ergeben, widmet sich Modul 2 sehr ausführlich dem Thema Motivation. Dabei wird versucht, zwischen intrinsischer und extrinsischer differenziert zu beobachten. Um dies zu leisten, bedarf es nicht nur qualifizierten Personals, sondern auch einer in der Regel mehrtätigen Erprobung. Der Testleitung stehen hierfür im Testhandbuch 2 sehr differenzierte Anleitungshinweise zur Verfügung.

Modul 3: Soziale Kompetenz

Modul 3 basiert auf einer Betriebsbefragung, bei der die Anforderungen an soziale Kompetenzen bei Berufen mit vorwiegend manueller Tätigkeit erhoben wurden. Die Befragung von Vorgesetzten von insgesamt 31 Betrieben ergab, dass folgende soziale Kompetenzen als bedeutsam genannt wurden: Zusammenarbeit mit Kollegen/Kolleginnen, Zusammenarbeit mit Vorgesetzten, Umgang mit Kunden/Kundinnen, Umgang mit Kritik, Kommunikationsregeln, äußeres Erscheinungsbild, Werthaltung, soziale Zuverlässigkeit und Gestaltung informeller Kontakte.¹³

¹³ Testhandbuch 3, a. a. O., S. 10–12.

Im Modul 3 werden keine Werthaltungen abgefragt, die Probanden müssen vielmehr in Übungen soziales Verhalten beweisen. Die Übungssituationen sind dabei realitätsnah und handlungsbezogen gestaltet. Wissenschaftlich gesprochen handelt es sich um die Performanz sozial kompetenten Verhaltens, nicht um die Messung sozialer Kompetenzen.¹⁴ Um die „Zusammenarbeit mit Kollegen/Kolleginnen“ messen zu können, wurden einige Gruppenaufgaben gestaltet, so z. B. das Herstellen eines einfachen Bucheinbandes und das Aufräumen der Werkstatt. Das von den Probanden gezeigte Verhalten wird jeweils über Fremd- und Selbsteinschätzungen dokumentiert und ausgewertet. Die „Zusammenarbeit mit Vorgesetzten“ wird nicht eigens geprüft, hier wird die Beurteilung des Verhaltens gegenüber der Testleitung durch selbige verwendet. Dieser Kunstgriff ist statthaft, da die Alternative, mit Schauspielervorgesetzten zu arbeiten, nur entsprechende Schauspielereien aufseiten der Probanden zur Folge hätte. Die Testleitung hat für die Probanden eine Vorgesetztenfunktion. Für die Merkmale „Umgang mit Kunden/Kundinnen“ und „Umgang mit Kritik“ werden am PC simulierte Bildsequenzen dargeboten. Die dargestellten Situationen erfordern von den Probanden verbale Reaktionen, die mit den Anforderungsprofilen verglichen werden. Beispiel: Der Proband bringt als Pizzabote seinem Kunden eine Pizza, die der Kunde als kalt reklamiert. Die höchste Punktzahl wird der Proband erreichen, indem er einen Preisnachlass oder eine neue Pizza anbietet. Eine Entschuldigung wird ebenfalls als angemessen angesehen. Einen Punktabzug erhält der Proband, wenn es zur Eskalation mit dem Kunden kommt, was bei Aussagen wie „Pizza kann man auch kalt essen“ oder „Dann stellen Sie sie doch in den Backofen!“ anzunehmen ist.



Übung Wohngemeinschaft, Teilnehmende bei der Selbsteinschätzung

Das Foto zeigt Jugendliche, nachdem sie eine Wohngemeinschaft gebildet, ihre Zimmer und Möbel verteilt und einen Reinigungsplan ausgearbeitet haben. Hier füllen

14 Siehe hierzu Uwe Peter Kanning: Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen, Bern u. a. 2003, S. 11–20.

die Teilnehmenden einen Selbstbeurteilungsbogen aus, bei dem sie angeben, wie sie die Aufgabe mit den Kollegen zusammen gelöst haben, ob sie sich abgesprochen haben und die Meinungen anderer haben gelten lassen etc. Die Testleitung wertet diese Bögen im Zusammenhang mit den eigenen Beobachtungs- und Beurteilungsbögen aus.

Für die Durchführung des Moduls 3 „Soziale Kompetenz“ wird eine Testdauer von ca. vier Stunden angegeben. Die Auswertungsergebnisse dieses Moduls werden durch die Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachkräfte wie Arbeitspädagogen, Sozialarbeiter und Psychologen besonders ergiebig.

Modul 4: Vernetztes Denken – Fehlersuche und Problemerkennung

Bei „Vernetztes Denken“ geht es um die Anforderungen, die auch bei Arbeitsplätzen mit vorwiegend manueller Tätigkeit und niedrigem Anspruchsniveau gefordert werden. Laut Betriebsbefragung legen die Betriebschefs auf Folgendes Wert: Aufmerksamkeit für den Arbeitsablauf, selbstständige Entscheidungen im vorgegebenen Rahmen treffen lernen, mitdenken und sich auf neue Situationen und Problemstellungen flexibel einstellen können.¹⁵

Für diese Anforderungen wurden PC-Simulationen konstruiert, bei denen Fehler visuell erkannt und per Mausklick registriert werden sollen. Anhand von Aufgaben wie „Getränkekisten“ und „Serienbriefe“ wird die Leistungsfähigkeit der Probanden in diesem Bereich erhoben. Das Foto zeigt eine Getränkekiste, bei der der Proband die Bestückung zu kontrollieren hat. Dem Proband wird eine Serie von 30 Kisten am PC präsentiert, die er zu kontrollieren hat. Das Arbeitstempo bestimmt er selber per Mausklick. Für die Durchführung von Modul 4 am PC sind ca. 45 Minuten zu veranschlagen. Die Auswertung übernimmt der PC.



Getränkekisten kontrollieren

15 Testhandbuch 4, a. a. O., S. 1–6, hier S. 6.

Der hamet2 und Faktoren der Berufsorientierung und Berufseignung

Für die Berufsorientierung und die Berufseignung sind Faktoren wie Wertebewusstsein, berufliche Motivation, Berufsinteresse, Verantwortungsbereitschaft, innerer Antrieb und Flexibilität von Bedeutung. Wertebewusstsein als zentraler Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung meint die Aneignung von Werten und Normen, welche das eigene Verhalten gegenüber den Mitmenschen und der Umwelt anleiten und mit denen das Verhalten anderer sowie überhaupt die gesellschaftliche Umwelt beurteilt wird. Eigene Wertvorstellungen und Normen prägen auch wesentlich die Qualität der eigenen Arbeit und das Arbeitsverhältnis insgesamt. Berufliche Motivation bedeutet die Konzentration des Individuums auf das, was einen Beruf ausmacht, und die Bereitschaft, hierfür auch Anstrengungen auf sich zu nehmen. Mit Berufsinteresse wird die Aufgeschlossenheit gegenüber einem Beruf und der Wunsch, ein bestimmtes Fachgebiet näher kennenzulernen, bezeichnet. Bei der schwächsten Ausprägungsform eines Berufsinteresses spricht man von „Neigung“. Unter Verantwortungsbereitschaft wird die Fähigkeit einer Person verstanden, unter Berücksichtigung des Qualitätsaspekts und des vorschriftsmäßigen Umgangs mit Werkzeugen, Maschinen und Materialien Arbeitsergebnisse zu erbringen. Auch Zuverlässigkeit bei der Arbeit und im Umgang miteinander in der Gruppe sowie ein sachgerechter Umgang mit Arbeitsmitteln und Inventar gehören hierzu. Unter innerem Antrieb wird die Vitalität, das Tempo, die Aufmerksamkeit und das Interesse einer Person subsummiert. Eine Störung in diesem Bereich kann sich in Antriebsarmut, -mangel oder -hemmung äußern. Unter dem Begriff Flexibilität wird die Fähigkeit verstanden, sich veränderten Umständen anzupassen. Flexibilität kann sich sowohl im Denken als auch im konkreten Verhalten ausdrücken.

Alle genannten Qualitäten und Kompetenzen haben den Nachteil, dass sie schwer zu messen sind. Zudem unterliegen sie im jugendlichen Alter starken Schwankungen. Der hamet2 bietet hier über ein standardisiertes Verfahren einen grundlegenden Zugang. Die Probanden werden zur kontinuierlichen Selbstreflexion mittels Selbstbeurteilungen angeregt, die Testleitenden vergleichen Selbst- und Fremdbeobachtung und korrelieren diese Ergebnisse mit den Testergebnissen zu Arbeitsqualität und Arbeitstempo.

Schlusswort und Ausblick

Obwohl m. E. die Formulierung „Berufliche Kompetenzen effektiv erkennen – gezielt fördern“ semantisch unpassend ist, ist der hamet2 ein Verfahren, das in besonderer Weise handlungsorientiert und ausbildungsnah ist. Über den gesamten Testverlauf unter besonderer Berücksichtigung des Arbeitsverhaltens gibt er die Möglichkeit,

zahlreiche Kompetenzen zu erfassen, die gemeinhin als „Arbeitstugenden“ bezeichnet werden. Pädagogen und Ausbildern gibt er aussagefähige Daten an die Hand, sowohl aus eignungsdiagnostischer als auch aus förderdiagnostischer Sicht. Den Probanden ermöglicht er mehr als nur eine Erprobung von beruflichen Anforderungen. Mit seinen vier Modulen können auf dem Weg zur Berufsorientierung auf eine für den Jugendlichen interessante und erkenntnisreiche Weise wichtige Schritte beschriftet werden. Da nach wie vor die meisten Benachteiligten in handwerkliche Berufe einmünden, ist das Modul 1, der ursprüngliche handwerklich-motorische Eignungstest von besonderer Bedeutung. Durch seine Eichung und auch durch seine vielschichtige Einsatzbarkeit ist er aus der Benachteiligtenpädagogik nicht mehr wegzudenken. Es bleibt zu hoffen, dass der hamet2 durch stete Selbstprüfung und Weiterentwicklungen mit einer sich verändernden Zielgruppe und einem sich weiter entwickelnden Berufsspektrum Schritt hält.

Besondere Aufmerksamkeit verdient das Vorhaben, die Erfassung und Förderung elementarer handlungsorientierter Kompetenzen auf den Personenkreis geistig behinderter Menschen auszuweiten. Hierzu unternimmt das Berufsbildungswerk Waiblingen seit 2005 Anstrengungen zur Entwicklung des hamet e (e steht für elementar).

Martina Früchtl

Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten

In aktuellen Debatten zur Gestaltung von Bildungsprozessen wird dem Begriff „Kompetenz“ große Bedeutung beigemessen. Zur Begründung der Notwendigkeit von Kompetenzentwicklung wird auf Modernisierungsprozesse der Gesellschaft und Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt verwiesen. Der technologische, wirtschaftliche und arbeitsorganisatorische Strukturwandel stellt das Individuum vor immer neue Anforderungen und lässt erworbenes Wissen schnell veraltern. Nötig werden ein Grundwissen sowie spezifische Qualifikationen und Kompetenz im Sinne der Fähigkeit, mit neuen Situationen selbstorganisiert umgehen zu können (vgl. ROSENSTIEL 2007, S. 6 f.).

Die Europäische Kommission definiert Kompetenzen als „eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und kontextabhängigen Einstellungen. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2005, S. 3).

Immer häufiger sind Menschen damit konfrontiert, ihren Arbeitsplatz, die Branche oder den Beruf wechseln zu müssen. Anlass für eine neue Orientierung sind vor allem kritische Brüche in der Erwerbsbiografie. Dies können Erwerbslosigkeit, Erziehungspausen oder Erwerbswechsel sein (LANG VON WINS/TRIEBEL 2005, S. 6 ff.). Die Migration in ein anderes Land kann ähnliche Konsequenzen nach sich ziehen. Instrumente zur Kompetenzfeststellung sollen eine Hilfestellung bei der Bewältigung dieses „kritischen Bruchs“ geben und werden deshalb vermehrt in der beruflichen Beratung sowie in Qualifizierungsmaßnahmen für Migrantinnen und Migranten eingesetzt.

Der folgende Artikel möchte Gründe für die zunehmende Bedeutung von Kompetenzfeststellungsverfahren für Migrantinnen und Migranten skizzieren, die Arbeit des bundesweiten Facharbeitskreises „Kompetenzfeststellung“ im Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“ vorstellen und einen Diskussionsbeitrag über spezifische Anforderungen an Kompetenzfeststellungsverfahren für diesen Personenkreis leisten.

Die Situation von Migrant/-innen auf dem Arbeitsmarkt

Menschen mit Migrationshintergrund sind keine homogene Gruppe mit klar definierten Merkmalen. Im Zusammenhang mit der Kompetenzfeststellung geht es vor allem um Personen, die ihren Bildungs- oder Berufsabschluss beziehungsweise berufsrelevante Erfahrungen nicht in Deutschland erworben haben und häufig eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen. Während der Begriff „Ausländer/-innen“ alle

Personen mit einem nicht deutschen Pass meint, ist der Begriff „Migrant/-in“ weiter gefasst. Gemeint sind hier alle Zuwander/-innen, unabhängig ob sie eingebürgert sind oder nicht, sowie die Kinder von zugewanderten Eltern – auch wenn diese über keine eigene Migrationserfahrung verfügen.

Migrantinnen und Migranten stehen vor der schwierigen Herausforderung, in einem fremden Land mit ihnen zunächst unbekanntem Berufs- und Bildungsstrukturen zurechtzukommen zu müssen. Erschwerend hinzu kommen oft Probleme mit der deutschen Sprache, fehlende Informationen über die Anforderungen des Arbeitsmarktes und wenig verfügbare soziale Netzwerke, die den Einstieg in die Berufstätigkeit erleichtern könnten.

Wie schwierig die berufliche Integration ist, zeigt die Statistik. Ausländer/-innen sind fast doppelt so häufig von Arbeitslosigkeit betroffen wie die deutsche Bevölkerung. Lag im Februar 2008 die Arbeitslosenquote bezogen auf alle zivilen Erwerbspersonen bei 8,6%, so betrug sie allein bei Ausländer/-innen (in der Statistik der Bundesagentur werden nur Personen mit einem nicht deutschen Pass erfasst) 19,3% (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2008, S. 43).

Eine Hürde beim Zugang zum Arbeitsmarkt ist sicherlich die fehlende Anerkennung von ausländischen Berufs- und Bildungsabschlüssen. Eine „formale Anerkennung“ meint hier „die Zuordnung einer ausländischen Ausbildung oder eines Studiums bzw. Schulabschlusses zu einer vergleichbaren deutschen Qualifikation in Form einer Bewertung von Zeugnissen und beruflicher Erfahrung“ (ENGLMANN/MÜLLER 2007, S. 30). Das ausländische Zeugnis wird von einer zuständigen Stelle geprüft und mit einer deutschen Qualifikation verglichen. Im Idealfall wird eine Gleichwertigkeit festgestellt. Ob eine Anerkennung grundsätzlich möglich ist, hängt von der Art des Abschlusses beziehungsweise vom Beruf ab. In manchen Berufen, wie den sogenannten „reglementierten Berufen“ (z. B. Arzt/Ärztin, Lehrer/Lehrerin), darf man ohne eine Anerkennung nicht arbeiten. In anderen Berufen (z. B. Wirtschaftswissenschaftler/-in) können Arbeitgeber/-innen selbst entscheiden, ob sie eine Person auf der Grundlage des ausländischen Zeugnisses einstellen. Hier bedarf es keiner formalen Anerkennung des Zeugnisses, sondern lediglich der Bereitschaft aufseiten des Arbeitgebers. Man könnte auch von einer „gesellschaftlichen/wirtschaftlichen Anerkennung“ sprechen, die in Deutschland jedoch noch wenig ausgeprägt ist.

Für die formale Anerkennung sind von Bundesland zu Bundesland unterschiedliche Stellen zuständig. Somit fehlt ein einheitliches, transparentes und effektives System zur Anerkennung von ausländischen Berufs- und Bildungsabschlüssen. Für Ingenieure z. B. ist in Bayern die Regierung von Schwaben zuständig, in Brandenburg die Ingenieurkammer. Eine mögliche Anerkennung hängt darüber hinaus auch von der Nationalität bzw. der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Migrantengruppe ab: Teilweise werden Verfahren ausschließlich für Spätaussiedler/-innen oder EU-

Bürger/-innen angeboten. Die Möglichkeit einer Anerkennung von Ausbildungsberufen (z. B. Schreiner/-in, Einzelhandelskaufmann/-frau) durch Industrie- und Handelskammern und Handwerkskammern steht meistens nur Spätaussiedler/-innen zur Verfügung. Viele Kammern erstellen jedoch informelle Gutachten auch für andere Antragsteller/-innen, damit Unternehmen deren Qualifikationen leichter einschätzen können.

In jedem Einzelfall muss sehr genau recherchiert werden, welche Möglichkeiten dazu bestehen. „Entstanden ist so ein insbesondere für Antragsteller/-innen kaum überblickbares Flickwerk, dessen Regelungen verworren und unpraktisch in der Anwendung sind“ (ENGLMANN/MÜLLER 2007, S. 33)¹.

Die Konsequenz ist, dass viele im Ausland erworbene Zeugnisse nicht anerkannt und ihre Besitzer/-innen bei der Suche nach einem angemessenen Arbeitsplatz, der Entwicklung von beruflicher Kompetenz und Aufstiegschancen „dequalifiziert“ werden. Volkswirtschaftlich gesehen ist dies eine enorme Verschwendung von Ressourcen, zumal gut qualifizierte Arbeitskräfte gesucht werden. Der schon jetzt vorhandene Fachkräftemangel droht noch größer zu werden. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) veröffentlichte dazu eine Studie mit dem Titel: „Fachkräftemangel in Deutschland: Kluge Köpfe – vergeblich gesucht!“ Auf Basis einer Umfrage bei 20.000 Unternehmen schätzt der DIHK, dass der Wirtschaft – auf das Gesamtjahr 2007 gerechnet – rund 400.000 Fachkräfte fehlen. Das führte zu 23 Milliarden Euro Wertschöpfungsverlust – und umgerechnet zu einem Prozentpunkt weniger Wachstum. Ein Drittel der Unternehmen könne offene Stellen zumindest teilweise nicht besetzen. Generell gilt: Fachkräftemangel ist nicht auf Hochqualifizierte beschränkt. Es fehlen Fachkräfte aller Qualifikationsstufen – von dual ausgebildeten Fachkräften über Fachleute, die ihre duale Ausbildung um einen Weiterbildungsabschluss – wie zum Beispiel einen Meister oder Fachwirt – ergänzt haben, bis zu Akademiker/-innen (DIHK 2007, S. 9 ff.).

Politischer Handlungsbedarf in der Europäischen Union

Auch die Europäische Union sieht politischen Handlungsbedarf, um den Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt entgegensteuern zu können. Einerseits sind Migrant/-innen von Arbeitslosigkeit proportional stärker betroffen als die einheimische Bevölkerung, andererseits fehlt es der Wirtschaft an Fachkräften. Die Europäische Union möchte deshalb verstärkt den Blick auf die Ressourcen von Migrant/-innen lenken.

1 Die Studie „Brain Waste“ von Bettina Englmann und Martina Müller, Tür an Tür – Integrationsprojekte gGmbH gibt einen detaillierten Überblick über das Thema Anerkennung von ausländischen Qualifikationen. Ebenso das dazugehörige Informationsportal <http://www.berufliche-erkennung.de> (Stand: 21.01.2011).

„Aus den jüngsten Beschäftigungszahlen von Einwanderern geht hervor, dass deren Potenzial nicht immer ausgeschöpft wird [...] Um ihr Potenzial optimal auszuschöpfen, gilt es daher, auf ihre bereits im Herkunftsland erworbenen Erfahrungen und Qualifikationen aufzubauen. Voraussetzung hierfür ist allerdings die Anerkennung und angemessene Bewertung formaler und informeller Qualifikationen (einschließlich ihrer Qualifikationsnachweise) [...] Besondere Anstrengungen müssen unternommen werden, um die Qualifikationen von Zuwanderern richtig einzuschätzen und auf den benötigten Stand zu bringen, darunter auch die sprachlichen Fähigkeiten, damit sie Zugang zum Arbeitsmarkt erhalten wie die Bürger des Gastlandes“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2003, S. 20).

Die bereits im März 2000 verabschiedete und in 2005 vereinfachte Lissabon-Strategie zielt darauf ab, Europa zu modernisieren und die Wachstumsrate zu steigern, trotz schwieriger demografischer Herausforderungen. Die Strategie umfasst eine ganze Reihe politischer Bereiche, die u. a. von Forschung, Bildung über Umwelt bis hin zu Beschäftigung reichen. Für das Thema Kompetenzfeststellung bei Migrant/-innen ist die Lissabon-Strategie deshalb wichtig, weil viele Initiativen zur Anerkennung nonformaler und informell erworbener Kompetenzen und zur Vergleichbarkeit von Berufs- und Bildungsabschlüssen angestoßen wurden (z. B. Europass, Europäischer Qualifikationsrahmen). Auf der Ebene von Praxisprojekten konnten in den letzten Jahren eine Reihe von Ansätzen zur beruflichen Integration von Migrant/-innen umgesetzt werden. Der Europäische Sozialfonds (ESF) fördert die Schaffung von Arbeitsplätzen und hilft Menschen bei der Ausbildung sowie beim Ausbau ihrer Fähigkeiten im Hinblick auf eine Verbesserung ihrer Berufsaussichten. Die aus dem Europäischen Sozialfonds geförderte Gemeinschaftsinitiative EQUAL (Laufzeit 2002–2007) zielte darauf ab, neue Wege zur Bekämpfung von Diskriminierung und Ungleichheiten von Arbeitenden und Arbeitsuchenden auf dem Arbeitsmarkt zu erproben. Einige Konzepte und Projekte zum Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren für die berufliche Integration von Migrant/-innen wurden im Rahmen von EQUAL ermöglicht, wodurch eine migrationspezifische Debatte um Kompetenzfeststellungsverfahren überhaupt erst beginnen konnte.

Kompetenzorientierung im Nationalen Integrationsplan

Aber auch auf Bundesebene hat die Kompetenzdebatte Einzug gehalten. Der Nationale Integrationsplan soll den in Deutschland lebenden rund 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund eine bessere Perspektive eröffnen. Erstmals in der bundesdeutschen Integrationspolitik werden formell und informell erworbene Kompetenzen von Migrant/-innen thematisiert und somit deren Ressourcen in den Fokus der Betrachtung gestellt. Dazu wird im Nationalen Integrationsplan eine Kompe-

tenzanalyse als ein wichtiger Bestandteil des Integrationsprozesses vorgeschlagen. Diese soll den Ist-Stand eruieren, und darauf aufbauend sollen weitere Integrationsangebote, wie Qualifizierungsangebote oder Unterstützung bei der Vermittlung in Arbeit, erfolgen.

„Ausgangspunkt für eine passgenaue Förderung zur beruflichen Integration ist die Erstellung eines individuellen Bewerberprofils unter Einbeziehung des besonderen kulturellen und sprachlichen Kapitals der oder des Arbeitssuchenden mit Migrationshintergrund. Unabhängig von ihrer formalen Anerkennung als Berufsabschlüsse sollen formelle und informelle Kenntnisse und Fähigkeiten berücksichtigt werden, um in Bewerbungsverfahren die Potenziale von Migrantinnen und Migranten transparent zu machen. Aufbauend auf dieser Kompetenzanalyse sollen hier zudem Beratungsangebote, Angebote zur Nachqualifizierung und zur Prüfungsvorbereitung den Prozess der formalen Anerkennung unterstützen“ (BUNDESREGIERUNG 2007, S. 78).

Der Nationale Integrationsplan beinhaltet freiwillige Selbstverpflichtungen von staatlichen und nicht staatlichen Akteuren. Jedoch wurden auch konkrete Initiativen und Maßnahmen auf den Weg gebracht wie die weitere Förderung des Netzwerkes „Integration durch Qualifizierung“. Somit gibt es auch nach EQUAL eine Möglichkeit, Kompetenzfeststellungsverfahren für Migrant/-innen weiterzuentwickeln und zu verbreiten.

Der Facharbeitskreis „Kompetenzfeststellung“ im Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“

Das bundesweite Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“ (IQ) wird im Rahmen des Nationalen Integrationsplans vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales und der Bundesagentur für Arbeit gefördert. Das Netzwerk entwickelt deutschlandweit neue Strategien zur Verbesserung der Arbeitsmarktchancen von Migrant/-innen. Instrumente und Maßnahmen werden neu entwickelt, bestehende optimiert und nach der Erprobung im Idealfall in Regelinstitutionen implementiert.² Für die Zielgruppe sollen entwickelt werden:

- zielgruppengerechte Beratungsangebote,
- Verfahren zur Kompetenzfeststellung,
- passende Fort- und Weiterbildungen,
- Angebote zu berufsbezogenem Deutsch,
- Beratungen zur Existenzgründung und -sicherung,
- Konzepte für interkulturelle Personalentwicklung.

2 Mehr Informationen unter <http://www.intqua.de> (Stand: 21.01.2011).

Zu den jeweiligen Schwerpunktthemen haben sich bundesweite Facharbeitskreise mit Mitarbeiter/-innen aus dem IQ-Netzwerk und externen Expert/-innen gebildet. Der Facharbeitskreis „Kompetenzfeststellung“ wird koordiniert von dem Kompetenzzentrum MigraNet und stellt sich den Fragen: Wie können Kompetenzen erfasst, beurteilt und zertifiziert werden? Und was ist dabei die Herausforderung bei Menschen mit Migrationshintergrund?

Arbeitsschwerpunkte des Facharbeitskreises sind:

- Austausch über den Einsatz von Instrumenten zur Kompetenzfeststellung bei Migrant/-innen,
- nachhaltige Sicherung der Instrumente und Ansätze,
- Beratung bei der Implementierung von Instrumenten und Ansätzen in Organisationen und in die Regelförderung,
- Weiterentwicklung und Verbreitung von Qualitätsstandards für Instrumente zur Kompetenzfeststellung für Migrant/-innen,
- ein Fortbildungsangebot für Multiplikator/-innen zu den Qualitätsstandards,
- Fachtagungen, Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit.

Kompetenzfeststellung für Migrant/-innen ist auch Ausdruck eines Paradigmenwechsels in der Integrationsarbeit: „Vom Defizitblick zur Ressourcenorientierung“ (ERLER/SCHINDEL 2007, S. 5). Um Hürden am Arbeitsmarkt für Migrant/-innen abzubauen, können Kompetenzfeststellungsverfahren einen Beitrag leisten, Ressourcen und Qualifikationen sichtbar und nutzbar zu machen. Viele Teilnehmer/-innen von Kompetenzfeststellungsverfahren aus IQ-Maßnahmen berichten, dass sie endlich einmal gefragt wurden, was sie alles können, und ihnen nicht immer nur gesagt wurde, was sie noch alles brauchten und wo ihre Defizite lägen.

Das Migrationsspezifische bei der Debatte um Kompetenzfeststellungsverfahren

Kompetenzfeststellungsverfahren werden schon seit Langem in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt. Kompetenzfeststellungsverfahren müssen immer den Grundsätzen der Vertraulichkeit, Unparteilichkeit, Gerechtigkeit und Transparenz folgen. Dabei müssen die Privatsphäre und die Rechte des Einzelnen stets gewahrt werden (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2004, S. 5). Das heißt, Kompetenzfeststellungsverfahren müssen möglichst objektiv sein, und alle Teilnehmer/-innen müssen die gleichen Chancen haben, den Prozess zu verstehen und erfolgreich zu durchlaufen.

Die Herstellung von Transparenz ist eine spezielle Herausforderung im Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren bei Migrantinnen und Migranten. Die Verstän-

digung über die Methode und deren Zielsetzung kann v. a. dann schwierig sein, wenn derartige im Herkunftsland unbekannt war. Wenn Sinn und Zweck einer Methode nicht transparent gemacht werden, besteht die Gefahr, dass sich Migrant/-innen nicht als Akteure verstehen, sondern als zu beurteilende Objekte und sich einem Verfahren ausgeliefert fühlen. Negative Reaktionen wie Ablehnung, Desinteresse, Verunsicherung oder Verärgerung sind dann absehbar. Außerdem können dann keine qualitativen hochwertigen Ergebnisse erzielt werden.

Mangelnde Deutschkenntnisse erschweren das Verständnis von Fragen, Aufgaben oder Begrifflichkeiten. Gerade bei Testverfahren, die zeitlich begrenzt sind, kann Benachteiligung dadurch entstehen, dass jemand sich erst sprachlich eine Aufgabe erschließen muss.

Eine weitere Herausforderung ist das möglichst objektive Erfassen von Kompetenzen. Sind Kompetenzen wie naturwissenschaftliche Größen definierbar? Und wer definiert, was eine Kompetenz ist und wie sie beurteilt wird – ein Bildungsträger oder eine andere durchführende Organisation, eine Kammer oder ein Unternehmen? Kompetenzerfassungssysteme arbeiten häufig mit Schlüsselkompetenzen wie z. B. Selbstorganisation, Verantwortungsbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit etc. Diese sind verankert in Wertevorstellungen und können daher nicht als allgemeingültig angesehen werden. Was versteht ein Mann aus Syrien unter „Kommunikationsfähigkeit“, was eine Vietnamesin und was ein Deutscher? Liegt bei allen dreien das gleiche Verständnis vor oder gibt es kulturelle Unterschiede? Ein Beispiel zur Veranschaulichung aus der nonverbalen Kommunikation: Gestik und Mimik sind von Kultur zu Kultur höchst unterschiedlich. In vielen afrikanischen und arabischen Kulturen gilt es als respektlos, Älteren in die Augen zu sehen. Auch dauert der Blickkontakt zumeist wesentlich kürzer als in Deutschland üblich. So entstehen interkulturelle Missverständnisse. Sich im Gespräch nicht in die Augen zu schauen wird in Deutschland schnell als unhöflich und unaufmerksam interpretiert (HANDSCHUCK/KLAVE 2006, S. 175 ff., S. 197 ff.). Ein weiteres Beispiel aus der verbalen Kommunikation: In Vietnam gilt es als sehr unhöflich, dem Vorgesetzten eine direkte Frage zu stellen. In Deutschland ist dies selbstverständlich; wer etwa bei einem Vorstellungsgespräch dem Vorgesetzten Fragen stellt, gilt im Gegenteil als engagiert und interessiert.

Aus diesen wenigen Beispielen wird ersichtlich, dass es wichtig ist, den interkulturellen Aspekt beim Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren für Migrant/-innen zu berücksichtigen, weil sonst Ungleichheiten und Benachteiligungen geschaffen werden können. Denn Verhaltensmöglichkeiten wie „Blickkontakt“ und „direkte Kommunikation“ fließen in die Beurteilung kommunikativer Kompetenz ein. In Assessmentverfahren wird in einer simulierten Gesprächsrunde beobachtet, ob der Teilnehmende Blickkontakt hält, ob er Interesse signalisiert, ob er Fragen

stellt oder wie er mit Kritik umgeht und diese äußert. Wenn ein Teilnehmer aus Vietnam z. B. nicht daran gewöhnt ist, Kritik offen und direkt zu äußern, wird er mit hoher Wahrscheinlichkeit von den Beobachter/-innen negativ beurteilt werden. In einem interkulturellen Kontext muss deshalb zunächst einmal eine Verständigung darüber erfolgen, was z. B. „Kommunikationsfähigkeit“ bedeutet. Dies muss in einer dialogischen Auseinandersetzung zwischen den Durchführenden und den Teilnehmenden erfolgen. Das meint nicht nur die rein sprachliche Übersetzung vom deutschen Begriff in die Muttersprache, sondern auch die damit verbundenen Zuschreibungen und Bedeutungen. Was ist Kommunikation? Welche Aspekte gehören dazu? Gibt es kulturelle Unterschiede? Darauf aufbauend muss Transparenz darüber hergestellt werden, wie das Kompetenzfeststellungsverfahren vorgeht und was bei der Auswertung berücksichtigt wird.

Somit nehmen Kompetenzfeststellungsverfahren für Migrantinnen und Migranten häufig eine „Brückenfunktion“ ein und vermitteln zwischen Anforderungen des Arbeitsmarktes im Herkunftsland und in Deutschland, sodass vorhandene Ressourcen auch in Deutschland genutzt werden könnten. Einerseits wird dem Teilnehmer/der Teilnehmerin bewusst, welche Anforderungen in Deutschland an ihn/sie gestellt werden. Andererseits erhalten Arbeitgeber durch Kompetenzdokumentationen die Möglichkeit, vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen einzuschätzen und gezielt einzusetzen.

Qualitätsstandards zur Kompetenzfeststellung bei Menschen mit Migrationshintergrund

Damit Kompetenzfeststellungsverfahren für Migrant/-innen sinnvoll und gerecht sind, hat der IQ-Facharbeitskreis Qualitätsstandards entwickelt³, deren wesentliche Punkte im Folgenden vorgestellt werden.

Bei der Kompetenzfeststellung für Migrant/-innen ist es wichtig, ein möglichst umfassendes Bild von den *Fähigkeiten und Kenntnissen* zu erhalten. Wird z. B. in einem Kurzprofilung nur nach dem Berufsabschluss in Deutschland gefragt, kann die Antwort deshalb „keiner“ lauten, weil der Abschluss im Ausland erworben und vielleicht nicht anerkannt wurde. Die Person gilt dann als unqualifiziert, obwohl sie weitreichende berufliche Qualifikationen besitzt. Wichtige Informationen zur individuellen Berufswegplanung gehen damit verloren, und vorhandene Ressourcen bleiben ungenutzt. Es ist deshalb wichtig, im Kompetenzfeststellungsverfahren sämtliche Berufs- und Bildungsabschlüsse – unabhängig davon, in welchem Land sie erworben wurden – zu eruieren. Auf die Möglichkeit einer Anerkennung von

3 Die ausführliche Version ist über den IQ-Facharbeitskreis erhältlich.

ausländischen Berufs- und Bildungsabschlüssen ist ebenfalls stets hinzuweisen und ggf. eine Anerkennung einzuleiten.

Instrumente zur Kompetenzfeststellung sollten möglichst ganzheitlich ausgerichtet sein und sowohl berufliche Qualifikationen als auch Schlüsselkompetenzen und individuelle Interessen und Neigungen erfassen. Formell als auch informell erworbene Kompetenzen sollten Berücksichtigung finden. Neben Fragen zur Schul- und Berufsausbildung sollte auch erfasst werden, welche Tätigkeiten z. B. in Freizeit, im Sportverein, während der Schulzeit, dem Studium oder in der Familie ausgeführt und welche Aufgaben übernommen wurden.

Die Kompetenzfeststellung sollte immer mit einem bestimmten Ziel durchgeführt werden, wie z. B. eine Berufswegplanung zu entwickeln, eine Förderempfehlung für Agenturen/ARGEN abzugeben oder in passende Qualifizierungsmaßnahmen zu vermitteln. Dies muss genau geplant werden und mit dem/der Teilnehmer/-in abgestimmt werden.

Die Konzipierung, Durchführung und Auswertung von Kompetenzfeststellung hat genderspezifische und kulturelle Aspekte zu berücksichtigen. So sollen z. B. Fragestellungen oder Tests sich an der Lebensrealität der Teilnehmer/-innen orientieren; Stereotype und eine unangemessene Sprachlastigkeit sind zu vermeiden. Mit kulturellen Unterschieden (wie z. B. einem unterschiedlichen Verständnis von Werten) muss sensibel umgegangen werden. Es ist davon auszugehen, dass Personen ein unterschiedliches Verständnis von bestimmten Kompetenzen haben. Darum ist eine Begriffsklärung zu Beginn der Kompetenzfeststellung notwendig. Ein ausführliches Erstgespräch muss über Ziele, Inhalt, Methode und Begriffe aufklären. Im Idealfall findet eine dialogische Auseinandersetzung zwischen Teilnehmer/-innen und Fachkräften statt, um Raum zur Verständigung über kulturell bedingte Unterschiede zu geben. Kompetenzfeststellung bei Migrant/-innen benötigt deshalb einen gewissen Grad an Flexibilität und nimmt im Vergleich zu einer muttersprachlichen Gruppe mehr Zeit in Anspruch.

Instrumente und Verfahren bzw. Handreichungen zur Kompetenzfeststellung, die für Menschen mit Migrationshintergrund geeignet sind, enthalten:

- einen Hinweis im Instrument auf das erforderliche Sprachniveau (z. B. nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen), damit Anwender/-innen leichter einschätzen können, für welche Teilnehmer/-innen das Instrument geeignet ist,
- eine angemessene Sprachverwendung (z. B. klare Formulierungen, einfache Formulierungen, kurze Sätze),
- eine Sprachstandsfeststellung, mit der Mehrsprachigkeit erfasst und dokumentiert wird,
- eine Dokumentation der im Herkunftsland und in Deutschland erworbenen Qualifikationen (unabhängig von ihrer formalen Anerkennung),

- eine Dokumentation von formell und informell erworbenen Kompetenzen in einem Kompetenzprofil,
- Hinweise zur Anerkennung von ausländischen Bildungs- und Berufsabschlüssen,
- Fragen zur Biografie,
- eine Einführung und Erläuterungen des Kompetenzverständnisses, der Methode, des Ziels und der Begrifflichkeiten (Stichwort: Transparenz),
- eine aussagekräftige und für die Teilnehmer/-innen nachvollziehbare Dokumentation.

Durchführende Fachkräfte brauchen:

- Fach- und Methodenkompetenz,
- interkulturelle Kompetenz,
- Reflexionsfähigkeit (unterschiedliche Verständnisse z. B. von Beruf/Arbeitswelt, Kenntnis verschiedener Gesellschaftssysteme, Normen und Lernkulturen),
- Bewusstsein für Diskriminierung und Ungleichheiten,
- Sensibilität für Migrationsbiografien und Umbrüche in Lebensverläufen.

Verschiedene Arten von Kompetenzfeststellungsverfahren für verschiedene Kontexte

Im Bereich „Kompetenzfeststellungsverfahren“ gibt es eine Vielzahl von Instrumenten, Ansätzen und Methoden. Der IQ-Facharbeitskreis „Kompetenzfeststellung“ arbeitet ausschließlich im Bereich Kompetenzfeststellungsverfahren für erwachsene Migrantinnen und Migranten mit dem Ziel ihrer beruflichen Integration in den Arbeitsmarkt und unter der Berücksichtigung der oben genannten Qualitätsstandards. „Kompetenzfeststellung bei Migrant/-innen ist eine Arbeitsmethode, mit der in Institutionen und Projekten die persönlichen Stärken und Potenziale von Teilnehmer/-innen mit Migrationshintergrund herausgearbeitet werden – mehr oder weniger nah an der zugleich individuell-biografischen wie gesellschaftlichen Aufgabe Integration in den Arbeitsmarkt“ (ERLER/SCHINDEL 2007, S. 15). Um dieses Ziel zu erreichen, können unterschiedliche Wege gewählt bzw. Verfahren eingesetzt werden. Zum einen existieren Ansätze, die Kompetenzen aus der Anforderungsperspektive erheben; andere Ansätze zielen darauf ab, das Individuum und seine persönliche Entwicklung zu fördern (FAULSTICH 1996, S. 369). Subjektorientierte Verfahren haben das Ziel, dass Teilnehmer/-innen sich ihrer Kompetenzen bewusst werden und auf dieser Grundlage ihre weitere berufliche Entwicklung gestalten können. Im Fokus steht die Steigerung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit durch die Aktivierung von Kompetenzen, die über die fachliche Qualifikation

hinausgehen. Wer sich seiner Kompetenzen bewusst ist, kann diese kreativ und aktiv in das Arbeitsleben einbringen.

Ein subjektorientiertes Instrument, das im Sinne von Laufbahnberatung eingesetzt wird, ist die „Kompetenzbilanz für Migrant/-innen“, entwickelt vom Deutschen Jugendinstitut (ERLER/JAECKEL 2005). Laufbahnberatung meint hier die professionelle Beratung zur erfolgreichen Gestaltung der beruflichen (und damit verbunden auch der privaten und persönlichen) Entwicklung von Personen. Im Mittelpunkt steht die Stärkung der Kompetenz zur eigenverantwortlichen Gestaltung des (beruflichen) Lebenslaufes (LANG VON WINS/TRIEBEL 2005, S. 21 ff.). Der Ansatz der Kompetenzbilanz liegt in der Biografieforchung. Offene Fragen führen durch die Stationen des Lebens; es wird über Tätigkeiten und Erfahrungen reflektiert. Stationen des Lebens sind Familie, Wohnort, Migration, Schule, Beruf und Freizeit. Leitfragen sind: Was hat eine Person getan, welche Fähigkeiten wurden dadurch entwickelt und wie können diese dokumentiert werden? Der Einsatz der Kompetenzbilanz bietet sich immer im Zusammenhang mit einer Lern- und Entwicklungsberatung an. In einem umfassenden Beratungsprozess werden Perspektiven für ein Leben in Deutschland entwickelt. Tür an Tür – Integrationsprojekte gGmbH war an der Entwicklung der Kompetenzbilanz beteiligt und setzt das Instrument nun seit mehreren Jahren in der beruflichen Beratung für Migrant/-innen ein. Die Nutzer/-innen eines solchen Beratungsprozesses sind sehr heterogen: Eine große Zielgruppe sind Menschen mit Migrationshintergrund, die sich beruflich neu oder umorientieren wollen. Dies sind einerseits arbeitslose Migrant/-innen, andererseits häufig solche, die im Berufsleben stehen, jedoch unter ihrer eigentlichen Qualifikation beschäftigt sind. Hier zeigt sich das bereits angesprochene Problem, dass viele Migrant/-innen in Deutschland nicht an ihrer vorherigen Berufslaufbahn anknüpfen können, weil z. B. Zeugnisse aus dem Ausland nicht anerkannt wurden. Zur Sicherung des Lebensunterhaltes gehen sie einer meist geringer qualifizierten Beschäftigung nach. Nachdem so erst einmal Fuß gefasst wurde, bietet sich die Kompetenzbilanz an, bessere Alternativen zu entwickeln und die vorhandenen Ressourcen doch noch zum Einsatz zu bringen.

Die nächste große Zielgruppe der Kompetenzbilanz sind Migrant/-innen ohne Zeugnisse. Flüchtlinge haben z. B. selten ihre Zeugnisse mit oder können sie nur schwer aus dem Heimatland besorgen. Die Kompetenzbilanz bietet dann die Möglichkeit, Kompetenzen sichtbar zu machen und zu dokumentieren. Das Ergebnis ist die Erstellung eines Portfolios, in dem neben einem Lebenslauf und einem Umsetzungsplan auch Kompetenznachweise wie Fotos oder Werkstücke gesammelt werden. So hat z. B. ein Bäcker aus dem Irak dort Fotos von seinen Backwerken gesammelt, die er bei einem Bewerbungsgespräch vorzeigte, was ihm die Tür zu einem Praktikum und einer anschließenden Beschäftigung öffnete.

Anforderungsorientierte Verfahren integrieren bestimmte Anforderungen des Arbeitsmarktes in das Verfahren. Sucht z. B. ein Unternehmen einen passenden Bewerber für eine bestimmte Stelle, werden in der Personalentwicklung häufig Assessmentverfahren eingesetzt. Hier werden die Stärken und Schwächen eines Teilnehmers geprüft und ob er den Anforderungen der Stelle gerecht werden kann. Diese Verfahrensart wurde auch für die Integrationsarbeit adaptiert; das Assessment-Center-Verfahren von LIFE e.V. etwa soll Migrantinnen aus Osteuropa mit technischen Qualifikationen den Berufseinstieg erleichtern. Zunächst wurden gemeinsam mit Arbeitsmarktexpertinnen Ereignisse und Situationen zusammengestellt, die für die Anforderung „Integration in den Arbeitsmarkt“ typisch und auch schwer zu bewältigen sind. Darauf aufbauend wurden Assessmentaufträge entwickelt. In einem zweiwöchigen Workshop wird individuelles Verhalten sichtbar, und die Kandidatinnen erfahren sowohl, welche Kompetenzen sie besitzen, als auch, welche Anforderungen des Arbeitsmarktes auf sie zukommen. „Dieses provozierte aktuelle Verhalten wird als bester Prädiktor für zukünftiges Verhalten und als Ausgangspunkt für Beratung und Entwicklung gesehen“ (SIMON 2007, S. 5). Entscheidend dabei ist, dass mit jedem Assessmentauftrag eine Verbindung zwischen Auftrag und Berufsrealität hergestellt wird. Zum Beispiel versetzt sich die Teilnehmerin beim Assessmentauftrag „Neu im Team“ in ihren ersten Arbeitstag bei der neuen Stelle. Sie soll sich vorstellen und Informationen einholen, obwohl die männlichen Kollegen sich abweisend verhalten. Der Auftrag wird im Rollenspiel mit professionellen Schauspielern simuliert. Im Anschluss hat die Teilnehmerin die Möglichkeit, sich selbst einzuschätzen, und erhält im Anschluss ein Feedbackgespräch mit einer Fremdbeurteilung. Im anschließenden Workshopblock steht dann das Thema „Gesprächsführung“ auf dem Programm, in dem auch interkulturelle Unterschiede herausgearbeitet werden.⁴

Ausblick: Kompetenzfeststellung als fester Bestandteil von Integrationsangeboten

In beruflichen Beratungs- oder in Weiterbildungsangeboten werden Kompetenzfeststellungsverfahren immer häufiger eingesetzt. Ebenso sind sie fester Bestandteil in der Arbeits- und Berufswelt. Damit sie für alle Menschen die gleichen Chancen bringen, muss die Debatte über Kompetenzerwerb und -erfassung mit interkulturellen Aspekten verbunden werden. Eine interkulturelle Sensibilisierung ist bereits bei der Ausbildung von Berater/-innen und Beobachter/-innen notwendig, und ein

4 Viele Projekte im IQ-Netzwerk kombinieren subjekt- und anforderungsorientierte Verfahrensteile. Die Praxisanleitung „Qualitätsstandards und migrationsspezifische Instrumente zur Kompetenzfeststellung und Profiling“ gibt einen Überblick über alle im IQ-Netzwerk vertretenen Verfahren und ist über den Facharbeitskreis beziehbar.

interkultureller Öffnungsprozess in den durchführenden Organisationen sollte stattfinden.

Subjektorientierte Verfahren bieten Migrant/-innen einen guten Orientierungsrahmen, um in Deutschland eine berufliche Perspektive zu entwickeln. Dieses Instrument sollte ihnen im Rahmen eines Integrationsangebotes zur Verfügung stehen. Ein Beispiel dafür ist Frankreich, wo alle Arbeitnehmer/-innen einen Rechtsanspruch darauf haben, einmal im Leben eine „bilan de compétences“ („Kompetenzbilanzierung“) zu erheben. Dies ist ein persönlicher Kompetenzpass; er dokumentiert die informell und formell erworbenen Kompetenzen und zielt darauf ab, die eigenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Motivationen zu analysieren. Die Kompetenzbilanz kann auf Initiative eines Beschäftigten oder seines Betriebes sowie auf Initiative eines Arbeitslosen bzw. seiner Arbeitsverwaltung erfolgen. Jedoch muss die Teilnahme an einem derartigen Verfahren immer freiwillig erfolgen.

Notwendig sind auch Möglichkeiten, vom Erfassen zu einer Zertifizierung von Kompetenzen zu gelangen. Für Migrant/-innen wäre dies besonders wichtig, um im Ausland erworbene Qualifikationen in Deutschland vergleichbar und nutzbar zu machen. Verstärkt zum Einsatz sollten *Verfahren kommen, mit denen zuständige Stellen die fachliche Eignung einer Person feststellen und bescheinigen können*, vor allem dann, wenn keine formale Anerkennung der im Ausland erworbenen Qualifikation möglich ist. Gemäß dem jeweiligen Kenntnis- und Wissensstand könnten dann ggf. passende Nach- oder Anpassungsqualifizierungen angeboten werden. Um die jeweiligen Standards anzugleichen, reicht oft das Nachholen eines bestimmten Moduls; das Nachholen der kompletten Ausbildung ist häufig nicht notwendig und stellt nur eine enorme Verschwendung von Humankapital dar. Bislang gibt es jedoch nur vereinzelte Angebote für Migrant/-innen (z. B. im IQ-Netzwerk oder durch die Otto-Benecke-Stiftung). Notwendig sind der Ausbau dieser Angebote und die verstärkte Zusammenarbeit von Migrationsdiensten, Bildungs- und Beratungseinrichtungen, Wissenschaft, Kammern und Arbeitgebern. Parallel dazu muss auch die formale Anerkennung von ausländischen Berufs- und Bildungsabschlüssen deutschlandweit einheitlich und transparent geregelt werden. Nur wenn Kompetenzen von Migrant/-innen nicht nur wertgeschätzt, sondern auch als gleichwertig anerkannt sind, können sie aktiv am Arbeitsmarkt eingebracht werden.

Literatur

- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland. Monatsbericht. 2008/2
- DEUTSCHE INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (Hrsg.): Kluge Köpfe – vergeblich gesucht! Fachkräftemangel in der deutschen Wirtschaft Ergebnisse einer DIHK-Unternehmensbefragung. 2007

- DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (Hrsg.): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin 2007
- ENGLMANN, B.; MÜLLER, M.: Brain Waste: Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Tür an Tür – Integrationsprojekte gGmbH. 2007
- ERLER, W.; JAECKEL, M.: Kompetenzbilanz für Migrant/-innen. Deutsches Jugendinstitut. 2003
- ERLER, W.; SCHINDEL, A.: Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten. Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. (ZWH). Koordinierungsprojekt „Integration durch Qualifizierung – IQ“ (Hrsg.), Schriftenreihe IQ, Band IV, 2008
- FAULSTICH, P.: Qualifikationsbegriffe und Personalentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 92 (1996) 4, S. 366–379
- HANDSCHUCK, S.; KLAVE, W.: Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Juventa Verlag, 2006
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über Einwanderung, Integration und Beschäftigung. KOM 336 endgültig. Brüssel 03.06.2003
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. KOM (2005) 548 endgültig 2005/0221 (COD). Brüssel 10.11.2005
- LANG-VON WINS, T.; TRIEBEL, C.: Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Springer Verlag 2006
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen. (19.05) (OR. en) 9600/04 LIMITE EDUC 118 SOC 253. Brüssel 18.05.2004
- ROSENSTIEL, L. von: Ansporn für Deutschland. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (2007) H. 6, S. 6–7
- SIMON, A.: Abenteuer Assessmentcenter. Kompetenzfeststellung und Berufseinstieg für Ingenieurinnen und Naturwissenschaftlerinnen aus Osteuropa. LIFE E.V. (HRSG.), 2007

Innovative Lehr-/Lernkonzepte

Wolfgang Wittwer

Diagnose der Veränderungskompetenz bei Auszubildenden

Veränderung der Arbeits- und Berufswelt

Wir leben in einer Zeit, in der Neues durch Neueres ersetzt wird. „Die Moderne dauert so lange, wie alt ‚das Neue‘ ist“ (STROMBERG 1991, S. 37). Dieser Veränderungsprozess wird von technologischen, sozialen und kulturellen Entwicklungen in Gang gesetzt und beschleunigt und führt zu einer Situation des „Nicht-mehr“ und „Noch-nicht“. Die Moderne weiß zwar, was sie hinter sich lässt, aber nicht genau, wohin es geht.

Diese Entwicklung hat zur Konsequenz: Ein junger Mensch, der eine Ausbildung beginnt, weiß schon heute, dass seine Ausbildung für die erfolgreiche Ausübung einer bestimmten beruflichen Tätigkeit nicht mehr ausreicht. Er muss nach der Ausbildung weiterlernen, dazulernen, umlernen bzw. sich ganz neu qualifizieren, und er kann nicht sicher sein, ob er später eine Arbeit in seinem Beruf bzw. ob er überhaupt eine Arbeit finden wird.

Eine Veränderungsdynamik zeigt sich auch innerhalb der einzelnen Betriebe. Laut einer Untersuchung haben etwa drei Viertel der Erwerbstätigen eine oder mehrere Änderungen im Betrieb erfahren, wobei sich für die Mehrheit von ihnen diese auch auf ihre persönliche Arbeitssituation ausgewirkt hat (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2001, S. 163). Änderungen ergaben sich nicht nur aufgrund der technischen Innovationen, sondern waren auch bedingt durch organisatorische Veränderungen. So wurden Abteilungen und Arbeitsbereiche umstrukturiert (29%), was bei den Betroffenen in beträchtlichem Umfang zu körperlicher Belastung sowie zu Stress geführt hat. Gleichzeitig ergab sich ein enormer Anstieg an fachlichen Anforderungen. Dieser bot allerdings auch die Chance zur individuellen Entwicklung (ebd.).

Die berufliche Ausbildung hat in der Vergangenheit auf diese Entwicklung u. a. durch die Neuordnung bzw. Neuentwicklung von Berufen sowie die Vermittlung von überberuflichen Qualifikationen (Schlüsselqualifikationen) und von Handlungskompetenz reagiert. Trotz dieser Reformmaßnahmen greift die Modernisierung der beruflichen Bildung noch zu kurz, da sie sich weitgehend auf die Veränderung von Inhalten und Strukturen beschränkt und nicht die Veränderung selbst zum Gegenstand der Ausbildung macht und Beruflichkeit nicht als Prozess versteht. Gefordert ist jedoch heute und in Zukunft ein Verständnis von Beruflichkeit als „Entwicklungsaufgabe“ im erwerbsbiografischen Prozess (vgl. KUTSCHA 1992, S. 546) und

die Integration von „Elementen der Veränderung in die Richtungskonzepte und den Rahmen der Bildungsinhalte“ (HOLZ 2001, S. 1). Der Umgang mit dem vielfältigen und vielschichtigen gesellschaftlichen Wandel und mit den damit einhergehenden Veränderungen – gerade im Berufsbereich – verlangt von den Erwerbstätigen „Veränderungskompetenz“.

Für bestimmte gesellschaftliche Veränderungssituationen wie Schuleintritt, Ausbildungsbeginn und -abschluss sowie Aufnahme in bestimmte soziale Gruppen und Gemeinschaften oder das Erreichen eines neuen sozialen Status kennen wir ritualisierte Formen des Umgangs mit Veränderungen. Diese geben uns für den Wechsel Orientierung und erleichtern den Umgang mit diesem.

Solche äußeren „Orientierungen“ gibt es für den Umgang mit Veränderungssituationen im Berufsalltag nicht. Zudem greifen tradierte Orientierungsmuster wie Berufsstrukturen und -ordnungen bzw. das Berufskonzept heute immer weniger. Die Erwerbstätigen müssen daher eigenverantwortlich Verhaltensweisen entwickeln und sich unter „Unsicherheit“ entscheiden.

Auf die Frage von Alice im Wunderland an die Katze: „Würdest du mir bitte sagen, wie ich von hier aus am besten weitergehe“ antwortet diese: „Das hängt sehr davon ab, wo du hinwillst!“

In der gleichen Situation wie Alice befinden wir uns. Die Frage nach Orientierung wird an uns zurückgegeben. Lebensentwicklung bzw. Lebensplanung bedeutet daher in Zukunft permanente Selbstvergewisserung im Hinblick auf den eigenen Standort und das ständige Bemühen um Weiterentwicklung.

Vor dem Hintergrund der hier kurz skizzierten Entwicklung erhält die berufliche Bildung eine neue, zusätzliche Aufgabe. Sie kann nicht mehr nur berufsbezogene Fachqualifikationen sowie die bekannten Schlüsselqualifikationen vermitteln, sie muss vielmehr auch die Jugendlichen wie die Erwachsenen auf Wechsel und Veränderungen vorbereiten und sie bei der Entwicklung von beruflicher Orientierung unterstützen. Das heißt, alle möglichen Bruchstellen in einem Erwerbsleben müssen auch schon in der Ausbildung bedacht und Übergangsmöglichkeiten entwickelt werden. Die entsprechenden Angebote sind an den individuellen Stärken und Schwächen auszurichten (vgl. SCHARTAU 2001, S. 8).

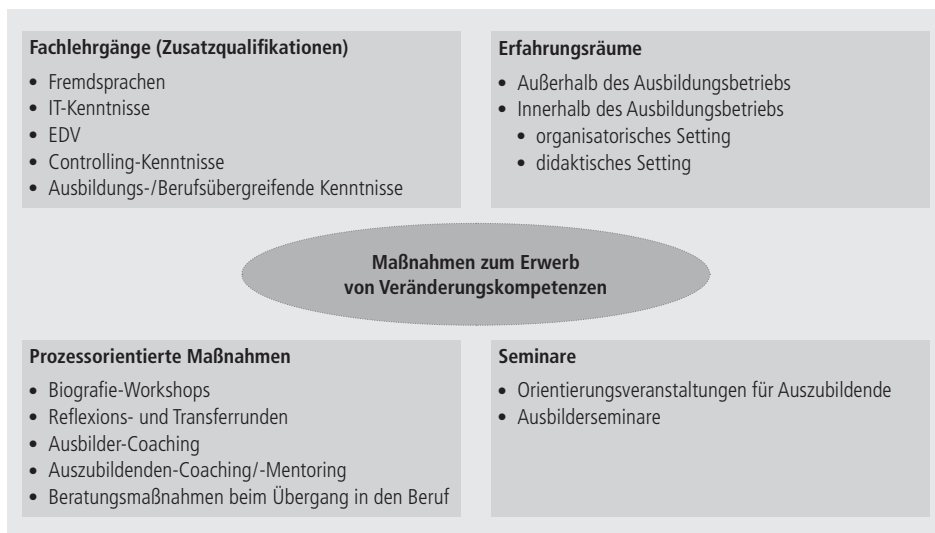
Ausbildungsziel: Veränderungskompetenz

Veränderung als Chance

Im Rahmen eines Modellversuchs mit dem Titel „Change – Chance durch Veränderung. Förderung von Beschäftigungsfähigkeit bei Auszubildenden und Mitarbeitern durch Erwerb von Veränderungskompetenz“ wird versucht, auf diese Entwicklung einzugehen und jungen Erwerbstätigen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung Ver-

änderungskompetenz zu vermitteln.¹ Dieses Ziel soll auf verschiedenen Ebenen und durch unterschiedliche Maßnahmen erreicht werden, die eigens zu diesem Zweck entwickelt werden (vgl. Abbildung 1). In den Prozess sind auch Ausbilder/-innen und Personalverantwortliche mit einbezogen.

Abbildung 1: **Maßnahmen zum Erwerb von Veränderungskompetenz**



Veränderungssituationen stellen ungewisse Situationen dar, die neu, mehrdeutig und komplex sind und zunächst oft als unlösbar erscheinen (vgl. KÖNIG/DALBERT 2004), die aber dennoch bewältigt werden müssen. Sie stellen „kritische“ Ereignisse für die Betroffenen dar, da sie von diesen immer die Überprüfung und möglicherweise die Aufgabe gewohnter Verhaltensmuster und Orientierungen verlangen und sie zu Entscheidungen „zwingen“. Veränderungssituationen haben aber auch eine zweite Seite. Sie können auch neue, ganz andere Optionen eröffnen und Entwicklungschancen bieten. In dieser Ambivalenz von Veränderungssituationen zeigt sich die Paradoxie der Moderne, nämlich die enge Verknüpfung von neuen Freiheiten und neuen Abhängigkeiten. Es gibt nicht nur Wahlfreiheit, sondern auch Wahlzwang (Beck).

Der Umgang mit dieser Art von „Wählen“ muss jedoch gelernt werden; dazu bedarf es der Veränderungskompetenz.

1 Der Modellversuch wird im Auftrag des BIBB durchgeführt und vom Ministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Mit Veränderungskompetenz ist die Bereitschaft und Fähigkeit gemeint, die individuellen Stärken in neuen und unbekanntem Situationen einzusetzen sowie auf die unterschiedlichen und wechselnden (qualifikatorischen) gesellschaftlichen Anforderungen einzugehen und diese im Hinblick auf die eigene Biografie zu verarbeiten (vgl. WITTWER 2003, S. 27).

Veränderungskompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für die Innovations- und Wandlungsfähigkeit eines Unternehmens (vgl. BULLINGER 2000). Wichtig ist daher, dass Organisationsstrukturen entwickelt werden, „die Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen, in denen Veränderungskompetenz erworben und nach Möglichkeit als stabile Fähigkeit in der Organisation verankert wird“ (DYBOWSKI 1998, S. 1).

Veränderungskompetenz kann auf drei Ebenen angewendet werden: auf der sozialen, der institutionell-organisatorischen und der fachlichen Ebene.

Die **soziale Ebene** bezieht sich z. B. auf die Interaktionen der Auszubildenden und meint die Fähigkeit, in immer wieder neuen und wechselnden Situationen mit fremden Personen in Kontakt treten und kommunizieren zu können. Die neue und unbekannte Situation ängstigt in diesem Fall die Auszubildenden nicht. Sie freuen sich vielmehr, andere Menschen kennenzulernen und neue Kontakte zu schließen.

Auf der **institutionell-organisatorischen Ebene** geht es um die Fähigkeit, sich in einer neuen Organisation, z. B. im Ausbildungsbetrieb, selbstbewusst zu bewegen. Dazu gehört u. a., das jeweilige Werte- und Normensystem sowie die tradierten Gewohnheits-/Verhaltensmuster zu erkennen und sie mit den bisherigen Erfahrungen abzugleichen und zu bewerten.

Veränderungskompetenz auf der **fachlichen Ebene** meint schließlich die Fähigkeit, das in einem ganz bestimmten Kontext erworbene Wissen und Können auch in anderen bzw. wechselnden (Arbeits-)Situationen anwenden zu können.

Abbildung 2: Veränderungskompetenz auf drei Handlungsebenen



Veränderungskompetenz ermöglicht den Transfer der individuellen Stärken und Qualifikationen. Das, was man einmal gelernt hat, muss somit bei Wechsel und Veränderungen nicht „verlernt“ werden, sondern kann den Anforderungen der neuen Situation angepasst werden.

Neue Orientierung in der beruflichen Bildung: Individuelle Stärke

Beim Konzept Veränderungskompetenz entwickelt also das Subjekt auf der Basis seiner Stärken Strategien zum Umgang mit Veränderungen. Der Bezug auf die eigenen Stärken ist wichtig, da das Subjekt Orientierung – gleichsam als Navigator – benötigt, um seinen Weg durch die unbekannt und sich immer wieder verändernden „Gewässer“ des gesellschaftlichen Lebens finden zu können. Es wird hier bewusst der Stärkenbegriff und nicht der Kompetenzbegriff benutzt. Letzterer meint die Handlungsfähigkeit im Beruf, die sich an einer konkreten Arbeitspraxis orientiert. Diese ist Bezugspunkt der individuellen Kompetenzentwicklung. Doch diese Praxis verändert sich immer wieder. Sie kann daher bestenfalls nur kurzfristig Orientierung geben. Sie sagt nur, dass immer wieder nach neuen Qualifikationen „gejagt“ werden muss.

Unter individueller Stärke werden dagegen hier die Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die von einem Subjekt in besonderem Maße beherrscht und in unverwechselbarer Weise angewendet werden. Stärke meint also das, worin sich Subjekte voneinander unterscheiden (individuelle Besonderheiten).

Diese Stärken haben drei wichtige Funktionen:

1. Sie geben **Orientierung**:

Das Wissen um die eigene Stärke und deren Erleben in unterschiedlichen Berufs-/Lebenssituationen wird zum Motor der (beruflichen) Entwicklung.

2. Sie stellen **Kontinuität** her:

Die Kernkompetenzen behält das Individuum, unabhängig davon, welche Berufstätigkeit es ausübt und wo es arbeitet.

3. Sie begründen **Fachqualifikationen**:

Es wird dasjenige fachliche Wissen und Können erworben, das zur Anwendung der individuellen Stärke in einem Tätigkeitsfeld erforderlich ist.

Diese Funktion des Herstellens von Kontinuität ist heute besonders wichtig, da der Beruf diese Funktion immer weniger erfüllen kann. Der Beruf verliert zunehmend seine zentrale Stellung als eine die Biografie konstituierende bzw. die Biografie stützende Kraft. „Das Konzept des Berufs“, so Michael Brater, „wird heute ersetzt durch das Konzept der Berufsbiografie; an die Stelle der vordefinierten Entwicklungsscha-

blone ‚Beruf‘ tritt der Prozess des arbeitsbezogenen Lebenslaufs, der potenziell individuell selbst gestaltet sein kann“ (BRATER 1998, S. 40).

Die individuelle Stärke eines Menschen – hier als individuelle Kompetenz bezeichnet – ist gleichsam der Navigator, mit dessen Hilfe er sich in den unbekanntem und sich immer wieder verändernden „Gewässern“ der gesellschaftlichen Lebensbereiche – vor allem im Bereich von Arbeit und Beruf – orientieren kann.

Empirische Erhebung

Frage nach der Veränderungskompetenz bei Auszubildenden

Bei dem hier für den Modellversuch entwickelten Konzept zum Erwerb von Veränderungskompetenz handelte es sich um einen neuen Ansatz, zu dem kein einschlägiges empirisches Material vorlag. Zu Beginn des Modellversuchs wurde daher eine Befragung bei Auszubildenden zu dieser Thematik durchgeführt.

Ziel der Befragung war es zu untersuchen, welche individuellen Stärken und Eigenschaften den Jugendlichen helfen, eine Veränderungssituation – speziell den Übergang von der Schule in die betriebliche Ausbildung – zu meistern und welche Strategien sie diesbezüglich anwenden. Gefragt wurde damit nach ihrer Veränderungskompetenz.

Methode: Selbsteinschätzungsbogen

Die Befragung wurde mithilfe eines standardisierten Selbsteinschätzungsbogens mit einigen offenen Fragen von Oktober bis Dezember 2005 durchgeführt. Die Methode der Selbsteinschätzung wird zunehmend zur Diagnostik von Kompetenzen eingesetzt (vgl. AMELANG/BARTUSSEK 2001). Kritische Einwände gegen diese Methode beziehen sich zumeist darauf, mit der Selbsteinschätzung „sozial erwünschte“ Antworten zu erhalten (MUMMENDEY 1995). Moser (1999) nennt hierzu mehrere Aspekte, die diese Tendenz verringern, u. a. die Gewährleistung der Anonymität. Als bekanntes Beispiel für Befragungen aufgrund von Selbsteinschätzung sei hier auf die Jugendstudien der Deutschen Shell (2006) verwiesen.²

Der Vorteil von Verfahren subjektiver Selbstbeurteilung im Vergleich zu Beobachtungen und Testverfahren liegt außer in ökonomischen Gesichtspunkten vor allem darin, dass die eher abstrakten und dekontextualisierten Items, die den Testverfahren zugrunde liegen, nur sehr wenig mit dem zu tun haben, „was die aktuelle Kompetenz einer Person in einer beruflichen Situation ausmacht“ (SCHULER/BARTHELME 1995, zitiert nach FREY/BALZER 2003, S. 156).

2 Vgl. zum Thema Selbsteinschätzung auch Frey/Balzer und Braun (2003).

Beschreibung der Stichprobe

Die befragten Auszubildenden kommen aus den sechs Ausbildungsbereichen Bürofachkräfte, Warenkaufleute, Mechaniker, Elektriker, soziale Berufe vollzeitschulisch, übrige Gesundheitsberufe. Gut die Hälfte von ihnen hat die Realschule absolviert, ein Viertel hat das Abitur bzw. Fachabitur abgelegt und gut ein Fünftel den Hauptschulabschluss erworben. Ein Prozent der befragten Jugendlichen kann keinen allgemeinbildenden Abschluss vorweisen. Die Mehrheit von ihnen befindet sich in der Altersgruppe der 18- bis 20-Jährigen. Der Anteil von jungen Männern und Frauen ist ausgeglichen (zur näheren Beschreibung der Stichprobe vgl. WITTMER/GENRICH/STAACK 2006). Insgesamt wurden 1.051 Auszubildende im ersten Lehrjahr aus 51 Klassen an zwölf Berufsschulen der Region Ostwestfalen-Lippe befragt.

Merkmale von Veränderungskompetenz

Wichtige Veränderungseigenschaften

Den Befragten wurden 40 Aussagen zu Eigenschaften vorgelegt. Im weiteren Verlauf der Auswertung kommt der Analyse dieser Eigenschaften eine besondere Bedeutung zu, weil mithilfe der Antworten auf diese Fragen eine Typologie von Auszubildenden (Veränderungstypen) entwickelt werden soll, die unterschiedliche Bewältigungsmuster in der Veränderungssituation von der Schule in den Beruf beschreibt.

Um eine systematische Bearbeitung der 40 vorgegebenen Aussagen zu ermöglichen, insbesondere um Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht, Schulabschluss und Berufsbereiche zu identifizieren, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Ziel der Faktorenanalyse ist es, diejenigen Aussagen über wichtige Eigenschaften bei der Bewältigung von Veränderungssituationen zu einem Faktor zusammenzufassen, die inhaltlich zusammenpassen, also einen gemeinsamen Faktor bilden. Es wurden 9 Faktoren ermittelt:

1. **Engagement** – Belastbarkeit, Eigeninitiative, Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit, aktives Handeln
2. **Neugier** – Offenheit gegenüber Neuem, Herausforderungen annehmend
3. **Sozial-integratives Verhalten** – Hilfsbereitschaft, Teamfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Offenheit gegenüber Mitmenschen, persönliches Einbringen
4. **Strategie** – strategisches, planmäßiges, zielgerichtetes Handeln, Führungs-, Überzeugungs-, Planungs- und Beobachtungsfähigkeit, Improvisationstalent
5. **Erfahrung** – Aussagen über Erfahrungen und Vorwissen, praktisches Wissen, Kenntnisse zu Anforderungen und Erwartungen
6. **Gelassenheit** – Selbstbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit, Humor
7. **Nachdenklichkeit** – in Ruhe reflektieren, Rationalität, Nüchternheit

8. **Sozial-kommunikatives Handeln** – Gespräche mit anderen, soziales Netzwerk
9. **Veränderungsbereitschaft** – räumliche Mobilität, flexibles Verhalten

Bei der Gewichtung der Faktoren fällt auf, dass vor allem die Faktoren **„sozial-integrativ“**, **„Engagement“** und **„Neugier“** für die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen hilfreich sind, wenn es um die Bewältigung der Veränderungssituation von der Schule in die berufliche Ausbildung geht. An erster Stelle steht mit 92,7 % die Eigenschaft „Selbstständigkeit“, gefolgt von „Teamfähigkeit“ mit 92,6 %. Ähnlich hohe Werte erreichen die Eigenschaften „Verantwortungsbewusstsein“ mit 91,8 %, „Anpassungsfähigkeit“ mit 91,7 % sowie „Aufgeschlossenheit für Neues“ mit 90,3 %.

Aber auch die Faktoren **„sozial-kommunikativ“**, **„Veränderungsbereitschaft“**, **„Strategie“**, **„Erfahrung“** und **„Gelassenheit“** erhalten eine relativ hohe Zustimmung, gleichwohl auf etwas niedrigerem Niveau als die drei zuerst genannten Faktoren. Besonders hervorzuheben sind hier die Eigenschaften „Kommunikationsfähigkeit“ (88,3 %), „Flexibilität“ (86,9 %) und „Beobachtungsfähigkeit“ (84,3 %).

Die geringste Bedeutung kommt dem Faktor „Nachdenklichkeit“ zu. Während die Aussagen „zu wissen, was auf mich zukommt“ (67,9 %) und „über die Situation in Ruhe nachdenken“ (57,4 %) noch relativ deutlich über der 50%-Marke angesiedelt sind, erreicht die Aussage „mein Glaube“ mit 37,8 % den mit Abstand geringsten Zustimmungswert.

Zusammengefasst zeigt die Auswertung deutlich, dass fast alle ermittelten Faktoren für die Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung von Bedeutung sind. Besonders hervorzuheben sind allerdings die Faktoren **„Engagement“**, **„Neugier“** und **„sozial-integrativ“**. Lediglich der Faktor „Nachdenklichkeit“ scheint eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Vermutlich spiegelt dieser Faktor ein eher untypisches Verhalten von Jugendlichen wider. (Zur geschlechtsspezifischen Differenzierung der Selbsteinschätzung vgl. WITTWER/STAACK 2007.)

Typologie der Veränderungskompetenzen

In den bisherigen Analysen wurden einzelne Bestimmungsmomente der zu entwickelnden Veränderungstypen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung vorgestellt. Das Ziel der nun folgenden Analyse besteht darin, die Auszubildenden unter gleichzeitiger Einbeziehung der im vorherigen Abschnitt ermittelten Faktoren, die für die Bewältigung der Veränderungssituation bei den Jugendlichen typisch sind, zu Veränderungstypen zusammenzufassen. Hierfür stellt die *Cluster-Analyse* ein geeignetes statistisches Verfahren dar. Die Cluster-Analyse dient dazu, die Befragten einer Stichprobe zu Gruppen (Veränderungstypen) so zusammenzufassen, dass die Auszubildenden innerhalb eines Veränderungstyps

möglichst homogen, die Veränderungstypen untereinander aber möglichst unterschiedlich sind.

Abbildung 3: **Bezeichnung der 5 Veränderungskompetenztypen (Cluster)**

Nr.	Veränderungskompetenztypen
Typ 1	„Die Naiven“ – überschätzen sich und ihre Fähigkeiten
Typ 2	„Die Erfahrenen“ – vertrauen auf ihre Erfahrung und benötigen bekannte Strukturen sowie klare Vorgaben
Typ 3	„Die Ehrgeizigen“ – benötigen fachliches Vorwissen und Kenntnis der fachlichen Anforderungen
Typ 4	„Die Pragmatiker“ – gehen aktiv und cool die neue Situation an und kaschieren dadurch ihre Schwächen
Typ 5	„Die Individualisten“ – suchen im direkten Handeln die persönliche Weiterentwicklung

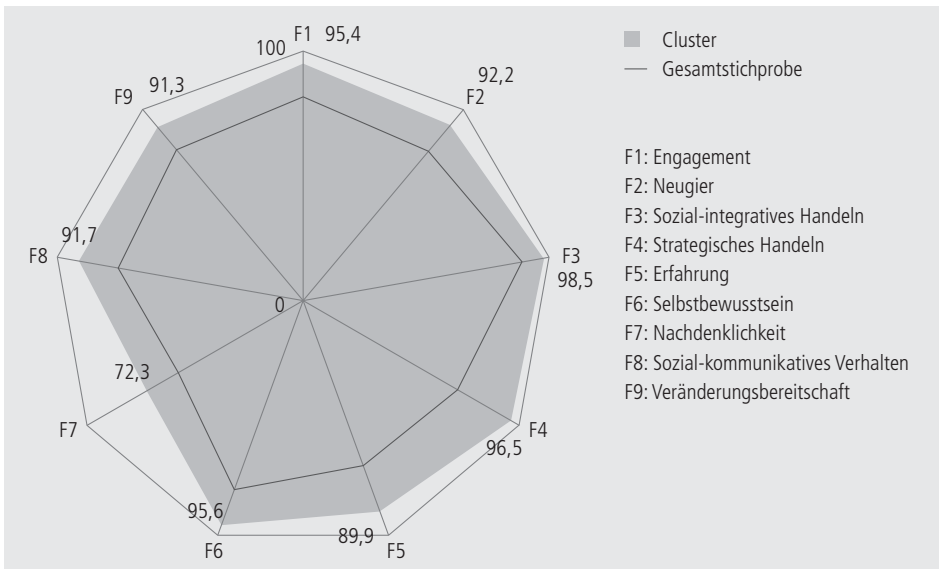
Die Clusteranalyse ergab fünf Veränderungskompetenztypen (vgl. Abbildung 3). Diese werden im Folgenden stichwortartig charakterisiert und in Form eines Spinnendiagramms grafisch dargestellt. Die Prozentzahlen auf den Geraden mit den Bezeichnungen F1–F9 geben die Gewichtung der einzelnen Faktoren an. Das ausgefüllte Feld repräsentiert die Verhaltensstrategie der zu diesem Cluster zusammengefassten Befragten im Vergleich zu dem Antwortverhalten der Gesamtstichprobe, das durch die fette Linie begrenzt wird.

• „Die Naiven“

Die Analyse des Selbsteinschätzungsverhaltens der Jugendlichen dieses Veränderungstyps zeigt, dass sie ihre eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften sowie die als hilfreich erachteten Umstände im Umgang mit der Veränderungssituation von der Schule in die Berufsausbildung überdurchschnittlich hoch und positiv einschätzen. Bei allen ermittelten Veränderungskompetenzfaktoren und den zugehörigen Aussagen erreichen die Auszubildenden dieser Gruppe vielfach Zustimmungswerte jenseits der 90%-Marke und nicht selten die höchsten Werte im Vergleich zu den anderen Veränderungskompetenztypen (vgl. Abbildung 4).

Allerdings erscheint die Selbsteinschätzung der Auszubildenden dieser Gruppe in einem anderen Licht, wenn weitere relevante Fragestellungen der Studie berücksichtigt werden. Die Jugendlichen artikulieren im Vergleich zu Auszubildenden anderer Veränderungstypen am ehesten Probleme. Für fast jeden Zweiten ist die Veränderungssituation mit Konflikten verbunden. Schließlich wird der Wechsel von der Schule in den Beruf überdurchschnittlich hoch als Belastung und als verwirrend wahrgenommen.

Abbildung 4: „Die Naiven“



Bei den Auszubildenden des Veränderungstyps 1 zeigt sich damit eine undifferenzierte Einschätzung der Eigenschaften, die bei der Veränderungssituation von der Schule in die berufliche Ausbildung hilfreich sind. Es ist nicht plausibel, dass alle angeführten Faktoren für die Jugendlichen hilfreich sind. Unter Berücksichtigung des relativ niedrigen Bildungsniveaus kann u. a. davon ausgegangen werden, dass die Selbsteinschätzung und -wahrnehmung eher Wunsch als Realität ist. Die Jugendlichen werden hier als „die Naiven“ bezeichnet.

Merkmale
115 befragte Jugendliche (10,9 % der Stichprobe)
Geschlecht
Überwiegend weibliche Auszubildende
Schulabschluss
In der Mehrzahl Hauptschule
Berufsgruppen
Überwiegend soziale Berufe

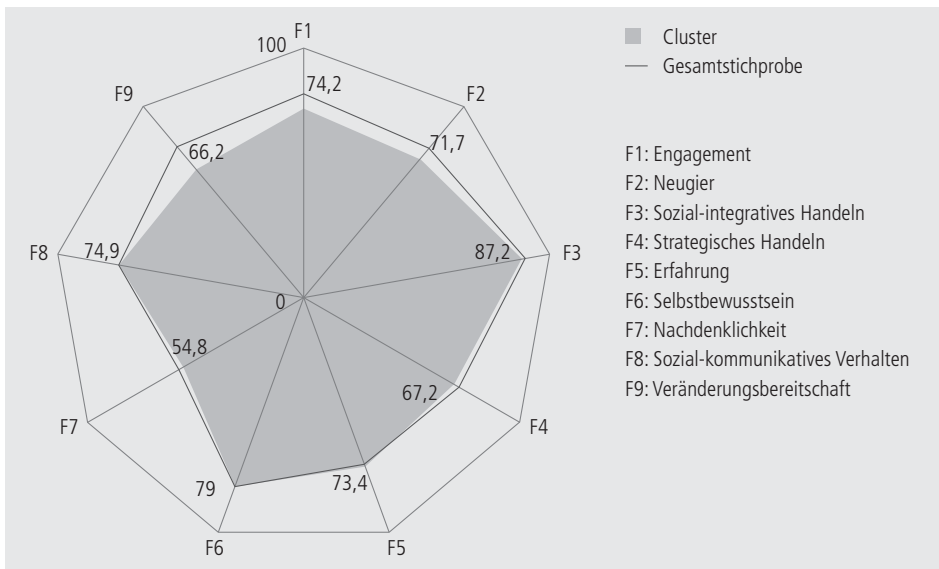
- „Die Erfahrenen“

In der Selbsteinschätzung hilfreicher Fähigkeiten und Eigenschaften im Umgang mit Veränderungssituationen sind die Auszubildenden dieses Veränderungskom-

petenztyps im Vergleich zu „den Naiven“ weitaus bescheidener und offensichtlich auch realistischer bzw. kritischer gegenüber sich selbst eingestellt. Insbesondere die Merkmale des Faktors „Erfahrung“ sind beim Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung besonders hilfreich. Vor allem die Aussagen „was andere von mir erwarten“ sowie „praktische Erfahrungen zu haben“ werden als besonders hilfreich erachtet. Daher bietet es sich an, die Jugendlichen als „die Erfahrenen“ zu bezeichnen, denen ihre „Erfahrung“ Sicherheit gibt.

Charakteristisch für die Jugendlichen dieses Veränderungstyps ist die geringe Bedeutung des Faktors „Veränderungsbereitschaft“. Die vergleichsweise gering ausgeprägte „Mobilitätsbereitschaft“ und das begrenzte „Improvisationstalent“ verdeutlichen, dass dieser Veränderungstyp Veränderungen nicht gerade als Herausforderung ansieht. Für die Auszubildenden dieser Gruppe ist das Anknüpfen an gewohnte Strukturen und Abläufe bedeutend.

Abbildung 5: „Die Erfahrenen“



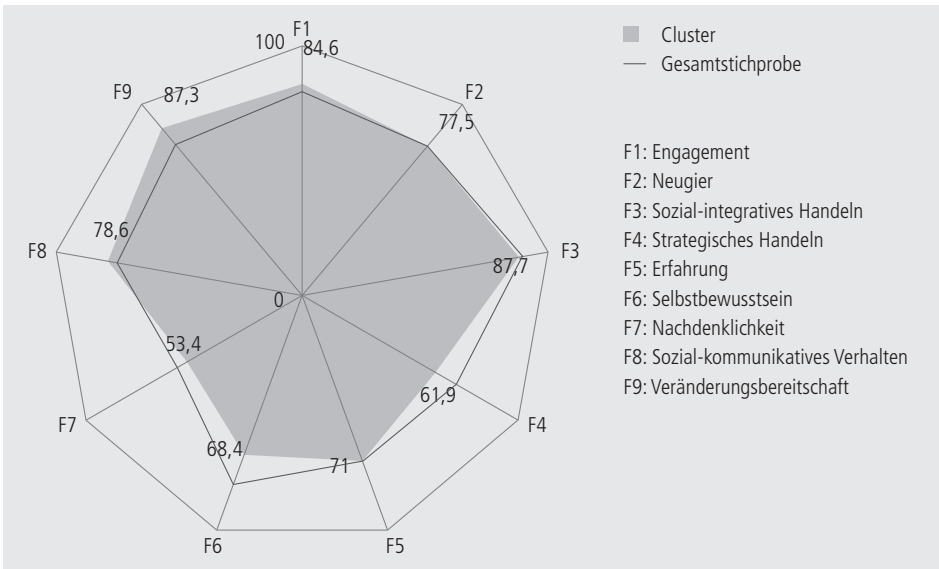
Zusammengefasst: „Die Erfahrenen“ benötigen in Veränderungssituationen die Gewissheit über das, was sie erwartet, sei es von der Situation selber oder aber in Form von Erwartungshaltungen anderer (z. B. dem Vorgesetzten, Lehrer oder Arbeitskollegen). Es sind vor allem bereits gesammelte „Erfahrungen aus ähnlichen Situationen“ oder das Vorhandensein „praktischer Erfahrungen“, die ihnen im Umgang mit der neuen Situation und ihrer Bewältigung behilflich sind.

Merkmale
364 befragte Jugendliche (34,6 % der Stichprobe)
Geschlecht Mehrheitlich männliche Auszubildende
Schulabschluss Verstärkt vertreten sind Jugendliche ohne Schulabschluss bzw. mit Hauptschulabschluss
Berufsgruppen Nur geringe Abweichungen von der Gesamtstichprobe

• „Die Ehrgeizigen“

In der Selbsteinschätzung hilfreicher Fähigkeiten und Eigenschaften im Umgang mit dem Wechsel von der Schule in die Berufsausbildung zeichnet sich Veränderungstyp 3 vor allem durch ein überdurchschnittliches Ausmaß der Faktoren „Engagement“ sowie „Veränderungsbereitschaft“ aus. Im Mittelpunkt stehen die eigene Flexibilität und die (räumliche) Mobilitätsbereitschaft. Darüber hinaus sind Eigenschaften wie „Ehrgeiz“ und „Belastbarkeit“ relevant.

Abbildung 6: „Die Ehrgeizigen“



Die Kombination aus „Engagement“ und „Ehrgeiz“ in Verbindung mit Flexibilität und Mobilität legt es nahe, diese Gruppe als „die Ehrgeizigen“ zu bezeichnen. Bei den

„Ehrgeizigen“ spielt das fachliche Lernen und Wissen eine große Rolle. In Veränderungssituationen werden durch den Austausch mit anderen die fachlichen Kenntnisse angewandt und erweitert, um mit der neuen Situation zurechtzukommen.

Fazit: „Die Ehrgeizigen“ sehen Veränderungen als Bereicherung ihres Lebens und nutzen sowohl die eigenen Kenntnisse als auch die fachlichen Kenntnisse und den Austausch mit anderen, um sich fachlich weiterzuentwickeln.

Merkmale
292 befragte Jugendliche (27,8 % der Stichprobe)
Geschlecht
Ausgeglichen
Schulabschluss
Mittlere Reife, insbesondere Abitur/Fachabitur
Berufsgruppen
Vor allem Bürofachkräfte

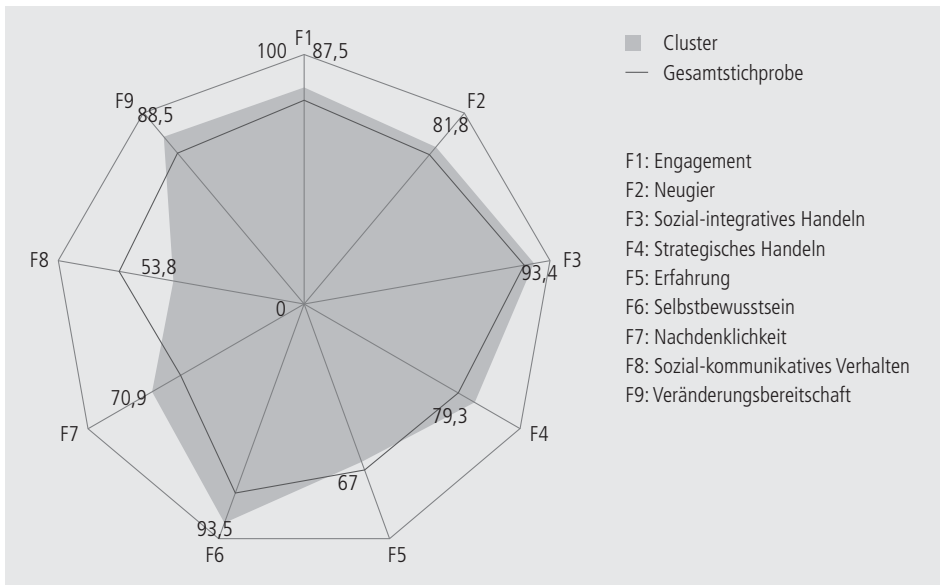
- **„Die Pragmatiker“**

Ähnlich wie „die Naiven“ stufen die Auszubildenden dieses Veränderungstyps eine ganze Reihe der ermittelten Faktoren der Veränderungskompetenz als hilfreich ein, wenngleich auf niedrigerem Niveau. Als besonders hilfreich erachtet werden insbesondere die Faktoren „Gelassenheit“, „Sozial-Integrativität“ sowie „Nachdenklichkeit“. Das Verhalten dieser Jugendlichen wird bestimmt durch „selbstbewusstes Auftreten“, „Gelassenheit“ und einen Schuss Humor. Als wenig hilfreich im Umgang mit Veränderungssituationen erweisen sich die Faktoren „sozial-kommunikativ“ sowie „Erfahrung“.

Insgesamt entsteht hier der Eindruck eines selbstbewussten Jugendlichen, der gelassen und pragmatisch an die neue berufliche Situation herantritt. Mit dieser Herangehensweise haben die Jugendlichen zu Beginn der Ausbildung die wenigsten Probleme erlebt. Vermutlich kaschiert dieser Veränderungskompetenztyp seine Schwächen durch sein rationales, nüchternes und cooles Handeln und unterscheidet sich hier von den „Naiven“, die ihre Probleme im beruflichen Bereich offen artikulieren. Die Jugendlichen dieses Veränderungstyps werden hier als „die Pragmatiker“ bezeichnet.

Fazit: „Die Pragmatiker“ definieren sich primär durch eine selbstbewusste, aber dennoch nüchterne und unauffällige Herangehensweise an neue Situationen. Bevor in neuen Situationen Hilfe oder Unterstützung von anderen eingefordert wird, wird zunächst versucht, durch selbstständiges und überlegtes Verhalten die Situation zu bewältigen.

Abbildung 7: „Die Pragmatiker“



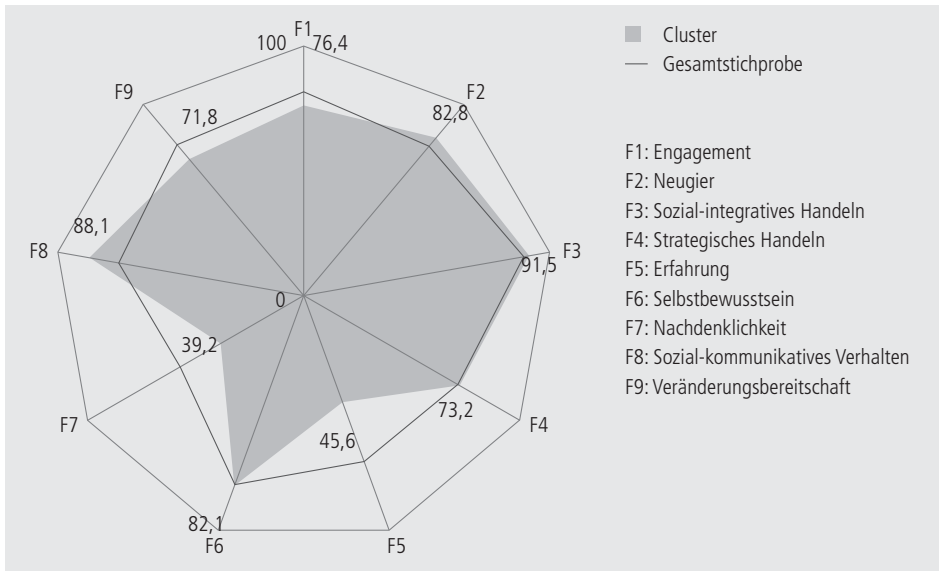
Merkmale
179 befragte Jugendliche (17 % der Stichprobe)
Geschlecht
Mehrheitlich männliche Auszubildende
Schulabschluss
Kein Schulabschluss sowie vor allem Hauptschulabschluss
Berufsgruppen
Elektriker, Mechaniker

• Die „Individualisten“

Die Auszubildenden dieses Veränderungstyps verlassen sich in der Veränderungssituation „Schule – berufliche Ausbildung“ vornehmlich auf die Faktoren „sozial-integratives Verhalten“, „Selbstbewusstsein“ und „sozial-kommunikatives Verhalten“. Während „die Ehrgeizigen“ (Veränderungstyp 3) sich in dieser Situation primär auf ihr fachliches Engagement stützten, das vornehmlich an der Sache orientiert ist, sind es beim Veränderungstyp 5 eher idealistische Motive und der Wunsch, gemeinsam mit anderen Neues zu entdecken. Als überdurchschnittlich attraktiv werden Veränderungen angesehen, die interessant sind und eine Herausforderung darstellen, an

der sie sich neu ausprobieren können. Die Jugendlichen sind zudem aufgeschlossen für Neues, vor allem offen gegenüber Menschen.

Abbildung 8: „Die Individualisten“



Unter Berücksichtigung dieser Charaktermerkmale werden die Jugendlichen dieses Veränderungskompetenztyps als „die Individualisten“ beschrieben. Für sie steht in Veränderungssituationen weniger die fachliche oder berufliche Profilierung im Vordergrund, sondern vielmehr eine persönliche und individuelle Weiterentwicklung. Diese findet vorwiegend im Austausch mit anderen und in der neugierigen und bewussten Auseinandersetzung mit der zunächst ungewohnten Situation statt.

Merkmale
101 befragte Jugendliche (9,6 % der Stichprobe)
Geschlecht
In hohem Maße weibliche Auszubildende
Schulabschluss
Mittlere Reife, insbesondere Abitur/Fachabitur
Berufsgruppen
Warenkaufleute, soziale Berufe (Vollzeitausbildung)

Vergleicht man das Verhalten der Jugendlichen in den einzelnen Clustern miteinander, so kann man feststellen, dass es eine gewisse Übereinstimmung des Verhaltens in Veränderungssituationen gibt. Auf dieser Basis werden jedoch individuelle Verhaltensweisen entwickelt. Für einen Ausbilder ist es wichtig, diese jeweils besonderen Verhaltensweisen zu erkennen und die Jugendlichen individuell bei der Bewältigung von neuen und unbekanntem Situationen zu unterstützen, z. B. dadurch, dass er beispielsweise den „Erfahrenen“ aufzeigt, an welche bisherigen Erfahrungen sie in der neuen Situation anknüpfen können, oder die „Individualisten“ auf die Chance zur persönlichen Weiterentwicklung hinweist.

Aus diesem Grund ist im Rahmen des Modellversuchs in einem zweiten Schritt der sehr umfangreiche Selbsteinschätzungsbogen zum Umgang mit Veränderungen im Allgemeinen sowie zum Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung im Besonderen reduziert worden auf Fragen zum Wechsel Schule – Betrieb. Die Antworten der Jugendlichen lassen sich bei diesem Verfahren ohne großen Aufwand den oben vorgestellten „Veränderungskompetenztypen“ (vgl. Abbildung 3) zuordnen und in einem „Entwicklungsgespräch“ den Auszubildenden rückmelden.

Veränderungskompetenz fördert in positiver Hinsicht die Selbstwirksamkeitserwartung

Diese Kurzfassung des Selbsteinschätzungsbogens zum Umgang mit der Veränderungssituation „Schule – Betrieb“ soll damit die Auszubildenden unterstützen, sich ihrer Kompetenzen in Veränderungssituationen bewusst zu werden. Entwicklungen wie die Veränderung der Arbeitsinhalte, die Ausübung einer Berufstätigkeit auf Zeit sowie Wechsel von Arbeitsplatz, Betrieb und Beruf machen heutzutage eine Kompetenz im Umgang mit Veränderungssituationen zunehmend wichtiger. Auszubildende sollten daher bereits in der Ausbildung diese Kompetenz erkennen und erwerben können. Veränderungskompetenz ist, wie alle anderen Kompetenzen auch, nicht lehrbar, sondern nur lernbar. Sie ist eng an die eigenen Erfahrungen und die Persönlichkeitsstruktur geknüpft.

Das Wissen um die eigenen Stärken – gerade in Veränderungssituationen – hilft den Jugendlichen, die Herausforderungen der neuen Situation anzunehmen und sich zuzutrauen, diese auch zu „meistern“. Denn nach dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (BANDURA 1977) besteht eine Verbindung zwischen der Art der eingesetzten Fähigkeiten zur Bewältigung einer Stresssituation einerseits und der Einschätzung einer Situation als Bedrohung oder Herausforderung andererseits. Ob eine stressrelevante Situation als Herausforderung oder Bedrohung bewertet wird, ist abhängig von der Einschätzung der eigenen Kompetenzen,

die Anforderungen bewältigen zu können (Selbstwirksamkeitserwartung). Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung beurteilen schwierige Situationen stärker als Herausforderung (vgl. SCHWARZER 1994, S. 113).

Nur wer seine Kompetenzen kennt und glaubt, mithilfe seiner Fähigkeiten die Situation bewältigen zu können, wird auch motiviert sein, Herausforderungen aktiv in Angriff zu nehmen. Solche Menschen sind beharrlicher bei der Bewältigung der Anforderungen, investieren mehr Anstrengung, erholen sich schneller von Rückschlägen und halten ihre Zielbindung länger aufrecht (vgl. KALUZA 2004, S. 45). Zudem „neigen diese (Personen) stärker zur Exploration von Neuartigem, als es die wenig selbstwirksamen Personen tun“ (SCHWARZER 1994, S. 106). Die Selbstwirksamkeitserwartung steigt zudem mit den positiven Erfahrungen, die eine Person mit dem Einsatz ihrer Fähigkeiten zur Bewältigung von Anforderungen gemacht hat.

„Wenn der Wind der Veränderung weht, bauen die einen Mauern und die anderen Windmühlen“, so ein chinesisches Sprichwort. Wenn wir wollen, dass die Jugendlichen die Energie der Veränderungsprozesse aufnehmen, müssen wir sie bei der Entwicklung von Veränderungskompetenz unterstützen.

Literatur

- AMELANG, M.; BARTUSSEK, D. (2001): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Stuttgart, 5., aktual. u. erw. Aufl.
- BANDURA, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review 84, 2, S. 191–215
- BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt/M.
- BRATER, M. (1998): Beruf und Biographie. Esslingen
- BRAUN, M. W. (2003): Genauigkeit der Selbsteinschätzung beim Erwerb neuer Kompetenzen in Abhängigkeit von Kontrollmeinung, Erfahrung, Selbstaufmerksamkeit, Ängstlichkeit und Geschlecht. Inauguraldissertation. Bern. URL: http://www.zb.unibe.ch/download/eldiss/03braun_m.pdf
- BULLINGER, H.-J. (2000): Arbeit im Wandel – Perspektiven und Herausforderungen für den Arbeitsschutz. URL: <http://agency.osha.eu.int/>
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2001): Berufsbildungsbericht. Bonn
- DYBOWSKI, G. (1998): Wettbewerbsfähigkeit durch Beteiligung in einem lernenden Unternehmen. Vortrag beim Phoenix-Dialog: Wege zur innovativen Organisation. 18.06.1998 (Vortragsmanuskript)
- FREY, A.; BALZER, L. (2003): Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. 17. Jg. (2), S. 148–175

- HOLZ, H. (2001): Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung in kleineren Unternehmen. Eine strategische Antwort auf die sich immer mehr beschleunigenden Veränderungsprozesse. Bonn (Manuskript)
- KALUZA, G. (2004): Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung. Berlin u. a. 2004
- KÖNIG, S.; DALBERT, C. (2004): Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 36 (2004) 4, S. 190–199
- KUTSCHA, G. (1992): „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“. Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88. Bd., S. 535–549
- MOSER, K. (1999): Selbstbeurteilung beruflicher Leistung: Überblick und offene Fragen. In: Psychologische Rundschau 50 (1999) 1, S. 14–25
- MUMMENDEY, H. D. (1995): Die Fragebogen-Methode. Göttingen
- SCHARTAU, H. (2001): Begrüßung. In: Flexicurity: Soziale Sicherung und Flexibilisierung der Arbeits- und Lebensverhältnisse. Dokumentation der Fachtagung am 6. Dezember 2001. Düsseldorf, S. 5–12
- SCHULER, H.; BARTHELME, D. (1995): Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: SEYFRIED, B. (Hrsg.): Stolperstein Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen. Bielefeld, S. 77–116
- SCHWARZER, R. (1994): Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. In: Diagnostica 40 (1994) 2, S. 105–123
- SHELL (2006) – DEUTSCHE SHELL HOLDING (Hrsg.): Jugend 2006: 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt/Main
- STROMBERG, K. (1991): Hat die Moderne schon begonnen? In: Freibeuter, 50, S. 37–48
- WITTWER, W. (2001): Berufliche Weiterbildung. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Bd. 1. Baltmannsweiler. S. 229–247
- WITTWER, W. (2003): „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: WITTWER, W.; KIRCHHOF, St. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim
- WITTWER, W.; GENRICH, M.; STAACK, Y. (2006): Veränderungskompetenz – Welche Fähigkeiten helfen Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. In: CRAMER, G.; SCHMIDT, H.; WITTWER, W. (Hrsg.): Ausbilderhandbuch. Loseblattwerk. 88. Erg.-Lfg. November 2006
- WITTWER, W.; STAACK, Y. (2007): Entwicklung von Veränderungskompetenz in der Ausbildung fördern – Geschlechtsspezifische Strategien. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6, S. 38–42

Kompetenzorientierte Neuausrichtung von Ordnungsmitteln

Kathrin Hensge, Barbara Lorig, Daniel Schreiber

Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung

Aktuell werden in der Allgemeinbildung, der Berufsbildung, der Weiterbildung und der Hochschulbildung Kompetenzkonzepte diskutiert und Vorschläge unterbreitet, wie ein Kompetenzbezug in den Curricula hergestellt werden kann. Für den allgemeinbildenden Bereich wurde ein elaboriertes Konzept zur Implementation nationaler Bildungsstandards erstellt, in dem die Kompetenzanforderungen in den Curricula durch sogenannte Kompetenzmodelle beschrieben werden.

Im Beitrag wird das im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich vorherrschende Kompetenzverständnis dargestellt, und es werden einige ausgewählte Kompetenzmodelle für den beruflichen Bereich präsentiert.

Einleitung

Der Kompetenzbegriff wird zunehmend zu einem Leitbegriff in den unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems. Mit der Orientierung an Kompetenzen vollzieht sich ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung. Die Qualität von Bildungsprozessen wird nicht mehr ausschließlich über inputorientierte Vorgaben wie die Qualifikation des Lehrpersonals oder die Ausstattung der Lehrereinrichtung definiert, sondern zunehmend auch über outputorientierte Vorgaben, d. h. die tatsächlich erbrachten Lernleistungen von Schüler/-innen, Auszubildenden und Studierenden.

Im Vordergrund der Diskussion um Kompetenzorientierung und Outputsteuerung steht die Neuausrichtung der Curricula. Da über die curricularen Vorgaben Bildungsgänge transparent gemacht und einheitliche Standards festgelegt werden, muss die kompetenzbasierte Neuausrichtung der Bildungsbereiche an den Curricula ansetzen. Dafür sind Konzepte notwendig, die beschreiben, wie Kompetenzorientierung und Outputsteuerung in den Curricula verankert werden können.

Für den allgemeinbildenden Bereich wurde 2003 ein solches Konzept vorgelegt. In der sogenannten Klieme-Expertise (KLIEME u. a. 2003) wird vorgeschlagen, allgemeine Bildungsziele durch Kompetenzmodelle zu konkretisieren, die die zu erwerbenden Kompetenzen der Schüler/-innen nach Abschluss einer Jahrgangsstufe in einem Fach beschreiben. Diese Lernleistungen sollen mithilfe geeigneter Aufgaben getestet werden. Durch die Testergebnisse kann eine Rückmeldung über die Qualität der einzelnen Schulen erfolgen. Gleichzeitig können die Ergebnisse auch miteinander verglichen und das Gesamtsystem beurteilt werden – im Sinne eines Bildungsmonitorings, wie beispielsweise PISA auf internationaler Ebene.

Seit Erscheinen der Klieme-Expertise ist in der Berufsbildungsforschung eine Diskussion darüber entbrannt, ob das Konzept der nationalen Bildungsstandards auf den Bereich der beruflichen Bildung übertragbar ist (DILGER 2004; SLOANE 2005; DILGER/SLOANE 2005; MEYER 2006; FRANK/SCHREIBER 2006; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2007). Unter den Berufsbildungsexperten besteht Konsens darüber, dass in der beruflichen Bildung Standards bereits vorliegen, die mit den Vorgaben der Klieme-Expertise, beispielsweise bei der Überprüfung von Kompetenzen, so nicht vereinbar sind (FRANK/SCHREIBER 2006). Ungeachtet dessen wird der Ansatz, über Kompetenzmodelle Kompetenzorientierung in den Curricula zu implementieren, als vielversprechende Herangehensweise zu einer outputorientierten Berufsbildung gesehen.

Handlungsbedarf besteht insbesondere im Hinblick auf eine kompetenzbasierte Neuausrichtung der 350 Ausbildungsordnungen für die duale Berufsausbildung.¹

In einer Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) ging Klaus Breuer der Frage nach, in welchem Umfang Ausbildungsordnungen bereits Bezüge zum Kompetenzbegriff aufweisen. Den Untersuchungsergebnissen zufolge werden in neueren Ausbildungsordnungen Ausbildungsberufe nicht mehr nur über Fertigkeiten und Kenntnisse definiert, sondern auch über Fähigkeiten. Dabei wird „Fähigkeit“ als Synonym für „Befähigung“ genutzt und ein implizierter Zusammenhang zum Kompetenzbegriff über die „Metapher der Befähigung zum selbstständigen Planen, Durchführen und Bewerten“ (BREUER 2005) hergestellt. Die Analyseergebnisse von Breuer zeigen, dass das Konstrukt Handlungskompetenz bisher eher unsystematisch und zum großen Teil implizit in die Ausbildungsordnungen aufgenommen worden ist (BREUER 2005).

Ziel dieses Beitrages ist es, ausgewählte Kompetenzmodelle für den beruflichen Bereich vorzustellen, um die Vielfalt der Konzepte aufzuzeigen und zugleich die Gemeinsamkeiten der entwickelten Kompetenzmodelle herauszuarbeiten. Zuerst werden – ausgehend von den Vorschlägen der Klieme-Expertise – das Kompetenzverständnis und der Domänenansatz im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich dargestellt, da sie die Ausgestaltung der Kompetenzmodelle maßgeblich steuern. Im Anschluss daran werden Kompetenzmodelle, die für den beruflichen Bereich entwickelt wurden, vorgestellt und diskutiert. Zum Abschluss werden die Gemeinsamkeiten der vorgestellten Kompetenzmodelle herausgearbeitet und offene Forschungsfragen formuliert.

1 Hintergrund der Überlegungen zur Restrukturierung der Ausbildungsordnungen ist die Diskussion über den 2007 vom Europäischen Rat verabschiedeten Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Mit dem Instrument EQR sollen Bildungsabschlüsse und Lernleistungen auf Basis von Kompetenzen vergleichbar gemacht werden. Dieses soll die Transparenz von Qualifikationen und die Mobilität zwischen den unterschiedlichen Bildungssystemen und Beschäftigungssystemen fördern (HANF/REIN 2006).

Kompetenzdefinitionen

In der Literatur besteht größtenteils Uneinigkeit darüber, was unter dem Begriff Kompetenz zu verstehen ist. Erpenbeck kommt beispielsweise zu dem Schluss: „Wer auf Kompetenzdefinitionen hofft, hofft vergeblich“ (1996).

Die unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen können aber systematisiert und klassifiziert werden. Zusammenfassend lassen sich (mindestens) drei Klassen von Kompetenzdefinitionen mit unterschiedlicher „Reichweite“ differenzieren²:

- I. Es gibt Definitionen im Sinne von Kompetenz als allgemeine Fähigkeiten, wie Sprechen, Schwimmen, Fahrradfahren, räumliches Vorstellungsvermögen usw.; Kompetenz wird hier als Befähigung interpretiert, welche den Träger in die Lage versetzt, ein bestimmtes Verhalten (Performanz) zu zeigen.³
- II. Des Weiteren gibt es eine Fülle von (bereichs-)spezifischen Kompetenzdefinitionen. Diese beziehen sich auf eine mehr oder weniger große Menge an Anforderungen, Situationen und Aufgaben. Zu deren Bewältigung werden Kenntnisse, Fertigkeiten, Routinen und Fähigkeiten benötigt, die in bestimmten Kontexten erworben werden. Diese können als Kompetenzdefinitionen „mittlerer Reichweite“ interpretiert werden.
- III. Abschließend gibt es eine Reihe von umfassenden Kompetenzdefinitionen wie beispielsweise Handlungskompetenz oder Schlüsselkompetenzen, die über den Bezug auf konkrete Kontexte hinausgehen. Handlungskompetenz bezieht sich auf die Gesamtheit aller menschlichen Fähigkeiten, integriert die beiden ersten Klassen von Kompetenzdefinitionen und umfasst daneben auch motivationale, volitionale (willentliche) und soziale Aspekte. Die Kompetenzdefinitionen mit dieser „großen Reichweite“ gehen über den Bezug auf konkrete Kontexte hinaus.

Mithilfe dieser Klassifizierung kann das Kompetenzverständnis in den unterschiedlichen Bildungsbereichen eingeschätzt und eingeordnet werden

2 Vgl. dazu Weinert (1999), der insgesamt neun Kompetenzdefinitionen unterscheidet. Für unsere Zwecke können diese neun Definitionen in die drei vorgestellten Klassen zusammengefasst werden.

3 Ein prominentes Beispiel ist die Sprachtheorie von Noam Chomsky. Bei Chomsky wird Kompetenz als die Befähigung interpretiert, welche den Träger der Kompetenz in die Lage versetzt, aus allgemeinen Regeln der Sprache (oder auch Universalgrammatik genannt) unendlich viele Sätze hervorzubringen (1970 und 1981).

Kompetenzverständnis der Bildungsstandards⁴ für den allgemeinbildenden Bereich

Den Bildungsstandards im allgemeinbildenden Bereich wird ein Kompetenzverständnis zugrunde gelegt, das Kompetenzen beschreibt als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (WEINERT 2002). Obwohl das Kompetenzverständnis recht umfassend angelegt ist und unterschiedliche Facetten der Person wie Motivation und Volition integriert, stehen bei der Beschreibung von Kompetenzen und ihrer Operationalisierung hauptsächlich kognitive Merkmale im Vordergrund (KLIEME u. a. 2003). Insbesondere bei der Kompetenzmessung werden solche Instrumente und Verfahren gewählt, die die kognitiven Elemente von Kompetenz erfassen; soziale oder motivationale Elemente spielen dagegen eine untergeordnete Rolle. Dies geschieht vor dem Hintergrund, Kompetenzen mittels wissenschaftlicher Instrumente valide messen zu können, wobei Modelle und Verfahren der pädagogisch-psychologischen Diagnostik eingesetzt werden sollen (ebd.). Dieses stellt einen wesentlichen Kritikpunkt am Konzept der Bildungsstandards dar, da zwar ein umfassendes Kompetenzverständnis vorausgesetzt wird, die Operationalisierung sich jedoch lediglich auf die kognitiven Elemente des Kompetenzverständnisses beziehen und andere Aspekte ausgeblendet werden bzw. an Bedeutung verlieren.

Eine weitere Eingrenzung des Kompetenzbegriffs erfolgt in der Klieme-Expertise durch den Domänenbezug. Der Begriff „Domäne“ wird im allgemeinbildenden Bereich als ein Fach- bzw. ein Wissensgebiet definiert; Domänen beschreiben unterschiedliche Lernbereiche (zum Beispiel das Lesen) oder Fächer (zum Beispiel Mathematik). Domänenspezifische Kompetenzbeschreibungen zeigen grundlegend die Lerndimensionen und -entwicklung in einem Gegenstandsbereich auf. Kompetenzen beziehen sich somit auf abgrenzbare Kontexte, womit die Anzahl der anzugebenden Kompetenzen eingegrenzt und gleichzeitig die Einsetzbarkeit der Kompetenzen auf einen bestimmten Kontext beschränkt wird.

Voraussetzung für ein domänenspezifisches Kompetenzverständnis ist die Annahme, dass sich Kompetenzen in denjenigen Kontexten entwickeln, in denen sie zur Anwendung kommen. „Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen die Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind“, wider (ebd.).

4 Im Folgenden ist mit dem Begriff Bildungsstandards das Konzept „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ von Klieme u. a. (2003) gemeint.

Ein domänenspezifisches Kompetenzverständnis grenzt sich von Ansätzen zu überfachlichen Kompetenzen oder allgemeiner Handlungskompetenz ab (WEINERT 2002), da Kompetenzen in einem „exklusiven Verständnis“ genutzt werden. Das heißt, dass Kompetenzen sich ausschließlich in spezifischen Kontexten und nur dort entwickeln. „Domänenexklusivität“ bedeutet dann, dass Kompetenzen logisch mit den spezifischen Inhalten eines Kontextes verknüpft sind. Erst durch eine fortgeschrittene Aneignung von fachspezifischem Wissen wird eine zunehmende Vernetzung von Wissen erreicht, woraus dann ein Metawissen – ein Wissen über das Wissen – entsteht, das in andere Kontexte transferiert werden kann (KLIEME u. a. 2003).

Kompetenzverständnis im beruflichen Bereich

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung hat sich ein Kompetenzverständnis durchgesetzt, das das Handeln in komplexen Lern- und Arbeitssituationen in den Fokus nimmt und die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Handeln betont (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003).

Für die duale Berufsausbildung wird der Bezug zum Thema Kompetenz durch die Verwendung des Begriffs „berufliche Handlungsfähigkeit“ im Berufsbildungsgesetz (BBiG) hergestellt. Nach Breuer können „Kompetenzen als *Fähigkeit* bzw. als *grundlegende Fähigkeiten* dargestellt“ und damit berufliche Handlungsfähigkeit pragmatisch als berufliche Handlungskompetenz gelesen werden (BREUER 2005).

Auf der berufsschulischen Seite der dualen Berufsausbildung wurde auf der ordnungspolitischen Ebene ein erstes Konzept zur Umsetzung der Kompetenzorientierung eingeführt. Mit dem Lernfeldkonzept wurde im Jahr 1996 durch die Kultusministerkonferenz (KMK) ein Kompetenzverständnis festgelegt, das als Basis für die Beschreibung der Lernfelder und als Orientierung für das Lernen und Lehren in der Berufsschule dient. Ziel des Lernens in der Schule ist die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz; diese wird definiert als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (KMK 2007).

Für die betriebliche Seite der dualen Berufsausbildung kann berufliche Handlungskompetenz interpretiert werden als „die Befähigung des Einzelnen zum eigenverantwortlichen und umfassenden beruflichen Handeln in unterschiedlichen Kontexten [...] Kompetenzen können hier verstanden werden als die gesamten Handlungs- und Selbstorganisationsfähigkeiten des Einzelnen, die es ihm ermöglichen, anstehende Aufgaben und Arbeiten angemessen – bezogen auf Kontexte und die in ihr handel-

den Personen – bewältigen zu können. Kompetenz ist auf die Persönlichkeit (Werte, Emotionen, Motive und Motivationen) des Einzelnen bezogen und verfolgt damit einen ganzheitlichen Anspruch. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht dabei die umfassende berufliche Handlungsfähigkeit, zusammengesetzt aus einem Bündel von Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und personalen Kompetenzen; diese schaffen die Basis für das selbstständige Planen, Durchführen und Bewerten der übertragenen Arbeiten und Aufgaben sowie für die Reflexion des eigenen beruflichen Handelns“ (FRANK/SCHREIBER 2006).

Handlungskompetenz beinhaltet neben der sachgerechten Bewältigung von (beruflichen) Aufgaben auch die Generierung von Aufgaben und entsprechenden Lösungsansätzen (VONKEN 2005). Kompetentes Handeln besteht darin, für ein bestehendes Problem eine angemessene Lösung sowie einen Lösungsweg selbstständig und situationsgerecht zu finden. Die Wahl der Methoden und Verfahren sowie das eigentliche Ziel sind offen und werden durch die Fähigkeit, selbstorganisiert zu handeln, bestimmt. Dabei spielen neben fachlichen Kompetenzen ebenfalls überfachliche Kompetenzen wie beispielsweise sozial-kommunikative Fähigkeiten oder auch motivationale Aspekte eine wichtige Rolle (ebd.).

Dieses handlungsbezogene Kompetenzverständnis folgt der berufs- und wirtschaftspädagogischen Tradition (REETZ 1990, 1999; ACHTENHAGEN 2004; DILGER/SLOANE 2005) und schließt an die „Pädagogische Anthropologie“ Heinrich Roths (1971) an, in der die menschliche Handlungsfähigkeit im Zentrum der Betrachtung steht. Nach Roth setzt mündige, selbstverantwortliche Handlungsfähigkeit Sacheinsicht und Sachkompetenz (intellektuelle Mündigkeit), Sozialeinsicht und Sozialkompetenz (soziale Mündigkeit) sowie Werteinsicht und Ich-Kompetenz (Selbstbestimmung und moralische Mündigkeit) voraus. Lothar Reetz (1990, 1999) transferiert Heinrich Roths Überlegungen zum Kompetenzbegriff auf den beruflichen Bereich und führt das Konzept der Schlüsselqualifikationen, der Kompetenzen und der Handlungsorientierung zusammen. Dabei nutzt er die Persönlichkeitstheorie Heinrich Roths zur kompetenztheoretischen Fundierung und Systematisierung.

Handlungskompetenz wird nach Reetz in vier Dimensionen differenziert:

- Fach- bzw. Sachkompetenz (z. B. Fähigkeiten und Wissen, etwa in Bezug auf eine Berufstätigkeit oder ein Fachgebiet),
- Methodenkompetenz (z. B. Problemlösefähigkeit, Organisationsfähigkeit),
- Selbstkompetenz (z. B. Einstellungen, Werthaltungen, Reflexionsfähigkeit und Motive) und
- Sozialkompetenz (z. B. Teamarbeit, Kooperationsfähigkeit, Kritikfähigkeit).

Die Kompetenzdimensionen bilden erst im Zusammenhang Handlungskompetenz und sind nicht als isolierte Größen zu betrachten (ACHTENHAGEN 2004).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass drei miteinander verknüpfte Elemente den Kompetenzbegriff im beruflichen Bereich prägen:

1. Im beruflichen Bereich herrscht ein *Handlungskompetenzverständnis*.
2. Handlungskompetenz ist ein *selbstständiges, selbstorganisiertes* Handeln.
3. Handlungskompetenz wird in Dimensionen abgebildet, i. d. R. Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz.

Ein Vergleich der Kompetenzverständnisse zeigt, dass in der Expertise zu den nationalen Bildungsstandards ein Kompetenzverständnis „mittlerer Reichweite“ (Kompetenzklasse II) etabliert wurde und die berufliche Bildung mit dem Ansatz der Handlungskompetenz einen umfassenderen Ansatz verfolgt (Kompetenzklasse III). Während der allgemeinbildende Bereich auf kognitive und kontextspezifische Kompetenzen fokussiert, betont die Berufsbildung den Handlungsbezug von beruflichen Kompetenzen und hat damit eine breitere Ausrichtung (KLIEME 2004).

Ungeachtet der unterschiedlichen Reichweite der Kompetenzverständnisse, was vor allem durch den kognitiven entgegen dem handlungsbezogenen Ansatz deutlich wird, stellt sich auch im beruflichen Bereich die Frage nach dem Domänenbezug.

Berufliche Domäne

Auch in der beruflichen Bildung wird der Domänenansatz – wie in der Allgemeinbildung – als vielversprechender Ansatz zur Umsetzung des Kompetenzkonzepts angesehen (BRAND/HOFMEISTER/TRAMM 2005; ACHTENHAGEN 2004; DILGER/SLOANE 2005). Allerdings stellt sich für den beruflichen Bereich grundsätzlich die Frage, wie der Domänenbegriff interpretiert werden kann.

Im allgemeinbildenden Bereich dient der Domänenansatz dazu, den Kontext der zu erwerbenden Kompetenzen zu modellieren. Domänen können als abgrenzbare Gegenstandsbereiche, Problem- oder Handlungsfelder verstanden werden, die spezifisches Wissen und Können voraussetzen (KLIEME/LEUTNER 2006). Kompetenzen sind kontextabhängig, und die Domäne begrenzt sozusagen die Anzahl und Ausprägung der anzueignenden Kompetenzen.

Bei der Konstruktion von Domänen spielt zum einen die Identifikation von Wissen und Fertigkeiten eine Rolle, die an eine hinreichende Menge „ähnlicher realer Situationen“ anknüpfen, mit denen vergleichbare Anforderungen verbunden sind (KLIEME/MAAG-MERKI/HARTIG 2007). Zum anderen kann als Kriterium gelten, dass die Anforderungen sich nicht auf die Bildungsprozesse selber beziehen – beispielsweise das Bestehen einer Prüfung oder einer Klassenarbeit in der Schule –, sondern auf Anforderungen „außerhalb von Bildungsprozessen“ (ebd.). Hauptkriterien der Differenzierung solcher Kontexte sind demnach a) der Situations- bzw. Aufgabenbe-

zug (im Gegensatz zum Fachbezug), wofür dann ein Bündel von unterschiedlichen Kompetenzen zur Bewältigung der Aufgabe genutzt wird, und b) der Lebensweltbezug, um ein „teaching for the testing“ zu vermeiden.

Im beruflichen Bereich liegen für die Konstruktion von Domänen mehrere Vorschläge vor. In der Diskussion werden drei Bezugspunkte genannt, die sich hinsichtlich Breite und Tiefe der zu etablierenden Domäne unterscheiden und die als Leitidee für die Konstruktion von Domänen dienen könnten:

- der Beruf,
- das Berufsfeld und
- die berufliche Tätigkeit.

Der Beruf selber als Domäne würde die Gesamtheit aller in ihm vorausgesetzten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten beinhalten. Würde der Beruf als konstitutive Einheit zur Konstruktion von Domänen herangezogen, so würden über die konkreten Inhalte hinaus auch normative Konzepte, wie beispielsweise das Berufsprinzip, eine Rolle spielen. Dabei würde die Herausforderung bestehen, die anzueignenden Kompetenzen vollständig abzubilden.

Berufsfelder folgen einer anderen Logik; diese würden dann nicht die Gesamtheit aller Kompetenzen, die die einzelnen Berufe widerspiegeln, beinhalten, sondern die Kompetenzbereiche, die unter den zu Berufsfeldern zusammengefassten Berufen (relativ) ähnlich sind. Berufsfelder als Domänen würde bedeuten, bestimmte Aufgabenarten zu identifizieren, die in den jeweiligen Berufen übergreifend vorgefunden werden (KLIEME/MAAG-MERKI/HARTIG 2007). Hierbei wird es schwierig sein, Aufgaben zu identifizieren, die in den jeweiligen Berufen dieselbe Bedeutung haben. Wird der Bereich der sozialen Kompetenzen betrachtet, so können erhebliche Unterschiede beispielsweise in der Bedeutung von Kommunikation herrschen. Ein Kaufmann/Eine Kauffrau für Versicherungen und Finanzen, dessen/deren wesentliche Aufgabe das Pflegen von Kundenstämmen, das Akquirieren neuer Kunden und die Beratung ausmacht, braucht z. B. andere soziale Kompetenzen als ein Mechatroniker/eine Mechatronikerin, der/die vor allem im Zusammenhang von Teamarbeit mit Vorgesetzten und Kollegen kooperieren muss. Allerdings könnten kaufmännische Berufe wie im Einzelhandel oder im Logistikbereich ähnliche Kompetenzprofile in Hinsicht auf Kommunikation, Kooperation und Beratung wie im Falle des Kaufmanns/der Kauffrau für Versicherungen und Finanzen aufweisen.

In eine ähnliche Richtung tendiert Achtenhagen, wenn er vorschlägt, dass berufliche Domänen über einen „übergeordneten sinnstiftenden, thematischen Handlungskontext“ (2004) konstruiert werden könnten, in dem zum einen die Dimensionen Sach-/Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz als Teilkompetenzen verankert und zum anderen unterschiedliche fachliche Zugriffe möglich

sein sollten. Beispielsweise könnte im kaufmännischen Bereich das Controlling als ein solcher übergreifender Handlungskontext fungieren, da im kaufmännischen Kontext nicht nur mathematische, sondern auch juristische, betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Handlungsaspekte eine Rolle spielen (ACHTENHAGEN/WINTHER 2006).

Eine dritte Herangehensweise wäre, durch die Klassifizierung von Tätigkeiten in einem beruflichen Handlungskontext Domänen zu konstruieren (DILGER/SLOANE 2005). Bei diesem Ansatz würden die Handlungsstrukturen in einem beruflichen Kontext im Zentrum der Betrachtung liegen. Handlungsstrukturen unterscheiden Teilschritte bei der Bewältigung von Aufgaben. Dabei sind vorbereitende Maßnahmen wie das Planen und Informieren, die Durchführung und die Evaluierung und Bewertung der Ergebnisse als Strukturmomente von Bedeutung. Konzeptionell spielen hier Modelle der hierarchisch-sequenziellen Handlungsorganisation nach Hacker (1980) und Volpert (1989) eine entscheidende Rolle (BREUER 2005).

Der Handlungsbezug beruflicher Kompetenzen wird in den letzten Jahren vor allem vor dem Hintergrund der zunehmenden Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen diskutiert (BAHL u. a. 2005). „*Arbeits- und Geschäftsprozesse* werden zu den neuen Bezugsgrößen für die Curriculumentwicklung und lösen die didaktischen Kriterien *Wissensorientierung und Fachsystematik* als primäre didaktische Kriterien ab“ (RAUNER 2002, Hervorhebungen K. H., B. L., D. S.). Aufgabe ist es hier, die „berufstypischen und einsatzgebietsüblichen unternehmerischen Prozesse“ (BECKER 2005) zu identifizieren und zu respezifizieren, welche Aufgaben und Anforderungen eine berufstätige Person in diesen Handlungsfeldern übernimmt und welchen sie gerecht werden muss.

Unabhängig davon, ob nun der Beruf selber, Berufsfelder oder berufliche Tätigkeiten als Domänen gelten können, so scheint unbestreitbar, dass der Kontextbezug im beruflichen Bereich über die Beschreibung von Handlungen unter Berücksichtigung betrieblicher Geschäftsprozesse hergestellt werden kann. In jedem Fall würden für die Domänenkonstruktion dieselben Kriterien gelten wie im allgemeinbildenden Bereich: a) der Situations- und Aufgabenbezug wird durch sequenzierte Handlungsabläufe dargestellt, und b) der Lebensweltbezug wird als Arbeitsweltbezug interpretiert und somit Arbeits- und Geschäftsprozesse als Strukturierung für berufliche Kontexte genutzt.

Kompetenzmodelle

Im Anschluss wird nun die Diskussion um Kompetenzmodelle zur Umsetzung von Kompetenzorientierung und Outputsteuerung aufgenommen. Obwohl die Kompetenzbegriffe der Bildungsstandards und des beruflichen Bereichs schwerpunktmäßig in unterschiedlichen Kompetenzklassen anzusiedeln sind, scheint der Ansatz, Kompe-

tenzen durch Modelle abzubilden, vielversprechend zu sein. Aus diesem Grund wird im Folgenden auf Kompetenzmodelle näher eingegangen und an ausgewählten Beispielen dargestellt, wie Kompetenzmodelle im beruflichen Bereich ausgestaltet sein können.

In der aktuellen Diskussion werden zwei Formen von Kompetenzmodellen unterschieden. Zum einen werden Kompetenzen „horizontal“ abgebildet, d. h., die Kompetenzbeschreibungen geben differenzierte Teildimensionen eines Kompetenzbereiches wieder. Diese Form der Kompetenzmodelle wird auch als „Kompetenzstrukturmodell“ bezeichnet. „Bei Kompetenzstrukturmodellen steht [...] im Mittelpunkt, wie die Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen miteinander zusammenhängen und auf welchen und wie vielen Dimensionen interindividuelle Unterschiede in Kompetenzen angemessen beschrieben werden können“ (KLIEME/MAAG-MERKI/HARTIG 2007).

Zum anderen können Kompetenzen als Lern- und Entwicklungsprozess beschrieben, d. h., sie können „vertikal“ dargestellt werden. Diese Form der Kompetenzmodelle werden als „Kompetenzentwicklungsmodelle“ bezeichnet (ebd.). Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Kompetenzstrukturmodellen, wo es im Kern um die Differenzierung von unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenzen geht, bilden Kompetenzentwicklungsmodelle den Verlauf des Kompetenzerwerbs in einem bestimmten Bereich, Kontext bzw. Domäne ab. Im Zentrum der Betrachtung stehen dabei spezifische Aufgaben, die einem Niveau zugeordnet werden können und den Stand des Kompetenzerwerbs markieren.

Im beruflichen Bereich wird mit dem Ziel des Erwerbs beruflicher Handlungsfähigkeit eine Grundlage zur Ausrichtung der Kompetenzmodelle, ob sie nun am Beruf selber, an Berufsfeldern oder an beruflichen Tätigkeiten ansetzen, geliefert.

Ausgewählte Kompetenzmodelle in der beruflichen Bildung – Stand der Diskussionen

Aus dem Feld der Berufsbildungsforschung kamen unterschiedliche Vorschläge zur Gestaltung und Entwicklung von Kompetenzmodellen. Auffällig ist, dass viele Kompetenzstrukturmodelle entwickelt wurden, dagegen sehr wenige Entwicklungsmodelle vorliegen. Im Folgenden werden fünf aktuell diskutierte Kompetenzstrukturmodelle aus dem beruflichen Bereich und ein Kompetenzentwicklungsmodell, das auf die duale Ausbildung transferiert wurde, vorgestellt. Anhand der Beispiele werden die Gemeinsamkeiten, aber auch die Unterschiede bei der Gestaltung von Kompetenzmodellen deutlich.

Kompetenzstrukturmodelle

Grundsätzlich wird in den meisten Kompetenzstrukturmodellen (berufliche) Handlungskompetenz in Teildimensionen „zerlegt“. Eine solche Herangehensweise bei der Operationalisierung und Systematisierung von Handlungskompetenz ist in vielen Konzepten üblich.

Das dem KODE zugrunde liegende Kompetenzmodell nach Erpenbeck

Ein prominentes Kompetenzstrukturmodell ist das von Erpenbeck vorgeschlagene „Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung“ (KODE)-Modell (ERPENBECK 2003). Im Zentrum dieser Konzeption steht die Fähigkeit zur Selbstorganisation. Erpenbeck spricht in diesem Zusammenhang von Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen“. Kompetenzen sind demnach die Fähigkeiten und das Wissen eines Individuums zur Lösung von komplexen Aufgaben. „Bei der Kompetenz von Individuen geht es nicht nur um das anforderungsgerechte Handeln im Sinne von Qualifikationen, sondern gerade auch um die Regulationsfähigkeit des Individuums, bei neuen Herausforderungen entsprechende Handlungsalternativen zu entwickeln“ (WILKENS 2005).

Abbildung 1: KODE-Kompetenzmodell

P Personale Kompetenz				A Aktivitäts- und Handlungskompetenz			
Loyalität	Normativ-ethische Einstellung	Einsatzbereitschaft	Selbstmanagement	Entscheidungsfähigkeit	Gestaltungswille	Tatkraft	Mobilität
P			P/A	A/P			A
Glaubwürdigkeit	Eigenverantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen	Innovationsfreudigkeit	Belastbarkeit	Ausführungsbereitschaft	Initiative
Humor	Hilfsbereitschaft	Lernbereitschaft	Ganzheitliches Denken	Optimismus	Soziales Engagement	Ergebnisorientiertes Handeln	Zielorientiertes Führen
P/S			P/F	A/S			A/F
Mitarbeiterförderung	Delegieren	Disziplin	Zuverlässigkeit	Impuls geben	Schlagfertigkeit	Beharrlichkeit	Konsequenz
Konfliktlösungsfähigkeit	Integrationsfähigkeit	Akquisitionsfähigkeit	Problemlösungsfähigkeit	Wissensorientierung	Analytische Fähigkeiten	Konzeptionsstärke	Organisationsfähigkeit
S/P			S/A	F/P			F/A
Teamfähigkeit	Dialogfähigkeit Kundenorientierung	Experimentierfreude	Beratungsfähigkeit	Sachlichkeit	Beurteilungsvermögen	Fleiß	Systematisch-methodisches Vorgehen
Kommunikationsfähigkeit	Kooperationsfähigkeit	Sprachgewandtheit	Verständnisbereitschaft	Projektmanagement	Folgebewusstsein	Fachwissen	Marktkennntnisse
S			S/F	F/S			F
Beziehungsmanagement	Anpassungsfähigkeit	Pflichtgefühl	Gewissenhaftigkeit	Lehrfähigkeit	Fachliche Anerkennung	Planungsverhalten	Fachübergreifende Kenntnisse
S Sozial-kommunikative Kompetenz				F Fach- und Methodenkompetenz			

Quelle: Erpenbeck 2003

Dabei geht es um die Teilkompetenzen *Fach- und Methodenkompetenz*, *sozial-kommunikative Kompetenz* und *personale Kompetenz*. Die diese Teilkompetenzen integrierende und zur Geltung bringende Kompetenz ist die *Aktivitäts- bzw. Handlungskompetenz*. In dem KODE-Kompetenzmodell werden die Kompetenzdimensionen in einzelne Facetten der jeweiligen Dimension unterteilt; diese geben konkrete Hinweise für die Operationalisierung von Kompetenzen.

Das Kompetenzmodell im Lernfeldkonzept

1996 wurde das Lernfeldkonzept in der Berufsschule durch die Kultusministerkonferenz (KMK) eingeführt und damit das „Fächerprinzip“ zugunsten eines an beruflichen Aufgaben und Problemstellungen orientierten Unterrichts aufgegeben. Zentrale Bildungsperspektive des Lernfeldkonzepts ist die Förderung von Handlungskompetenz. Nach KMK-Definition entfaltet sich Handlungskompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz. Dabei ist Handlungskompetenz die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d. h., anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln (vgl. KMK 2007).

Reinhard Bader, der sich schon vor Einführung des Lernfeldkonzepts mit dem Thema Handlungskompetenz auseinandergesetzt hatte, und Martina Müller unterscheiden zwischen Dimensionen und Akzentuierungen von Handlungskompetenz. Handlungskompetenz umfasst die Dimensionen Fach-, Human- (Selbst-) und Sozialkompetenz; diese sind nicht isolierte Größen, sondern wechselseitig vernetzt. (BADER/MÜLLER 2002).

Die Dimensionen von Handlungskompetenz stellen Bader/Müller in Beziehung zu deren speziellen Akzentuierungen Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz. Die Akzentuierungen stellen keine eigenen, unabhängigen Dimensionen von Handlungskompetenz dar, sondern nur Ausprägungen, die für die Entwicklung von Handlungskompetenz besonders prägnant sind. Das heißt, Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz entfalten sich nur integriert in Fach-, Human- (Selbst-) und Sozialkompetenz.

Werden die drei Dimensionen von Handlungskompetenz jeweils zu den drei Akzentuierungen in Beziehung gesetzt, ergibt sich folgende Matrix (siehe Abbildung 2):

Abbildung 2: Dimensionen und Akzentuierungen von Handlungskompetenz

	Fachkompetenz	Humankompetenz	Sozialkompetenz
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • methodische Analysen • strategisches Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden der Selbstreflexion • eigene Kompetenzentwicklung planen 	<ul style="list-style-type: none"> • Teamstrukturen analysieren • soziale Beziehungen gestalten
Lernkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen beschaffen • Zusammenhänge herausarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Lerninteressen entwickeln • eigene Lernprozesse gestalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernprozesse in Gruppen verstehen und gestalten • Lerndefizite erkennen und Hilfestellung anbieten
kommunikative Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen fachlicher Begriffe • Verstehen und Interpretieren von Gestik, Mimik 	<ul style="list-style-type: none"> • eigene und anderer Interessen in Einklang bringen • Fremdsprache anwenden unter Einbeziehung des Verstehens fremder Kulturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation verstehen • Entscheidungen in der Gruppe treffen (Gesprächsregeln vereinbaren; Konsens- und Konfliktfähigkeit entwickeln)
Quelle: Bader/Müller 2002			

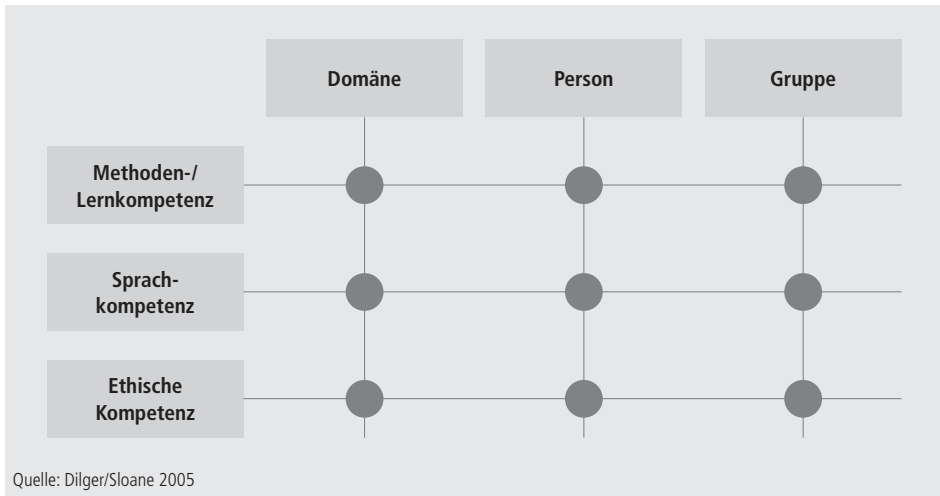
Die Matrix und die in ihr aufgeführten Beispiele geben exemplarisch Hinweise für die Formulierung von Lernfeldern. Dabei werden die Akzentuierungen von Handlungskompetenz jeweils zu den Dimensionen in Beziehung gesetzt und operationalisiert. Die Dimension „Sozialkompetenz“ in Verbindung mit der Akzentuierung „kommunikative Kompetenz“ könnte dann beinhalten, dass der Schüler/die Schülerin beispielsweise Entscheidungen in der Gruppe treffen kann und dabei Gesprächsregeln einhält und seine/ihre Konsens- und Konfliktfähigkeit (weiter-)entwickelt.

Kompetenzmodell nach Dilger/Sloane (2005)

Dilger/Sloane entwickeln im Rahmen der Diskussion um die Übertragbarkeit der nationalen Bildungsstandards auf die berufliche Bildung ein Kompetenzmodell, das sich ausdrücklich von dem für die Allgemeinbildung entwickelten Konzept der Klimagebietsexpertise absetzt. Dabei schließen sie an das Lernfeldkonzept der KMK an.

Dilger/Sloane beschreiben Handlungskompetenz aus drei Perspektiven: In Bezug auf die Domäne/das Fach, die Persönlichkeit und die Gruppe (Fach-, Human- und Sozialkompetenz). Die Kompetenzdimensionen „Lern- und Methodenkompetenz“, „Sprachkompetenz“ und „Ethische Kompetenz“ stellen Querkompetenzen dar, die sich in den drei Perspektiven entfalten und integraler Bestandteil dieses Gesamtmodells sind (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Kategoriales Kompetenzgefüge



Wird das Kompetenzgefüge auf die Zielbeschreibung eines Lernfeldes projiziert, können die Kompetenzdimensionen anhand einer realen beruflichen Handlung konkretisiert und somit eine Domäne etabliert werden. Bei diesem Vorgehen können über die unterschiedlichen Knotenpunkte berufsspezifische Schwerpunkte herausgearbeitet werden, z. B. in Bezug auf „Sprachkompetenz und Gruppe“ oder „Methoden-/Lernkompetenz und Domäne“ (DILGER 2004)

Dilger/Sloane schlagen vor, auf der Basis einer solchen Konkretisierung von beruflicher Handlungskompetenz Aufgaben zu entwickeln, die sowohl für die Prüfungen als auch für Evaluationsstudien herangezogen werden können. Dabei stellen die Aufgabenstellungen die Anforderungen dar, die mithilfe der in der Matrix ausgewiesenen Kompetenzen bearbeitet werden sollen (DILGER/SLOANE 2005).

Kompetenzmodell der Machbarkeitsstudie für ein Berufsbildungs-PISA

Achtenhagen/Baethge entwickeln ihr Kompetenzkonzept vor dem Hintergrund eines breit gefassten Verständnisses von Berufsbildung, nach dem „Berufsbildung neben funktionalen Qualifikationen auch allgemeine Kompetenzen zu vermitteln und einen Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit zu leisten hat“ (2006).

Für die Entwicklung eines Kompetenzmodells bedeuten diese Zielvorgaben eine mehrdimensionale Definition von Kompetenzen, die allgemeine, berufsübergreifende und berufsfachliche Kompetenzen aufeinander bezieht und in ein Kompetenzmodell integriert (vgl. ebd.).

Ausgehend von den Leitzielen der Berufsbildung und den daraus abgeleiteten Ansprüchen an ein Kompetenzmodell entwickeln Achtenhagen/Baethge einen Kompetenzbegriff, der die Selbstkompetenz als interne Handlungsvoraussetzung zum Leitelement des Kompetenzverständnisses erhebt (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: **Zusammenhang von Selbst-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz mit verschiedenen Performanzbereichen**

Individuelle Fähigkeiten (in Anspruch genommen und interpretiert in verschiedenen Kontexten)	Kompetenzbereiche (Performanz in verschiedenen berufsspezifischen Kontexten)		
	Selbstkompetenz		
	Sachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz
	(theoretische, analytische Anforderungen) „Umgang mit Konzepten“	(technische, funktionale Anforderungen) „Umgang mit technischer Ausstattung“	(interpersonale Anforderungen) „Umgang mit anderen“
Einstellungen Werte Wahrnehmungen			
Antriebe Motivation			
Metakognitive Strategien			
Deklaratives Wissen			
Prozedurales Wissen			
Strategisches Wissen			
Quelle: Achtenhagen/Baethge 2006			

In ihrem Ansatz gehen sie von einem kognitiven Kompetenzverständnis aus. Auf der Ebene der zu erfassenden Kompetenzdimensionen haben differenzierte Wissenskonzepte mehr Raum als handlungsrelevante Aspekte. Sie sehen es als sinnvoll

an, zu Zwecken der Messung beruflicher Kompetenzen im internationalen Vergleich „die berufliche Handlungskompetenz vor allem unter der Perspektive der Wissensvermittlung zu betrachten“ (ebd.).

Projekt „Europäisierung der Berufsbildung (EuroB)“

Das Projekt „Europäisierung der Berufsbildung (EuroB)“ der Volkswagen Coaching GmbH entwickelt kein eigenes Kompetenzmodell, sondern erarbeitet Vorschläge, die Kategorien des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) in einem ausgewählten Ausbildungsberuf umzusetzen. Ziel des Projektes ist es, Kompetenzstandards für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/Industriemechanikerin und für den Weiterbildungsgang Robotertechnik zu entwickeln, die den Vorgaben des EQF entsprechen.

Kompetenzstandards werden im Projektzusammenhang – in Anlehnung an den ersten Entwurf des EQF – als Ausweis von „Kenntnissen, Fertigkeiten und persönlichen, sozialen und fachlichen Kompetenzen definiert, die [...] eine Zertifizierung individuell vorhandener beruflicher Kompetenzen ermöglichen. Auf der Grundlage eines Kompetenzstandards kann bescheinigt werden, dass eine Person dazu befähigt ist, eine berufliche Handlung sicher und effizient auszuführen“ (EUROB 2006).

Das Projekt geht von den Annahmen aus, dass

- Kompetenzstandards die Basiseinheit europaweit transparenter Qualifikationen bilden und damit die Grundlage darstellen, Lernergebnisse einheitlich dokumentieren und vergleichen zu können,
- ein Ausbildungsberuf in Deutschland aus mehreren Kompetenzstandards besteht, die jeweils den Hierarchiestufen des EQF zugeordnet werden können.

Die im Projekt entwickelten Kompetenzstandards werden in den EQF-Kategorien „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“ – im Sinne von Selbstständigkeit und Verantwortung – beschrieben. Abbildung 5 zeigt, wie ein Kompetenzstandard im Ausbildungsberuf „Industriemechaniker/Industriemechanikerin“ anhand der EQF-Kategorien operationalisiert werden kann.

Im Projektverlauf stellte sich heraus, dass „Berufsbildpositionen und Zeitrahmen der Ausbildungsordnung bzw. die Lernfelder der schulischen Curricula nicht 1:1 in Kompetenzstandards zu übersetzen“ (ebd.) waren.

EuroB leistet mit diesem Ansatz einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Durch die Zuordnung der Inhalte der Ausbildungsordnungen zu den EQF-Kategorien kann deren Handhabbarkeit überprüft und zugleich Aussagen zu den Kategorien eines zukünftigen DQR getroffen werden.

Abbildung 5: **Kompetenzstandard des Ausbildungsberufes Industriemechaniker/ Industriemechanikerin**

Kompetenzstandard	Elektropneumatische Steuerungen planen und in Betrieb nehmen	Stufe: 3
		Credit: 6

Industriemechaniker/ Industriemechanikerin	Ausbildungs- ordnung	Zeitraumen	5
		Berufsbildposition	10, 13 und 16
	Rahmenlehrplan	Lernfeld	6, 3 und 13

Kenntnisse	Fertigkeiten (Vollständige Handlung)	Kompetenz i. S. von Selbstständigkeit und Verantwortung z. B. in Bezug auf den o. g. Arbeitsprozess
<ul style="list-style-type: none"> • Elektropneumatische Bauteile und deren Funktion • Eigenschaften von Fluiden • Aufgaben, Funktionen und Darstellung pneumatischer Bauelemente • Pneumatische Steuerungsarten • Physikalische Gesetzmäßigkeiten (Drücker, Kräfte, Volumenstrom, Messtechnik) • Ansteuerung der Ventile über Schütz- bzw. SPS-Techniken • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Kundengespräch führen, Vorgaben beachten • Pneumatische Schaltpläne lesen können • Entwickeln von einfachen Schalt- und Stromlaufplänen • Funktionsplan erstellen • Erstellen von pneumatischen Schaltplänen • Aufträge unter Beachtung von Sicherheitsvorschriften der Pneumatik ausführen • Pneumatische Steuerungen simulieren • Bauteile überprüfen • Verrohren und Verschlauchen der pneumatischen Komponenten • Systematische Fehlersuche in elektropneumatischen Anlagen durchführen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen in mündlicher und schriftlicher Form formulieren und weitergeben können • Verantwortung für die Ausführung von Aufgaben übernehmen und Eigeninitiative zeigen • Lerndefizite eigenverantwortlich kompensieren • In der Gruppe Verantwortung für das eigene Verhalten übernehmen • Betriebsspezifische Sicherheits- und Umweltrichtlinien beachten • ...
Quelle: Anderka/Clement/Krüger 2006		

Entwicklungsmodell

Eine gänzlich andere Herangehensweise zu den bisher dargestellten Kompetenzstrukturmodellen bieten Kompetenzentwicklungsmodelle. Sie beschreiben nicht unterschiedliche Dimensionen von Kompetenzen, sondern den Verlauf der Kompetenzentwicklung in einem bestimmten Bereich, einer Domäne.

Konzept nach Dreyfus/Dreyfus

Eines der wenigen Kompetenzentwicklungsmodelle, das im berufsbildenden Bereich auch praktisch erprobt wurde, ist das Neuling-Experten-Modell von Dreyfus/Dreyfus.

In ihrem 1986 erschienenen Buch „Mind over Machine“ beschreiben Dreyfus/Dreyfus fünf Stufen des Fertigkeitserwerbs.

Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die in den 1980er-Jahren weitverbreitete Vorstellung, dass Intuition, Einsicht und Lernen großen Hochgeschwindigkeitscomputern einprogrammiert werden können, die dann in der Lage sind, optimale Entscheidungen bei realweltlichen Problemen zu treffen. Dreyfus/Dreyfus sprechen sich gegen diese Vorstellung aus und beschreiben in ihrem Buch den Unterschied zwischen menschlicher und künstlicher Intelligenz.

Nach Dreyfus/Dreyfus verlässt sich der Mensch in vielen Situationen auf ein Know-how, das er durch Erfahrung, Übung oder manchmal auch schmerzhaft erlarnisse erworben hat und das nicht in Form von Regeln oder Fakten (Know-that) zugänglich ist. Beim Lernen geht der Mensch nicht übergangslos vom regelgeleiteten Know-that zum erfahrungsbasierten Know-how über, vielmehr durchläuft er fünf Stufen des Fertigkeitserwerbs, „in denen er seine Aufgabe und/oder die Modalitäten seines Entscheidungsprozesses jeweils in einer qualitativ anderen Weise wahrnimmt“ (ebd.). In ihrem Entwicklungsmodell beziehen sich Dreyfus/Dreyfus auf „unstrukturierte Problembereiche“, also solche Bereiche, die potenziell unendlich viele mögliche relevante Fakten und Muster enthalten und in denen unklar ist, wie die einzelnen Elemente voneinander abhängen und wie sie andere Ereignisse beeinflussen. Die fünf Stufen sehen folgendermaßen aus:

Stufe eins: Neuling

Der Neuling lernt, wie er unterschiedliche objektive Fakten und relevante Muster in einer Situation erkennt. Zugleich erwirbt er Regeln, mit denen er aufgrund der Fakten und Muster seine Handlungen bestimmen kann, sogenannte „kontextfreie Regeln“, die keine Beachtung der Gesamtsituation voraussetzen.

Stufe zwei: Fortgeschrittener Anfänger

Zu den objektiv fassbaren, kontextfreien Regeln kommen auf der zweiten Stufe die situationalen Komponenten hinzu: Der Lernende macht praktische Erfahrungen beim Umgang mit bedeutungsvollen Elementen, die nicht in kontextfreien Regeln zu fassen sind; diese bedeutungsvollen Elemente lernt er in unterschiedlichen Situationen zu erkennen.

Stufe drei: Kompetenz

Mit zunehmender Erfahrung wird die Zahl der kontextfreien und situationalen Regeln immer größer. Der Kompetente lernt, hierarchisch geordnete Entscheidungsprozeduren anzuwenden, einen Plan zur Organisation der Situation zu wählen und sich auf die Faktoren zu konzentrieren, die im Plan am wichtigsten sind.

Im Gegensatz zum Neuling und fortgeschrittenen Anfänger fühlt sich der Kompetente nach der Wahl eines Vorgehens verantwortlich für das Ergebnis seiner Wahl, die Konsequenzen seiner Handlungen.

Stufe vier: Gewandtheit

Auf den vorherigen Stufen hat der Lernende beim Handeln Regeln befolgt, bewusst Ziele ausgewählt und bewusst Entscheidungen getroffen, nachdem er zuvor die Alternativen abgewogen hat. Der Gewandte überlegt nicht, sein Handeln „passiert“, weil er in der Vergangenheit ähnliche Situationen erlebt hat, an die er sich erinnert. Er greift beim Handeln auf seine Intuition, sein Know-how zurück.

Stufe fünf: Experte

Ein gewandt Handelnder nimmt verschiedene Situationen, die eine jeweils unterschiedliche Taktik erfordern, immer aus dem gleichen Blickwinkel oder mit demselben Ziel vor Augen wahr. Nachdem er viele Erfahrungen gesammelt hat, bündelt er die Situationen zu Gruppen, „die nicht nur Ziel oder Perspektive gemeinsam haben, sondern auch gleiche Entscheidungen, Aktionen und Taktiken erfordern. Von nun an durchschaut er eine Situation nicht einfach nur, wenn sie einer früheren ähnelt, sondern ihm kommen gleichzeitig die damit verbundenen Entscheidungen, Aktionen und Taktiken in den Sinn“ (ebd.).

Dem Experten sagt sein erfahrenes und geübtes Verständnis, was er zu tun hat, er hat referenzierbare Situationen im Gedächtnis.

Im Dreyfus'schen Modell bauen die fünf Stufen aufeinander auf. Sie stellen einen Fortschritt dar vom „analytischen Verhalten eines distanziernten Subjekts, das seine Umgebung in erkennbare Elemente zerlegt und Regeln befolgt, hin zu einem teilnehmenden Können, das sich auf frühere konkrete Erfahrungen stützt und auf ein unbewusstes Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen neuen und früheren Gesamtsituationen“ (ebd.).

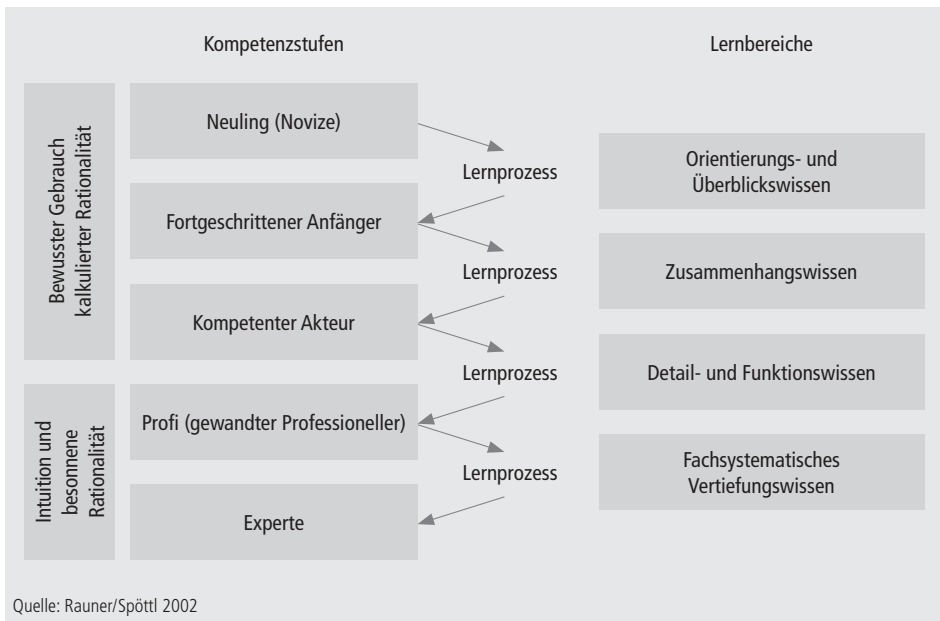
Das Fünf-Stufen-Modell von Dreyfus/Dreyfus wurde bereits auf die berufliche Bildung übertragen und im Ausbildungsberuf Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerin im Rahmen eines Leonardo-da-Vinci-Projektes erprobt (RAUNER/SPÖTTL 2002).

Bei dem im Projekt entwickelten integrierten Berufsbildungsplan wurde dem Arbeitsprozesswissen des Kfz-Mechatronikers/der Kfz-Mechatronikerin ein großer Stellenwert zugemessen und die zeitliche Anordnung der Lehr-/Lerninhalte an der

Entwicklung vom Neuling zum Experten orientiert. Besonderes Interesse bei der entwicklungslogischen Strukturierung des Curriculums galt der Frage, welches die besonderen Bedingungen sind, unter denen jeweils der Übergang von einer Entwicklungsstufe zur anderen erreicht und gefördert werden kann.

Im Projekt wurden vier Lernbereiche identifiziert, die die berufliche Kompetenzentwicklung auf der jeweiligen Stufe fördern und die nacheinander durchlaufen werden sollen. In jedem Lernbereich sind spezielle Lern- und Arbeitsaufgaben angesiedelt (siehe Abbildung 6).

Abbildung 6: **Stufen der Kompetenzentwicklung nach Dreyfus/Dreyfus und verknüpfte Lernbereiche**



Fazit

Die Analyse der vorgestellten Kompetenzmodelle zeigt, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzmodelle für den beruflichen Bereich vorliegt. Trotz der Heterogenität der Modelle lassen sich gemeinsame Merkmale finden:

- Auffallend ist, dass für den beruflichen Bereich hauptsächlich Strukturmodelle vorliegen, also eine übergeordnete Zielsetzung – in der Regel Handlungskompetenz – in unterschiedliche Teildimensionen untergliedert wird.

- Die Modelle wurden berufsübergreifend entwickelt. Damit wird die Möglichkeit eröffnet, ein allgemeines Modell von Kompetenzen auf einen bestimmten Beruf oder einzelne Handlungsfelder zu projizieren und dadurch die berufsspezifischen Kompetenzen abzubilden. Mithilfe dieser Vorgehensweise können Domänen etabliert werden.
- In den meisten Modellen wird von dem übergeordneten Ziel berufliche Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz ausgegangen.
- Diese wird in den Modellen in die Dimensionen Sach-/Fach-, Sozial- und Selbst-/Human-/personale Kompetenz unterteilt (KMK; DILGER/SLOANE; ACHTENHAGEN/BAETHGE; ERPENBECK).
- In einigen Modellen werden die Kompetenzdimensionen noch um „Querkompetenzen“ ergänzt, sodass die Modelle die Form einer Matrix erhalten (KMK; DILGER/SLOANE; ACHTENHAGEN/BAETHGE).

Die Analyse der unterschiedlichen Kompetenzmodelle zeigt, dass es eine Reihe offener Fragen gibt, die bislang noch nicht hinreichend präzise beantwortet wurden. Dazu gehört u. a. auch die Frage nach dem Domänenbezug von Kompetenzmodellen. Zu klären ist, welchen Stellenwert der Domänenansatz für die Umsetzung eines Kompetenzkonzeptes in der Berufsbildung hat bzw. haben sollte und welche Kriterien zur Differenzierung des Domänenbezugs herangezogen werden können. Im Beitrag werden drei alternative Bezugspunkte für die Konstruktion von Domänen benannt, nämlich der Beruf selber, Berufsfelder und berufliche Tätigkeiten. Unabhängig davon, welcher Bezugspunkt als Leitkategorie gewählt wird, scheint sich die Vorstellung durchzusetzen, dass Arbeits- und Geschäftsprozesse zur Strukturierung von Kontexten in der Berufsbildung sinnvoll sind.

Ausblick

Die Diskussion über Kompetenzverständnis, Domäne und Kompetenzmodelle zeigt, dass es zwar eine Fülle von Ansätzen, Konzepten und Ideen gibt, jedoch bislang noch kein allgemeingültiges Konzept zur Umsetzung von Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung vorliegt, das die unterschiedlichen Ansätze in einem schlüssigen Gesamtkonzept zusammenführt.

Diesem Forschungsbedarf widmet sich ein im BIBB durchgeführtes Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ (LORIG/SCHREIBER 2007).⁵

5 Mehr Informationen über das Forschungsprojekt finden Sie unter <http://www.bibb.de/de/wlk29205.htm>.

Ziel des Forschungsprojektes ist es, anhand eines theoretisch fundierten Kompetenzmodells ausgewählte Ausbildungsordnungen exemplarisch kompetenzbasiert zu gestalten und eine Empfehlung zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen für die Ordnungspraxis zu erarbeiten. Im Projekt wird davon ausgegangen, dass es möglich ist, Kompetenzorientierung systematisch über ein allgemein akzeptiertes und wissenschaftlich begründetes Kompetenzmodell in die Berufsbildung zu tragen.

Untersucht wird, welche Konzepte und Modelle für die Gestaltung von kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen maßgeblich sind und wie ein Modell aussehen kann, mit dessen Hilfe Kompetenzen in Ausbildungsordnungen operationalisiert werden können. Ein erster Vorschlag wurde vom Projektteam veröffentlicht (HENSGE/LORIG/SCHREIBER 2008).

Das entwickelte Kompetenzmodell soll in der Praxis erprobt werden, um am Ende des Projekts ein ebenso wissenschaftlich fundiertes wie praxistaugliches Konzept für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen vorstellen zu können.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Bildungsreform: Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Band 8. Bonn 2004
- ACHTENHAGEN, F.; BAETHGE, M.: Machbarkeitsstudie Berufsbildungs-PISA. Göttingen 2006
- ACHTENHAGEN, F.; WINTHER, E.: Möglichkeiten des Kompetenzaufbaus und seiner Erfassung bei Schülerinnen und Schülern in der kaufmännischen Erstausbildung. In: MINNAMEIER, G.; WUTTKE, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt am Main 2006, S. 345–360
- ANDERKA, C.; CLEMENT, U.; Krüger, R.: Fortschreiten im Treibsand europäischer Bildungspolitik. Das Projekt EuroB. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35 (2006) 5, S. 13–16
- ARNOLD, R.: Stichwort: Kompetenz. In: ARNOLD, R.; NOLDA, S.; NUISSL, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001
- BADER, R.; MÜLLER, M.: Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule, 54 (2002) 6, S. 176–182
- BAHL, A. u. a.: Was bedeutet prozessbezogen ausbilden? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 33 (2004) 5, S. 10–14
- BECKER, W. (Hrsg.): Ausbildung in den Pflegeberufen. Weichen stellen für die Zukunft in Theorie und Praxis. Empirische Begründung, theoretische Fundierung und praktische Umsetzung der „dualisierten“ Ausbildungen für Altenpflege und Gesundheits- und Krankenpflege. Band 1. Bielefeld 2005

- BRAND, W.; HOFMEISTER, W.; TRAMM, T.: Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@) Nr. 8, 2005, S. 1–21
- BREUER, K.: Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. 2005. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@), 8 (2005) 8, S. 1–31
- CHOMSKY, N.: Aspekte der Syntaxtheorie. Berlin 1970
- CHOMSKY, N.: Regeln und Repräsentationen, Frankfurt a. M. 1981
- DEUTSCHER BILDUNGS RAT (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970
- DILGER, B.: Kompetenz als Standard der Bildung (von Standards). In: Kölner Zeitschrift „Wirtschaft und Pädagogik“, 19 (2004) 36, S. 11–35
- DILGER, B.; SLOANE, P. F. E.: The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung. 2005. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@), 5 (2005) 8, S. 1–32
- DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek 1987
- ERPENBECK, J.: Kompetenz und kein Ende? In: QUEM-BULLETIN, 1/1996, S. 9–13
- ERPENBECK, J.: KODE – Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In: ERPENBECK, J.; ROSENSTIEL, L. von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003, S. 365–375
- ERPENBECK, J.; ROSENSTIEL, L. von. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003
- EUROB (Europäisierung der Berufsbildung): Ein Projekt der Volkswagen Coaching GmbH in Kooperation mit der Universität Kassel. Zwischenbericht. 2006. URL: http://www.vw-coaching.de/fileadmin/user_upload/pdf-Dokumente/2006-04-20_Europa_Zwischenbericht_mit_IGM_Position.pdf (Stand: 14.01.2008)
- FRANK, I.; SCHREIBER, D.: Bildungsstandards – Herausforderungen für das duale System. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35 (2006) 4, S. 6–10
- FREY, A.: Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs – Eine internationale Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004) 6, S. 903–925
- HA-BIBB: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zu einer internationalen Vergleichsstudie in der Berufsbildung („Large-Scale-Assessment“). Bonn 2008. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pressemitteilung_3_2008_anlage_empfehlung_ha.pdf (Stand: 21.02.08)
- HACKER, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. 3., durchges. u. erg. Aufl., Berlin 1980
- HANF, G; REIN, V.: Auf dem Weg zu einem nationalen Qualifikationsrahmen. Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung. 2006. URL: <http://www.bibb.de/de/25722.htm> (Stand: 22.05.2006)

- HENSGE, K.; LORIG, B.; SCHREIBER, D.: Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37 (2008) 4, S. 18–21
- KLIEME, E. u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.). Berlin 2003
- KLIEME, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, 56. Jg. (2004) 6, S. 10–13
- KLIEME, E.; LEUTNER, D.: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. Frankfurt 2006
- KLIEME, E.; MAAG-MERKI, K.; HARTIG, J.: Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: HARTIG, J.; KLIEME, E. (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bildungsforschung. Band 20. Bonn 2007, S. 5–15
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. 2004. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (Stand: 01.02.2011)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. 2005. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Physik-Mittleren-SA.pdf (Stand: 01.02.2011)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. 2007. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (Stand: 01.02.2011)
- LORIG, B.; SCHREIBER, D.: Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Grundlage für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36 (2007) 6, S. 5–9
- MEYER, R.: Bildungsstandards im Berufsbildungssystem – Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102 (2006) 1, S. 49–63
- RAUNER, F.: Arbeits- und Geschäftsorientierung als Orientierungspunkte für die Entwicklung von Ordnungsmitteln. In: Wirtschaft und Berufserziehung, Nr. 8 (2002) 54, S. 3–17
- RAUNER, F.; SPÖTTL, G.: Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten. Bielefeld 2002
- REETZ, L.: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: REETZ, L.; REITMANN, T.: Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise? Dokumentation eines Symposiums in Hamburg. Hamburg 1990

- REETZ, L.: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: TRAMM, T. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt a. M. 1999
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie: Entwicklung und Erziehung. Band II. Hannover 1971
- SCHAUB, H.; ZENKE K. G.: Wörterbuch Pädagogik. 4., grundlegend überarbeitete und erweiterte Auflage. München 2000
- SLOANE, P. F. E.: Betriebspädagogik. In: GAUGLER, E.; WEBER, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart 2004
- SLOANE, P. F. E.: Standards von Bildung – Bildung von Standards. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 101, 2005, S. 484–496
- VEITH, H.: Kompetenz und Lernkultur. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungssemantiken. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.). Münster 2003
- VOLPERT, W.: Entwicklungsförderliche Arbeits- und Lernbedingungen. In: KELL, A.; LIPSMAYER, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 8, Stuttgart 1989, S. 117–134
- VONKEN, M.: Handlung und Kompetenz. Wiesbaden 2005
- WEINERT, F. E.: Konzepte der Kompetenz. OECD. Paris 1999
- WEINERT, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränderte Auflage. Weinheim 2002, S. 17–31
- WILKENS, U.: Erfassung von Wirkungsbeziehungen zwischen Kompetenzebenen. In: QUEM-BULLETIN 6/2005, S. 6–11
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O.: Bildungsstandards in der beruflichen Bildung – Paradigmenwechsel für die Entwicklungspraxis beruflicher Schulen und Folgen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 103 (2007) 1, S. 75–100

The debate about the concept of competence and its meaning for vocational education research and practice has garnered keen attention in recent years. Competence research aims to shed light on potential courses of action for meeting diverse requirements faced by the education sector, for ensuring the international comparability of vocational qualifications, and for validating informal as well as formally acquired skills and understanding.

This collected volume gives an overview of various facets of the competence research discourse in general, and of current work in progress at the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB). In this way it reflects the wide spectrum of theoretical concepts and situations in which competences are applied.