John Erpenbeck | Lutz von Rosenstiel
Sven Grote | Werner Sauter
(Hrsg.)

Handbuch Kompetenzmessung

Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis

3. Auflage

SCHÄFFER
POESCHEL

SCHÄFFER
POESCHEL

John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel/Sven Grote/
Werner Sauter (Hrsg.)

Handbuch Kompetenzmessung

Erkennen, verstehen und bewerten
von Kompetenzen in der betrieblichen,
pädagogischen und psychologischen Praxis

3., überarbeitete und erweiterte Auflage

2017
Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart

Herausgeber:

Prof. Dr. John Erpenbeck, Steinbeis School of International Business and Entrepreneurship GmbH (SIBE), Herrenberg

em. Prof. Dr. Dr. h.c. Lutz von Rosenstiel†, Institut für Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität, Organisations- und Wirtschaftspsychologie, München

Dr. Sven Grote, Fokus-K Kompetenzmanagement, Dr. Grote & Kollegen, Braunschweig

Prof. Dr. Werner Sauter, Blended Solutions GmbH, Berlin

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C089473
FSC www.fsc.org

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem, säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Print ISBN 978-3-7910-3511-6 Bestell-Nr. 20167-0002
EPDF ISBN 978-3-7910-3512-3 Bestell-Nr. 20167-0151

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2017 Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft · Steuern · Recht GmbH
www.schaeffer-poeschel.de
service@schaeffer-poeschel.de

Umschlagentwurf: Goldener Westen, Berlin
Umschlaggestaltung: Kienle gestaltet, Stuttgart (Bildnachweis: Shutterstock)
Satz: Johanna Boy, Brennberg
Druck und Bindung: BELTZ Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany
Februar 2017

Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart
Ein Tochterunternehmen der Haufe Gruppe

Inhaltsverzeichnis

Einführung IX

hamet 2: Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen
Heike Ackermann/Jürgen Tress 1

KomBI-Laufbahnberatung – Kompetenzorientiert, Biografisch, Interkulturell
Hans G. Bauer/Claas Triebel/Fabian Weiß 19

ProfilPASS – Kompetenzen ermitteln und bilanzieren
Brigitte Bosche/Katrin Hülsmann/Harry Neß/Sabine Seidel 29

Das Kienbaum Management Assessment – eignungsdiagnostische Kompetenzerfassung in Abhängigkeit von Funktionsebenen und unternehmerischen Anforderungen
Tobias Bothe-Hutschenreuter/Dennis Kampschulte/Hans Ochmann 48

Kompetenzfeststellungsverfahren APF (Abschlussportfolio)
Frank de Vries 64

Der Kompetenzreflektor – ein Verfahren zur Analyse, Reflexion und Validierung von Kompetenzen
Peter Dehnbostel/Stefanie Hiestand/Julia Gillen 82

Strategische Kompetenzentwicklung – Kompetenzen maßgeschneidert erarbeiten, einschätzen, messen und entwickeln
Barbara Demel 99

Messung von Führungskompetenzen – Leadership Effectiveness and Development (LEaD®)
Stefan L. Dörr/Marion Schmidt-Huber/Günter W. Maier 113

ASSESS by SCHEELEN®, ASSESS Performance Analyse®, ASSESS Kompetenzanalyse®, ASSESS 360-Grad-Analyse® – Entwicklung von Kompetenzmodellen, Management Development, strategisches Kompetenzmanagement
Regina J. Euteneier/Frank M. Scheelen 136

Einschätzungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk[72]
Andreas Frey/Lars Balzer 149

Kompetenzanalyse für Flüchtlinge und Migranten CAIDANCE-R
Andreas Frintrup/Maik Spengler 161

persolog® Persönlichkeits-Profil – Schlüssel-Potenziale für Kompetenzen
Friedbert Gay/Renate Wittmann 174

Stabilisieren oder dynamisieren: Das Balance-Inventar der Führung (BALI-F)
Sven Grote/Simone Kauffeld 190

Erfassung von Verhaltenskompetenzen: CAPTain (Computer Aided Personnel Test answers inevitable)
Josephine Henrici/Frauke Wrage 215

Kompetenzkarten für die Potenzialanalyse in der Migrationsberatung
Gunvald Herdin/Frank Frick/Martin Noack/Ottmar Döring/Florian Neumann 235

KODE® und KODE®X – Kompetenzen erkennen, um Kompetenzen zu entwickeln und zu bestärken
Volker Heyse 245

CeKom®-System
Andreas Hohenstein/Sabrina Neumann 274

Der Gruppencheck
Alena Høye/Sabine Racky/Ingela Jöns 287

KMU.Kompetenzbuch (KMU.Kom) – Unterstützung des Kompetenzmanagements und der Personalentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen
Jakob Huber/Harry Neß/Cornelia Seitz 300

Inventar sozialer Kompetenzen (ISK/ISK-360°)
Uwe Peter Kanning 318

Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR, act4teams)
Simone Kauffeld/Sven Grote/Ekkehart Frieling 326

LERNSTÜCK© – Ein Verfahren zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen auf der Basis dokumentierter Arbeitsprozesse
Marisa Kaufhold/Christiane Barthel 346

Kompetenzen und Interessen von Kindern (KOMPIK)
Martin Krause. 355

Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS)
Julius Kuhl/Wilfried Henseler 362

Das Multi-Motiv-Gitter (MMG)
Thomas A. Langens/Kurt Sokolowski/Heinz-Dieter Schmalt 388

EU-KoKids – Kompetente Kids Theorie und Praxismappe
Michael Lemberger/Marianne Wilhelm 397

shapes – Berufliches Verhalten
Katharina Lochner/Achim Preuß/Andreas Lohff 412

COMPRO + ® Competence Profiling
Andreas Mollet 430

Das PERLS®-System
Christian Montel/Maren Hiltmann/Christa Mette/Barbora Zimmer 441

Führungsstilanalyse LEAD
Patrick Mussel/Adrienne Schmidtborn/Maik Spengler/Andreas Frintrup/
Heinz Schuler 452

Kompetenzrad und Kompetenzmatrix
Klaus North 465

Key Leadership Factors KLF
Annika Olofsson/Andreas Frintrup 478

Behavioural Event Interview (BEI)/Emotional and Social Competency Inventory (ESCI)
Axel Peters/Holger Winzer 500

Lernpotenzial-Assessment Center (LP-AC)
Werner Sarges 515

Arbeitsproben und situative Fragen zur Messung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen
Niclas Schaper 523

Das Kompetenzentwicklungsmodell: Lebendige Kompetenzmodelle auf der Basis des Entwicklungsquadrates
David Scheffer/Werner Sarges 538

Leistungsmotivationsinventar (LMI)
Heinz Schuler 546

Multimodales Interview
Heinz Schuler 568

Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)
Rebekka Schulz/Patrick Schardien/Rüdiger Hossiep 580

Kompetenzerfassung durch Integratives Skill Management bei Sopra Steria Consulting: Messung, Management und Controlling der Skill-Entwicklung mit dem Skill^{Radar}
Andreas Seidel-Wittneben/Jochen König 597

DIPA – Diagnoseinstrument zur Erfassung der Interviewerkompetenz in der Personalauswahl
Anja Strobel/Karl Westhoff 615

PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)
Rudolf Tippelt/Johanna Gebrande 625

Kompetenzenbilanz
Claas Triebel/Kurt Seipel 644

TalentKompass NRW – Kompetenzen, Fähigkeiten und Interessen erkennen und einsetzen
Reinhard Völzke 658

Qualifikationsanalyse zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen/Kompetenzen
Daike Witt/Volker Born 685

Kompetenzerfassung, -messung, -bewertung und -anerkennung in Europa – konzeptionelle Gestaltungsmerkmale und die praktische Umsetzung
Silvia Annen 697

Schlagwortverzeichnis 731

Einführung

Die deutsche Kompetenzforschung ist führend in Europa. Daran haben viele der Wissenschaftler und Praktiker, die an den drei Auflagen dieses Handbuchs mitwirkten, erheblichen Anteil. Dieses Werk hat sich inzwischen deutschlandweit als Standard durchgesetzt.

Lutz von Rosenstiel

Ohne Lutz von Rosenstiel (1938–2013), den Philosophen, Schriftsteller und Psychologen, gäbe es dieses Handbuch nicht. Ausgehend von dem Leibniz'schen Theoria-cum-Praxi-Streben, eine Verbindung von Wissenschaft und Praxis herzustellen, »Psychologie als nützliche Wissenschaft« zu betreiben, sah er schon früh in der »Kompetenzwende« von Arbeits-, Organisationspsychologie und Personalentwicklung einen unumkehrbaren Zug der Zeit. Nicht durch modische Neuerungssucht begründet, sondern durch ein allmähliches Begreifen von psychischer und sozialer Selbstorganisation und Komplexität, durch eine wenngleich oft schmerzhafte Abkehr vom gewohnten mechanistischen Denken. Kompetenzen, als Fähigkeiten zur Selbstorganisation des Handelns, als Selbstorganisationsdispositionen zu fassen, war die theoretische Summe. Die praktische war seine Tätigkeit als Vorsitzender des Kuratoriums »Lernkultur und Kompetenzentwicklung« am Bundesministerium für Bildung und Forschung, wo er ungezählte Überlegungen, Forschungsarbeiten und Publikationen zu Kompetenzverstehen, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung anregte.

Lutz von Rosenstiel bildete, so schreibt Heinz Schuler (2013)[1] in einem Nachruf, »Generationen von Studierenden aus, und war Vorbild für eine große Zahl junger Kollegen und Kolleginnen. Akademischer Lehrer war er mit Freude, Engagement und nachhaltiger Wirkung. Er verstand es, Interesse für unser Fach zu wecken – unter Psychologen wie in den Nachbardisziplinen – und seine Erfahrungen so zu vermitteln, dass sie den Einsichten seiner Hörer ebenso förderlich war, wie ihren schließlichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt.« Auch für uns, die Herausgeber der 3. Auflage des Handbuchs, ist Lutz von Rosenstiel ein Vorbild. Dass das Handbuch in dieser Neuauflage erscheinen kann, ist ein Dokument der nachhaltigen Wirkung. Wir verstehen es auch als Fortführung seines Denkens und Wirkens.

Neue Aspekte

Die hier vorliegende 3. Auflage des Handbuchs unterscheidet sich in Stoßrichtung, Themenbreite und Anwendungsvielfalt deutlich von den vorangegangenen:

1 Schuler, H. (2013). Nachruf auf Lutz von Rosenstiel. In: Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie 57 (N.F.31) 3, Göttingen, S. 160–161

- Neu sind etwa 60 % der Beiträge. Die wieder aufgenommenen wurden, wo nötig, gründlich überarbeitet.
- Neu ist, das deutete sich bereits in der 2. Auflage an, dass der Gedanke einer Kompetenzmessung konsequent zur generellen Kompetenzerfassung hin erweitert wurde, ohne die damit verbundenen philosophisch-wissenschaftstheoretischen Fragen von Messung, Messgüte und Angemessenheit hier zu berühren.[2] Kompetenzerfassung kann sich aller Mess-, Charakterisierungs- und Beschreibungsverfahren bedienen, die von der Persönlichkeitspsychologie und -soziologie, der Arbeits- und Handlungspsychologie, der Performanzanalyse, der Qualifikationsforschung sowie von Sozialpsychologie, Kommunikationspsychologie, Sprachwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Pädagogik usw. zur Verfügung gestellt werden. Die Kernfrage unseres Handbuchs ist deshalb keine messmethodische. Vielmehr sollen alle zum Einsatz kommenden Verfahren und Verfahrenskombinationen daraufhin befragt werden, ob sie tatsächlich in der Lage sind, Kompetenzen als Fähigkeiten zu selbstorganisiertem Handeln, als Selbstorganisationsdispositionen, abzubilden. Wobei wir unter Disposition die Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit verstehen.[3] Verfahren, die in diesem Sinne Kompetenzen erfassen, haben in das Handbuch Eingang gefunden, auch wenn sie teilweise die Erfassung von Kompetenzen und Facetten der Persönlichkeit kombinieren. Dadurch unterscheidet sich das Handbuch deutlich von jenen, die von Sarges und Wottawa (2004)[4] und von Schuler (2014)[5] vorgelegt wurden und die mit breiterem Anspruch über wirtschaftspsychologische Testverfahren informieren.
- Neu ist damit zugleich die Anordnung der Texte. Nur noch wenige sind auf die Messung und Erfassung sehr spezifischer, einzelner Kompetenzen oder Kompetenzkombinationen konzentriert, die meisten haben ein breites, viele Aspekte des selbstorganisierten Handelns abdeckendes Kompetenzspektrum im Blick. Waren in den bisherigen Auflagen die Beiträge nach Einzelkompetenzen, Kompetenzkombinationen, Kompetenzbilanzen und übergreifenden Kompetenzgittern angeordnet, so haben wir jetzt eine alphabetische Reihung nach dem Nachnamen des Erstautors gewählt. Das macht die über den Texten signetartig angeordneten Raster keineswegs überflüssig; sie dienen nun nicht mehr als ordnende Leitlinie, sondern als methodologische Kurzcharakteristik des Verfahrens.
- Neu ist, dass nur solche Beiträge aufgenommen wurden, bei denen sich eine längerfristige, breite Nutzung nachweisen, zumindest extrapolieren lässt. Die herausgenommenen (und übrigens in den Bänden von 2003 und 2007 weiterhin nachlesbaren) sind keinesfalls »schlechter« oder »unwichtiger« als die hier zusammengestellten, sie

---

2 Schlaudt, O. (2009). Die Quantifizierung der Natur. Klassische Texte der Messtheorie. Von 1696 bis 1999. Münster; Davidson, D. (2013). Subjektiv, intersubjektiv, objektiv. Frankfurt a.M.

3 Kossakowski, A. (1981): Disposition. In: G. Clauß, H. Kulka, J. Lompscher et al. (Hrsg.). Wörterbuch der Psychologie, Leipzig

4 Sarges, W. & Wottawa, H. (2004). Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren. Bd. 1 Personalpsychologische Instrumente. 2. Auflage, Lengerich/Berlin/Bremen

5 Schuler, H. (2014). Psychologische Personalauswahl. Eignungsdiagnostik für Personalentscheidungen und Berufsberatung. 4. Aufl. Göttingen

haben einfach aus Gründen, die wir nicht zu beurteilen berufen sind, weniger Wirkung entfaltet.

- Neu aufgenommen sind hingegen einige Verfahren, die eine deutliche Breitenwirkung entfalteten und entfalten (z. B. BIP, CAPTain, shapes). Wir haben dabei eine klare Grenze zu persönlichkeitserfassenden Verfahren gezogen. Auf die damit verbundenen Probleme gehen wir abschließend ein. Thematisch neu sind etwa die deutlichere Beachtung von Wertaspekten durch Nutzung von Wertequadraten (Lebendige Kompetenzmodelle, BALI-F), oder die Beachtung der Kompetenzen von Kindern (KOMPIK, EU-KoKids) u. a. in Waldorfschulen (Abschlussportfolio). Neu, obgleich sich schon früher im PROFILpass andeutend, ist die Expansion qualitativer Verfahren, darunter solcher, die sich bisher weniger beachteter Bereiche (KMU Kompetenzbuch, Qualifikationsanalyse Handwerk, KOMBI-Laufbahnberatung) zuwenden, oder über ganze Bundesländer erstrecken (Talentkompass NRW).
- Neu ist ein tieferes Verständnis von Kompetenz, einerseits befördert von den Fortschritten der Selbstorganisationstheorie und ihren praktischen Anwendungen, andererseits von der Zunahme dynamischer, komplexer, algorithmisch nicht mehr steuerbarer kultureller, sozialer, politischer und wirtschaftlicher Situationen, wie beispielsweise der europäischen Finanzkrise, der Flüchtlingskrise (KOMBI – interkulturell, Kompetenzkarten für Migrationsberatung) aber auch der weitwuchernden internationalen Konzerne und der explosionsartig entstehenden, große Kapitalbündelungen repräsentierenden Unternehmen, wie beispielsweise Facebook, Google oder Netflix. In ihnen wirken Komplexität und Disruption zusammen, was der Entstehung und Beherrschung ganz neuer, sich abzeichnender »Silicon-Valley-Kompetenzen« bedarf.
- Neu und symptomatisch ist die Entwicklung eigener Kompetenzmessungs- und -erfassungsverfahren durch große, bedeutende Beratungsfirmen (z. B. Deloitte, Kienbaum, Sopra Steria), denn von ihnen geht die Betonung des Kompetenzdenkens, die Einführung von Kompetenzanalysen und die Entwicklung von Kompetenzmodellen im Bereich meist größerer Unternehmen aus, hat also eine große Multiplikationswirkung.
- Neu ist auch die zunehmende Zahl von Kompetenzmodellen mittlerer und großer Unternehmen. Man kann heute ohne Übertreibung feststellen, dass fast jedes große deutsche Unternehmen über ein eigenes Kompetenzmodell verfügt. Eine Vielzahl solcher Modelle wurde in einer gesonderten Publikation (Erpenbeck, von Rosenstiel & Grote 2013) zusammengetragen. Da jedes dieser Modelle auch auf eigene Methoden der Kompetenzmessung baut, ist dort gleichsam ein Kompetenzen erfassendes Paralleluniversum zu demjenigen entstanden, das dieses Handbuch ausmisst.
- Neu ist in diesem Handbuch schließlich eine große, instruktive Übersicht zu den in Europa eingesetzten Kompetenzmess- und -erfassungsverfahren (Annen, in diesem Band), die es uns gestattet, auf Einzelbeispiele aus anderen europäischen Ländern (z. B. die französische bilan de compétences, das englische NVQ- bzw. DACUM-Verfahren, das Schweizer CH-Q Kompetenz-Management-Modell) zu verzichten und trotzdem eine große Fülle weiterer Verfahren systematisch einzubeziehen.

Ein vertiefter Blick auf das Verständnis von Kompetenz[6]

Ein endgültiges Kompetenzverständnis, eine abschließende Kompetenzdefinition kann und wird es nicht geben; wer darauf hofft, hofft vergebens[7]. Doch führten die vielen Versuche, Kompetenzen zu verstehen und das Verstandene anzuwenden zu einer deutlichen Konvergenz der Auffassungen. Wir wissen heute, dass man dem Kompetenzbegriff mit noch so vielen Definitionspirouetten nicht beikommt und dass hinter dem Kompetenzdenken, hinter seiner explosionsartigen Ausbreitung in Schule, beruflicher Bildung, Universität und Unternehmen eine fundamentale historische Dynamik steht.

Wir leben in Zeiten des Umbruchs, wir müssen die Welt neu denken und gestalten, und wir müssen in diesen Zeiten navigieren – oder untergehen. Selbstorganisation, Komplexität und Kreativität sind die Wortmarken, mit denen sich der fundamentale Umbruch seit etwa 1950, noch zugespitzter seit 2000 kennzeichnen lässt[8]. Selbstorganisation und Kreativität des Handelns sind notwendig, um in Zeiten dieses Umbruchs, um angesichts der qualitativ neuen Komplexität und Disruption navigieren zu können.

Man kann die Geschichte der Kompetenz bis zur Entstehung des Begriffs zurückverfolgen[9]. Man kann aber auch die Vorboten jenes von Malik benannten fundamentalen Umbruchs ausfindig machen, in dessen Gefolge sich das moderne Kompetenzdenken herausgebildet hat und kräftig gedeiht. 2005 hat Schmidt eine fast lückenlose Darstellung des Zusammenhangs von Kompetenz, Selbstorganisation und Entwicklung der modernen, vornehmlich digitalen Produktivkräfte und des daraus resultierenden Kompetenzdiskurses gegeben.[10] Das lässt sich ohne Abstriche als theoretische Basis unser weiteren Ausführungen betrachten.

Dort wird herausgearbeitet:
Kompetenzen sind geistige oder physische Selbstorganisationsdispositionen, sie umfassen Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen. Unter Dispositionen werden die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzun-

---

6 Der Singular Kompetenz kennzeichnet diese als Gattungsname; konkret handelt es sich stets um Plurale, um Kompetenzen

7 Erpenbeck (1996). Synergetik, Wille, Wert und Kompetenz. In: Ethik und Sozialwissenschaften 7 (4), S. 611–613

8 Malik, F. (2009). Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation. Grundprobleme, Funktionsmechanismen und Lösungsansätze für komplexe Systeme. Bern/ Stuttgart/Wien; Malik, F. (2015). Navigieren in Zeiten des Umbruchs. Die Welt neu denken und gestalten. Frankfurt/New York

9 Ritter, J. & Gründer, K. (Hrsg.) (1976). Kompetenz. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt, S. 918–933; Huber, H. D. (2001). Interkontextualität und künstlerische Kompetenz: Eine kritische Auseinandersetzung. In: M. Bühler & A. Koch (Hrsg.). Kunst & Interkontextualität: Materialien zum Symposium schau-vogel-schau. Köln, S. 29–47; Veith, H. (2003). Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungssemantiken. (Edition QUEM Bd.15). Münster/New York/Berlin; Brohm, M. (2009). Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen. Weinheim/ München, S.15–56

10 Schmidt, S. J. (2005). Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg, S. 159–209

gen zur Regulation der Tätigkeit verstanden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen, sondern auch Entwicklungsresultate.

Das Kompetenzkonzept sollte deshalb in Bezug auf die erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen – im Sinne Maliks – benutzt werden, die hoch genug sind, um selbstorganisiertes Handeln tatsächlich zu erfordern.

Das Kompetenzkonzept sollte benutzt werden, wenn zur Bewältigung dieser komplexen Anforderungen sowohl fachlich-methodische (kognitive) wie motivationale, personale (ethische), willensmäßige (aktivitätsbezogene) und sozialkommunikative Komponenten gehören.

Kompetenzen setzen voraus, dass vieles gelernt wird; sie selbst können aber nicht direkt gelehrt werden.

Zu eigenen Emotionen und Motivationen verinnerlichte, »interiorisierte« Werte bilden die Grundlage aller menschlichen Kompetenzen. Dabei sind Werte in Anlehnung an Hakens Synergetik[11] Ordner des Handelns; Menschen haben Werte geschaffen um kollektives Handeln zu ermöglichen. In ihrer sozialen Geltung »versklaven« oder »konsensualisieren« sie (im Sinne von Haken) die Individuen und ermöglichen eben dadurch kreatives und selbstorganisiertes, individuelles Handeln.

Dank der modernen Forschungen zur psychischen Selbstorganisation begreifen wir heute das Gehirn als selbstorganisierendes System, in dem Kognition, Emotion und Handeln zusammenzusammenwirken.[12] Betrachtet man die Merkmale der Struktur und Funktion des neuronalen Aufbaus des Gehirns, so wird klar, dass es sich um ideale Bedingungen für Selbstorganisationsprozesse handelt[13], ja man kann das Gehirn aufgrund seines Aufbaus und seiner Funktionsweise als Prototyp eines selbstorganisierenden Systems betrachten[14]. Einfache motorische Bewegungen, Mustererkennungen, das Erkennen von Emotionen im Gesichtsausdruck und ganz allgemein die nichtlineare Dynamik von Emotionsprozessen, Wahrnehmungsprozessen, Prozessen der Gedächtnisorganisation und Entscheidungsprozessen lassen sich synergetisch – selbstorganisationstheoretisch modellieren. Neben vielen anderen Ansätzen hat das sehr bekannt gewordene Zürcher Ressourcenmodell verdeutlicht, wie der selbstorganisierte Übergang[15] von den im Unterbewusstsein verankerten Affekten, Emotionen und Motivationen[16], zum wirklichen Handeln verläuft.

---

11 Haken, H. (2014). Synergetik: Eine Einführung. Nichtgleichgewichts-Phasenübergänge und Selbstorganisation in Physik, Chemie und Biologie (German Edition, Taschenbuchausgabe). Berlin/Heidelberg/New York

12 Haken, H. (1996). Principles of Brain Functioning. A Synergetic Approach to Brain Activity, Behaviour and Cognition. Berlin/Heidelberg/New York

13 Roth, G. (2003). Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. (Taschenbuch) Frankfurt a.M.

14 Haken, H. & Schiepek, G. (2010). Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten. 2. Auflage, Göttingen/Bern/Wien, S. 137.

15 Storch, M. & Krause, F. (2010). Selbstmanagement – ressourcenorientiert: Theoretische Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)

16 Kuhl, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen/Bern/Toronto; Kuhl, J. & Scheffer, D. (2010). Persönlichkeit und Motivation im Unternehmen – Anwendung der PSI-Theorie in Personalauswahl und -entwicklung. Stuttgart

Die anderen wichtig gewordenen Selbstorganisationstheorien, der radikale (Schmidt 1987; Glasersfeld & Schmidt 1997)[17] und der weniger radikale Konstruktivismus (Maturana & Varela 2009; Arnold & Siebert 1995)[18] haben verdeutlicht, dass – sieht man von manchmal durchaus notwendigem mechanischen Drill einmal ab – Lernen in der Regel ein aktiver Konstruktionsprozess ist, in dem jeder Lernende ein individuelles Bild der Welt erschafft. Individuen reagieren nicht einfach auf Reize und verhalten sich, sie erzeugen vielmehr, geistig oder physisch handelnd, eine je eigene, individuell geprägte subjektive Realität. Generalisiert: Menschen verhalten sich nicht – sie handeln; man kann den Terminus Verhalten fast immer getrost durch den Terminus Handeln ersetzen. Lernen ist kein passives Speichern, sondern ein aktives Konstruieren von Wissen und Kompetenzen. Lehrpersonen haben nicht Wissen weiterzugeben, sondern individuelle, selbstorganisierte Lernprozesse anzustoßen und Lernprozesse zu ermöglichen. »Erwachsene – so scheint es – sind lernfähig, aber unbelehrbar« (Siebert 1994, S. 46)[19]. Eine selbstorganisative Ermöglichungsdidaktik ist erforderlich (Arnold & Schüßler 2015)[20].

Nochmals Schmidt: »Kompetenzmessung bildet sozusagen den Schlusspunkt in der Entwicklung des Kompetenzsystems: Nur wenn Kompetenz eine gesellschaftlich anerkannte Kategorie ist und sich Kompetenzentwicklung als planbar und realisierbar erweist, hat Kompetenzmessung Sinn und reduziert das Risiko, das für alle Beteiligten mit der Kompetenzstruktur »Vertrauensvorschuss« verbunden ist. Und wenn Kompetenzmessung nach Ansicht aller Beteiligten zu plausiblen Ergebnissen führt, dann ist damit das Kompetenzsystem insgesamt legitimiert und liefert allen Beteiligten die gewünschte Selbstbestätigung. Aus diesen Überlegungen folgt, dass es auch bei Kompetenzmessungen streng genommen nicht darauf ankommt, ob die jeweilige Messung objektiv richtig ist oder nicht … vielmehr, ob sich im Messsystem eine implizite oder explizite Einigung über den Sinn von Kompetenzmessungen einstellt…Wenn aber die Referenzgrößen für Kompetenzmessungen nicht allein Wahrheit oder Objektivität sind, sondern Plausibilität, Anschließbarkeit und Verwertbarkeit, dann ist an solche Messungen der Anspruch zu richten, ebendiese drei Kategorien explizit zu argumentieren«[21].

Das moderne Kompetenzdenken

Ab der Mitte des vorigen Jahrhunderts vollzog sich der gewaltigste Entwicklungsschub der Produktivkräfte in der Menschheitsgeschichte. Die Revolution der Werkzeuge wurde von einer Revolution der Denkzeuge abgelöst. Diese Revolution ist so folgenreich, dass

17 Schmidt, S. J. (1987). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M.; Glasersfeld, E. v. & Schmidt, S. J. (1997). Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a.M.

18 Maturana, H. & Varela, F. (2009). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Frankfurt a.M.; Arnold, R. & Siebert, H. (1995). Konstruktivistische Erwachsenenbildung – von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler

19 Siebert, H. (1994). Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a.M.

20 Arnold, R. & Schüßler, I. (2015). Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung). Baltmannsweiler

21 Schmidt, S. J. (2005). Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg

wir von einer neuen Epoche, dem digitalen Zeitalter, sprechen. Die Informationsgesellschaft, die sich nur als Kompetenzgesellschaft realisieren kann, in der möglichst viele befähigt werden, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, wird zum Ziel.

Die ersten elektronischen Großrechner wie Zuse, Mark oder ENIAC waren riesige Anlagen; erst die Miniaturisierung der Bauelemente und die Entwicklung von Transistoren ermöglichten ab der Mitte der 1950er Jahre die Entwicklung von Personalcomputern. Anfang der 1970er Jahre wurden Mikrochips, Peripherien und Programme entwickelt, ab den 1980er Jahren war der PC alltagstauglich. Heute organisieren und steuern Computer die Kernprozesse in Wirtschaft, Industrie und Verkehr, sind die Basis von Wissenschaft, Technik und Medizin. Internet und E-Mail sind Grundlagen zwischenmenschlicher Kommunikation. Biocomputer, Quantencomputer und Computer mit tiefgreifendem eigenen Bewusstsein und eigenen Gefühlen stellen die absehbare Zukunft dar.

Diese gewaltige Revolution der Denkzeuge erforderte und erfordert zunehmend Menschen mit Fähigkeiten, sich von den wirtschaftlichen, politischen, wissenschaftlich-technischen und kulturellen Entwicklungen der Zeit nicht nur mitreißen zu lassen, sondern diese Entwicklungen selbstorganisiert und kreativ mit zu gestalten. Als geeigneter Kandidat, diese Fähigkeiten in einem Begriff zu bündeln, bot sich »Kompetenz« an. Er war relativ frei von vorangegangenem philosophisch-psychologischem Zergrübeln, konnte den aktuellen Entwicklungen ohne allzu große Bedenklichkeiten angepasst werden und ermöglichte bald brauchbare Formen der Operationalisierung.

In der Sprachwissenschaft bezeichnet Kompetenz seit Chomsky (1965)[22] die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mithilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele neue, noch nie gehörte Sätze *selbstorganisiert* zu bilden und zu verstehen und ihnen eine potenziell ebenso unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen. Nicht der Sprachwissenschaft galt hier die breitgefächerte Aufmerksamkeit, sondern der Beschreibung selbstorganisierten sprachlichen Handelns, was leicht auf andere Formen selbstorganisierten Handelns ausdehnbar war.

Jürgen Habermas (1981)[23] dehnte die linguistisch-kommunikative Kompetenz auf sozial-kommunikative Handlungsformen, auf die sozial-kommunikative Kompetenz, aus. Dazu ist neben der semantischen und grammatischen Handlungsfähigkeit, um sprachliche Ausdrücke und Sätze zu bilden, eine durch Sozialisation erworbene kommunikative Handlungsfähigkeit notwendig, um die Sprache *selbstorganisiert* und angemessen in realen Redesituationen zu verwenden. Das schließt auch die Fähigkeit ein, Gefühle, Absichten, Meinungen und interpersonale Beziehungen angemessen zu kommunizieren und wo notwendig in Diskursen zu begründen.

In die Motivationspsychologie wurde der Kompetenzbegriff von White (1959)[24] eingeführt. Dort bezeichnet Kompetenz die Entwicklung grundlegender Handlungsfähigkeiten, die weder genetisch angeboren noch das Produkt von Reifungsprozessen sind, sondern vom Individuum *selbstorganisiert* hervorgebracht wurden. Kompetenz im Sinne von White ist eine Voraussetzung von Performanz, der individuellen Leistungsfähigkeit,

---

22 Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of Syntax. Cambridge

23 Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Bd.1 Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a.M.

24 White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered. The Concept of Competence. Psychology Review, 66/5 S. 297–333

die sich aus der Anwendung und dem Gebrauch der Kompetenz ergibt. Diese bildet das Individuum auf Grund von selbst motivierter Interaktion mit seiner Umwelt heraus.

Stets stellt sich die Frage nach der Beobachtbarkeit von Kompetenzen. Wie können Kompetenzen ermittelt werden, wenn sie doch innere, unbeobachtbare Voraussetzungen des selbstorganisierten Handelns einer Person sind? In der Psychologie hat sich wohl als Erster McClelland (1973) um eine Aufklärung bemüht.[25] Offensichtlich sind Kompetenzen nur anhand der tatsächlichen Performanz aufzuklären. Das gilt jedoch für die meisten psychologischen Konstrukte wie Begabung, Intelligenz, Kognition, Motivation usw. Kompetenz ist also stets eine Form von Zuschreibung auf Grund eines Urteils des Beobachters: Wir schreiben dem physisch und geistig selbstorganisiert Handelnden auf Grund bestimmter, beobachtbarer Handlungsweisen bestimmte Dispositionen als Kompetenzen zu. Während Eigenschaften physikalischer, chemischer, biologischer Objekte (beispielsweise eine Beschleunigung, ein ph-Wert, eine Zellteilungsgeschwindigkeit ...) gleichsam selbstverständlich objektiv existieren, werden psychische Eigenschaften und Dispositionen in viel höherem Maße durch das Messverfahren selbst konstituiert. Dadurch führen unterschiedliche Messverfahren, trotz aller Objektivitätsüberlegungen, oft zu deutlich verschiedenen Eigenschaften.

Kompetenz und andere Begriffskandidaten

Begreift man Kompetenzen als Fähigkeiten zu selbstorganisiertem Handeln, als Selbstorganisationsdispositionen, so besteht ein entscheidender Unterschied zu Qualifikationen: Diese werden nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in davon abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeiten Prüfungssituationen. Die zertifizierbaren Ergebnisse spiegeln das aktuelle Wissen, die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten wider. Ob jemand davon ausgehend auch selbstorganisiert und kreativ wird handeln können, kann durch die Normierungen und Zertifizierungen kaum erfasst werden. Einem »gelernten« Multimediadesigner mit besten Abschlussnoten kann in der Praxis schlicht nichts einfallen.

Bei selbstorganisierenden, kreativen Subjekten erwarten wir überraschende Lösungen, schöpferisch Neues. Unser Interesse ist hier nicht zuerst auf die Leistungsresultate gerichtet, sondern auf die Fähigkeiten, entsprechende Leistungen hervorzubringen. Den fundamentalen Unterschied von Qualifikationen und Kompetenzen sieht man in folgender Gegenüberstellung:

25 Adams, K. (1997). Interview with David McClelland. Interview with the founding father of the competency approach: David McClelland. In: Competency, Bd. 4, No.3

Qualifikation	Kompetenz
• ist immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet, also fremdorganisiert	• umfasst Selbstorganisationsfähigkeit
• beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen	• ist subjektbezogen
• ist auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gerichtet	• bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Anspruch
• ist auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig zitiert werden können	• umfasst die Vielzahl der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen; Lernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung
• rückt mit seiner Orientierung auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vom klassischen Bildungsideal (Humboldts »proportionierlicher Ausbildung aller Kräfte«) ab	• nähert sich dem klassischen Bildungsideal auf eine neue, zeitgemäße Weise

Tab. 1: Unterschiede zwischen Qualifikationen und Kompetenzen (Arnold 2000[26])

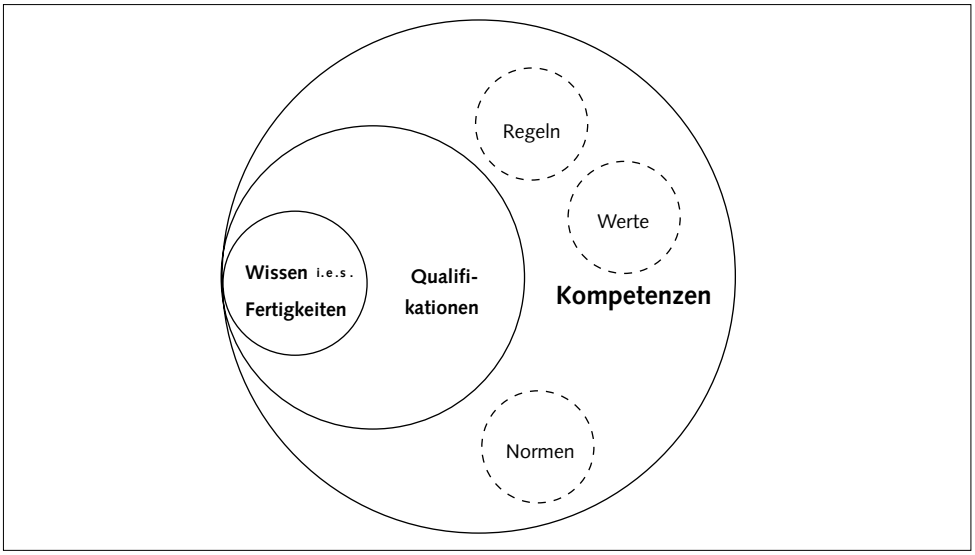


Abb. 1: Einschließungsverhältnis von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissen und Fertigkeiten

26 Arnold, R. (2000). Qualifikation. In: R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 269

- Kompetenzen enthalten Qualifikationen, lassen sich aber nicht darauf reduzieren oder einengen.
- Kompetenzen enthalten Wissen, lassen sich aber nicht darauf reduzieren oder einengen.
- Kompetenzen enthalten Fertigkeiten, lassen sich aber nicht darauf reduzieren oder einengen.

Grafisch lässt sich dieses Einschließungsverhältnis wie in Abb. 1 darstellen.

Fertigkeiten, Wissen, Qualifikationen sind also unverzichtbare Bestandteile von Kompetenzen – aber sie sind keine »Konkurrenten« des Kompetenzbegriffs, können ihn keinesfalls ersetzen. Ähnlich ist es mit anderen Begriffskonkurrenten:

Schlüsselqualifikationen waren der Versuch, aus der engen Qualifikationsdebatte der sechziger Jahre auszubrechen, die Sach- und Fachqualifizierung für der Weisheit letzten Schluss hielt. Schließlich brauchten die Qualifizierten ebenso personale, aktivitätsbezogene und soziale Fähigkeiten, das Gelernte auch sinnvoll in das berufliche Handeln umzusetzen. Diese Fähigkeiten nannte Mertens (1974)[27] »Schlüsselqualifikationen« und verstand darunter »Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl an Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens«. Zweifellos scheinen hier die Kompetenzen auf, die Vermengung von Qualifikation und Kompetenz führte allerdings zu einem reichlichen Schlüsselwirrwar, zu umfangreichen Katalogen von Schlüsselkompetenzen, weder gedanklich noch empirisch beherrschbar.

Fähigkeiten werden als erlernte oder auf Anlagen zurückzuführende Voraussetzungen für das Vollbringen einer bestimmten geistigen oder physischen Handlung oder Leistung beschrieben (Fröhlich 2003, S. 174)[28]. Oft greift man auch auf Kompetenzdefinitionen zurück und setzt Handlungsfähigkeiten mit Kompetenzen, Kompetenzen mit Handlungsfähigkeiten gleich. Das ist völlig problemlos, solange die eigentliche Pointe des Kompetenzverständnisses, die Begründung durch die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Handeln, nicht berührt ist. Der Nachteil einer solchen Ersetzung wird sofort deutlich: Auch der Neandertaler war handlungsfähig, die Menschheitsgeschichte ist auf menschliche Handlungsfähigkeit gebaut. Warum der Kompetenzbegriff seit den sechziger Jahren und in einem verstärkten Schub seit etwa 2000 eine solche Karriere machte, wäre davon ausgehend völlig unverständlich. Mehrere Beiträge in diesem Band benutzen Kompetenz und Handlungsfähigkeit synonym.

Skills gehören, wie die Begriffe Talent, Begabung und Persönlichkeit zu denjenigen, die deutlich mehr umfassen als der Kompetenzbegriff, dafür aber zuweilen sehr verwaschen und wenig operationalisierbar sind. Oft wird zwischen Hard Skills und Soft Skills unterschieden. »Soft Skills, oder auch weiche Faktoren genannt, sind außerfachliche

---

27 Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.). Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung. Jg. 7, H. 1, Nürnberg

28 Fröhlich, W. (2003). Fähigkeiten. Wörterbuch Psychologie. Digitale Bibliothek 83. München, Berlin, S. 174

bzw. fachübergreifende Kompetenzen. Während Hard Skills bzw. harte Faktoren berufstypische Qualifikationen beschreiben, betreffen Soft Skills direkt die Persönlichkeit und gehen über fachliche Fähigkeiten hinaus. Hard Skills werden durch Studium, Ausbildung und praktische Erfahrung vermittelt und können durch Zeugnisse und Leistungstests objektiv sichtbar gemacht werden. Weiche Faktoren dagegen sind schwieriger zu erlernen und zu überprüfen. Zu den Soft Skills gehören sämtliche Eigenschaften, Fähigkeiten und Qualifikationen, die neben den Hard Skills berufliche und private Erfolge bestimmen. Sie betreffen persönliche, soziale und methodische Kompetenzen« (Hesse & Schrader 2015)[29]. Kompetenzen, Skills, Qualifikationen, Fähigkeiten, Persönlichkeit wirbeln hier munter durcheinander. Man kann Skills aber auch auf die Fachkompetenz von Mitarbeitern konzentrieren, die sich weiter in Kenntnisse und Fertigkeiten unterteilt. Skills beschreiben dann in erster Linie, »was« für die Erfüllung einer Aufgabe erforderlich ist. Kompetenz beschreibt dagegen in erster Linie »wie« eine Aufgabe erledigt wird (Seidel-Wittneben & König in diesem Band). Kompetenzforscher kümmern sich oft weniger darum, wie Menschen »gestrickt« sind, als darum, wie sie »ticken«. Sie schließen von aktuellem Handeln auf vorhandene Handlungsfähigkeiten, nicht auf verborgene Eigenschaften.

Talente werden in einem systematisch entfalteten Sinne »als Begabungen angesehen, die jeder eingestellte Mitarbeiter hat und die – in unterschiedlichem Ausmaß – ein unternehmerisches Potenzial darstellen … Begabungen, die in künftigen, meist positiv bewerteten geistigen oder physischen Handlungen zum Tragen kommen können. Talente stellen Ansprechbarkeiten für Handlungsfähigkeiten dar. Menschen verfügen über verschiedene Talente. Mit einem entsprechend positiven Menschenbild lässt sich sagen, dass jeder Mensch Talent hat. Diese Definition wird im Talent Management System eingesetzt.« (Steinweg 2009, S. 1 und 5f.)[30]. Genaueres Nachfragen zeigt: modernes, systematisches Talentmanagement »erweist sich als ein tief lotendes Kompetenzmanagement, erweitert um Zukunftshoffnungen, die aus Persönlichkeitseigenschaften und Potenzialannahmen resultieren. Über die Kompetenzentwicklung hinausgehend wird auf die Entfaltung verborgener Talente gesetzt. Talent – das ist das Prinzip Hoffnung im Personalwesen.« (ebenda, S. IX).

Persönlichkeit ist der schillerndste, vielfältigste Begriff von allen. Persönlichkeit wird in der Psychologie meist verstanden als die Zusammenfassung zeitlich stabiler Eigenschaften einer Person (oder einer Organisation). Das Konstrukt hat sich im organisationalen Führungskontext als sehr wichtig erwiesen. So wurde z. B. untersucht, welchen Einfluss die Persönlichkeit einer Führungskraft und ihr Umfeld (d. h. die Organisation, die Mitarbeitenden, das Team) auf ihr Führungsverhalten hat – und wie die Reaktionen der Mitarbeitenden auf dieses Verhalten zurückwirken (Bekk & Spörrle 2012). Allerdings existieren allein in der Persönlichkeitspsychologie zahlreiche unterschiedliche Paradigmen, d. h. Forschungsansätze mit typischen Grundbegriffen, Fragestellungen und Methoden (Asendorpf 2007), wie z. B. das psychoanalytische, das behavioristische, das Eigenschafts-, das Informationsverarbeitungs-, das neurowissenschaftliche,

29 https://www.berufsstrategie.de/bewerbung-karriere-soft-skills/soft-skills-definition-hard-skills.php (Zugegriffen: 10.12.2015)

30 Steinweg, S. (2009). Systematisches Talent Management. Kompetenzen strategisch einsetzen. Stuttgart

das dynamisch-interaktionistische, das evolutionspsychologische Paradigma. Persönlichkeitspsychologische Überlegungen finden sich bereits in der Antike und haben sich die Menschheitsgeschichte hindurch umfangreich entwickelt. Allein deshalb ist die Zahl von Persönlichkeitstheorien und entsprechenden Messverfahren um Größenordnungen höher als die der Kompetenzmessverfahren, und zwischen ihnen bestehen beachtliche Divergenzen. Schon die schiere Zahl von mehr oder weniger persönlichkeitsbezogenen Tests ist enorm. Der naturwissenschaftsnahe Eigenschaftsansatz meint eher den kaum bzw. unveränderlichen Teil des menschlichen Handelns und Erlebens. In der Praxis findet sich oft, wenn Führungskräfte von Mitarbeitern sprechen, ein umfassenderes Verständnis, das alle möglichen Haltungen, Einstellungen, Werte, Orientierungen, Facetten der Selbst-, Sozial-, der Handlungskompetenzen, der Neigung zu Kritik und Widerspruch einbezieht.

Wir sehen darin einen der möglichen Gründe, warum Unternehmen oftmals auf die Kompetenz der Mitarbeiter setzen und differenzierte Kompetenzmodelle dem Einsatz von Persönlichkeitstests vorziehen.

Weitere Konkurrenten wie *Potenziale, Merkmale, Eigenschaften, Eignungen* wollen wir hier nicht näher betrachten[31], weil sie den Gedankenkern des Kompetenzbegriffs weniger treffen.

Kompetenzdefinitionen

Viele Kompetenzdefinitionen sind dem gegenüber von erstaunlicher Übereinstimmung, relativ großer Einfachheit, guter Operationalisierbarkeit und langfristiger Stabilität.

Heinrich Roth, einem pädagogischen Anthropologen, verdanken wir die heute von den meisten Kompetenzforschern zugrunde gelegte definitorische Einteilung in Selbstkompetenz, »als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können«, Sachkompetenz »als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können« und Sozialkompetenz »als Fähigkeit für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können«[32] (Roth 1971). Diese definitorische Dimensionierung wird heute, meist mit den Begriffen Personale Kompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, von den meisten seriösen Kompetenzforschern verwendet. Oft wird die bei Roth selbstverständlich voll mitgedachte, aber nicht gesondert benannte Aktivitäts- und Handlungskompetenz hinzugefügt[33].

Zwanzig Jahre später und bis heute orientiert die EU auf die analogen, untrennbar miteinander verbundenen vier Kompetenzsäulen aller Aus- und Weiterbildungsprozesse: Learning to know! Learning to do! Learning to be! Learning to live together![34]

Es gibt in den Sozial- und Geisteswissenschaften nur ganz wenige Ansätze von so großer Stabilität.

---

31 Vgl. in der 2. Auflage, S. XXXIV–XXXVI

32 Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Bd. II Entwicklung und Erziehung. Hannover, S. 180

33 Vgl. Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). Die Kompetenzbiografie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2. Aufl. München, New York, München, Berlin, S. 158ff.

34 Delors, J. (1996). Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris

Am Beginn des modernen Kompetenzdenkens gab es zahlreiche Diskussionen um die angeblich unüberschaubare Vielfalt von Kompetenzdefinitionen, um die ebenso vielen wie vielfältigen Forschungen zu Kompetenzen. Sie sind einer leicht überschaubaren Gruppierung von Kompetenzansätzen und entsprechend wenigen Grunddefinitionen gewichen.

Als größtes gemeinschaftliches Vielfaches gilt vielen Kompetenzforschern und -praktikern die Kompetenzdefinition von Weinert (2001)[35], ein Vermächtnis des großen Psychologen. Er definiert Kompetenzen 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.« Auch wir haben im Vorwort der 1. Auflage auf diese Definition zurückgegriffen; mehrere Autoren der hier zusammengetragenen Beiträge benutzen sie. Allerdings mag die universale Verwendbarkeit der Definition zu denken geben. Durchdenkt man sie Begriff für Begriff, entdeckt man sofort Problempunkte. Was sind »kognitive Fähigkeiten«, was sind Kognitionen? Der Begriff der Kognition ist außerordentlich schillernd, manchmal wird er eng im Sinne von Informationsverarbeitungsprozessen verstanden, in denen Neues gelernt und Wissen mithilfe von Denken und Problemlösen verarbeitet wird. Dazu gehören dann Prozesse psychischer Informationsverarbeitung wie Wahrnehmen, Denken, Lernen, Erinnern. In anderen Begriffsumfängen beinhaltet Kognition alles, was Menschen über sich selbst und ihre historische, gegenwärtige und zukünftige Umwelt denken und fühlen, also eigentlich alles, was im Kopf von Menschen geistig vor sich geht. Was sind die »bestimmten Probleme«, die es zu lösen gilt, wer bestimmt sie? Handelt es sich um von außen vorgegebene Probleme, etwa um Lernziele, oder sind es eigentlich ganz unbestimmte Ziele, die der Mensch sich im Handeln selbstorganisiert und kreativ setzt, die er löst, um sich bald darauf neue zu setzen? Wie sind die motivationalen, volitionalen (willensbezogenen) und sozialen Antriebe mit den Kognitionen »verbunden«, sind Motivationen, Volitionen und soziale Antriebe nicht selbst Kognitionen? Verbirgt sich hinter den Fähigkeiten, »Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« die Verwendung vorgeformter, normierbarer Problemlösungen für bestimmte Handlungssituationen, oder geht es gerade um selbstorganisierte, kreative, neuartige Lösungen von Problemen, von denen wir heute noch nicht einmal wissen, dass es Probleme sein werden?

In der Diskussion um Kompetenzen und Kompetenzdefinitionen zeichnen sich, Nuancen einebnend, vier Definitionscluster ab, ein erweiternd bildungsbezogenes, ein generalisiert handlungsbezogenes, ein fokussiert kognitionsbezogenes und ein tiefgründend selbstorganisationsbezogenes.[36]

Definitionscluster 1 geht von einer Abwertung der Kompetenzen im Namen eines umfassenderen und humaneren Bildungsbegriffs aus[37]. Ein früher Exponent dieser Richtung ist z. B. Vonken (2001, S. 503–520)[38], neuere Versuche kehren den Humboldtschen

35 Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 27f.
36 Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2014). Wissen ist keine Kompetenz. S. 81
37 Fuhrmann, M. (2002). Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart
38 Vonken, M. (2001). Von Bildung zur Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder Rückkehr zur Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 4, S. 503–520

Bildungsbegriff gegen das moderne Kompetenzverständnis. Vonkens Kritikpunkt lautet: »Persönlichkeitsaspekte, die in den 50er und 60er Jahren noch unter dem Begriff der »Bildung« mit einem humanistischen Anspruch Gegenstand pädagogischer Bemühungen waren, werden jetzt unter dem Begriff ›Kompetenz‹ wieder in die Erwachsenenbildungsdebatte eingeführt, nun aber unter einer ökonomischen Perspektive…« damit werde der Kompetenzbegriff zu einer »ökonomisierten Variante des klassischen Bildungsbegriffs«. Das trifft sicher zu – und ist vielleicht ganz unvermeidlich in einer marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaft. Ein Jahrzehnt später warnen Bildungswissenschaftler davor, fachunabhängige Kompetenzen in den Mittelpunkt zu stellen, weil dann die fachlichen Inhalte nur noch eine untergeordnete Rolle spielen würden; vom »Bluff der Kompetenzorientierung« ist die Rede (Klein 2012, S. 10)[39]. Diese Unterstellungen lassen sich leicht widerlegen, wichtig bleibt, Kompetenzbegriff und Bildungsbegriff in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu denken.

Definitionscluster 2 geht von Bezügen auf den Europäischen oder den Deutschen Qualifikationsrahmen aus. Sie finden sich in mehreren der hier vorliegenden Beiträge wieder. Während der Europäische Qualifikationsrahmen von Anfang an einen Kompetenzrahmen darstellte, ist der Deutsche Qualifikationsrahmen eine Mischung aus Kompetenzanforderungen (Soziale Kompetenz, Selbstkompetenz/Personale Kompetenz, Fachkompetenz, in acht Niveaustufen einzuschätzen), und klassischen inputorientierten, aufwendig ausgearbeiteten Wissenszielen. Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des Deutschen Qualifikationsrahmens steht, »bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden«[40] (vgl. Sloane 2008). Diese Kompetenzbestimmung ist universal gültig, liefert allerdings keinen Hinweis darauf, warum seit 1960 und mit zunehmender Wucht seit 2000 eine exponentiell zunehmende Beschäftigung mit Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung zu verzeichnen ist.

Definitionscluster 3 knüpft an die ordnungspolitisch außerordentlich erfolgreichen internationalen Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS, PIRLS, … an. Dabei wird sehr genau gemessen, was man schon immer messen konnte: Kognitive Leistungsfähigkeit im engeren Sinne. Das hat entscheidende Vorteile. Es bleibt im Bezugssystem klassischer Schulsysteme und kann auch bei sehr großen Schülerzahlen computergestützt gemessen werden. Das Gemessene hat mit künftiger, gar kreativer und selbstorganisierter Handlungsfähigkeit wenig zu tun. Die PISA-Promotoren verstehen unter Kompetenzen: »Kontextspezifische kognitive Leistungsdefinitionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen. (…) Mit dieser Arbeitsdefinition werden zwei wesentliche Restriktionen vorgenommen: Zum einen sind Kompetenzen funktional bestimmt und somit bereichsspezifisch auf einen begrenzten Sektor von Kontexten bezogen. Zum anderen wird die Bedeutung des Begriffs auf den kognitiven Bereich eingeschränkt, motivationale oder affektive Voraussetzungen für erfolgreiches

39 Klein, H. P. (2012). Vom allmählichen Verschwinden von Bildung und Wissen aus den Schulen: Deputation beschließt die Umstellung von Schulen und Schulqualität auf ›Kompetenz-Orientierung‹. In: Kirschblog.wordpress.com, S. 10

40 http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/? p = 6346.

Handeln werden explizit nicht mit einbezogen« (Klieme 2007, S. 5)[41]. Und es wird festgestellt: »Der hier verwendete Begriff von ›Kompetenzen‹ ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz« (Klieme et al. 2003, S. 22)[42]. Zu dieser Öffentlichkeit gehören übrigens auch die gesamten Bereiche Politik, Wirtschaft und Kultur. In überzeugender Weise stellt der Beitrag von Tippelt und Gebrande in diesem Band ein Beispiel aus dem Kompetenzcluster 3 vor. Es geht um das »Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)«. Die Kompetenzdefinition betont die Anwendung von Wissen, die Benutzung von Werkzeugen sowie kognitive und praktische Strategien und Routinen – bezieht verbal aber auch Überzeugungen, Veranlagungen und Werte ein. Die Zielstellungen werden auf Lesefertigkeiten, Rechenfertigkeiten (Alltagsmathematik) und technologiebasiertes Problemlösen konzentriert, also auf Bereiche, in denen selbstorganisiertes, kreatives Handeln weniger gefragt ist und sich der Verweis auf Überzeugungen, Veranlagungen und Werte als eher nebensächlich erweist. Da Selbstorganisation und Kreativität keine entscheidende Rolle spielen, lassen sich Lesefertigkeit, Rechenfertigkeit und standardisierte Problemlösungsfähigkeit, hier als Kompetenzen bezeichnet, mit nachgewiesen hoher Testgenauigkeit bestimmen und über mehrere Länder hinweg vergleichen. Sozialkompetenzen, Personale Kompetenzen und Aktivitätskompetenzen werden nicht erhoben. PIAAC kann nicht als individualdiagnostisches Instrument, etwa im Unternehmensbereich, benutzt werden, es lässt nur Aussagen über Bevölkerungsgruppen zu. Auf die massive Kritik am PISA-Vorgehen durch über 200 internationale Bildungsexperten wird nicht eingegangen.[43] Durch eine kurze, konzentrierte Beschreibung anderer Kompetenzmessverfahren in der Weiter- und Erwachsenenbildung, wie sie auch in dieser Einführung und in diesem Band reflektiert werden, wird die Besonderheit des Kompetenzclusters 3 deutlich hervorgehoben. Er ist, so Tippelt und Gebrande, mit den anderen drei Kompetenzclustern, mit anderen in der Weiterbildung benutzten Kompetenzbegriffen und -konzepten inkompatibel. (ebenda)

Kompetenzcluster 4, inzwischen weit verbreitet, ist mit der Entdeckung der Selbstorganisation des menschlichen Handelns, einschließlich des Denkhandelns, verknüpft. Akzeptiert man den Gedanken der Selbstorganisation, akzeptiert man auch grundlegende Folgerungen:

Alle Illusionen einer letztlich mechanistischen oder klassisch-kybernetischen Beschreibung des lernenden und handelnden »Systems« Mensch werden über Bord geworfen. Es geht nicht um Selbststeuerung, sondern um Selbstorganisation.

Selbstorganisiert heißt nicht, dass jemand etwas selbst tut oder Eigeninitiative entwickelt. Für Selbstorganisationsprozesse ist vielmehr typisch, dass man von einem traditionellen Kausalitätsverständnis und damit von einer äußeren, mechanischen, instruk-

---

41 Klieme, E.; Maag-Merki, K. & Hartig, H. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: E. Klieme & H. Hartig (Hrsg.). Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Berlin

42 Klieme, E. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin

43 Meyer, H. D. & Zahedi, K. (2014). Offener Brief an Andreas Schleicher, OECD, Paris. abgerufen unter http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/05/offener-brief-schleicher-autoriserte-fassung.pdf am 12. August 2014

tionalen Beeinflussung des sich selbst organisierenden Systems und seiner Bestandteile überhaupt nicht mehr ausgehen kann.

Neben allgemeinen Grundprinzipien gelten weitere Prinzipien der Selbstorganisation, die im Bereich des Lernens zentrale Bedeutung haben, so unter anderen:

- das Prinzip der Nichtlinearität und der nichtlinearen Dynamik des sich entwickelnden Systems;
- das Verstärkungsprinzip, nach dem Fluktuationen verstärkt werden und oft unerwartet und unvorhersehbar, »emergent«, die Keime neuer Strukturen bilden;
- das Prinzip innerer Bedingtheit, weil die durch Selbstorganisation entstandenen Strukturen in der Regel nicht durch Randwerte, sondern in erster Linie durch innere Faktoren bedingt sind;
- das Prinzip der Ordnungsparameter, das bereits erwähnte Haken-Prinzip. Es existieren spezielle Bewegungen bzw. solche Bewegungen erfordernde Regeln, Werte und Normen, die alle Teilbewegungen und die »Teilchen im System« koordinieren und synchronisieren; die Ordner »versklaven« oder »konsensualisieren« die Teilchen;
- das Prinzip der Historizität, nach dem jede reale biologische, individuelle oder soziale Evolution nur aus der konkreten Entwicklungsgeschichte verstanden und niemals weitreichend prognostiziert werden kann[44].

Genau solche Prinzipien werden im pädagogischen Konstruktivismus zur Ermöglichungsdidaktik verdichtet.

Diese vier Definitionscluster
1. Kompetenzen als ökonomisierte Varianten von Bildung,
2. Kompetenzen als allgemeinster Handlungsrahmen,
3. Kompetenzen als kognitive Leistungsdefinitionen,
4. Kompetenzen als kreative Selbstorganisationsfähigkeiten,

scheinen uns das gegenwärtige Feld der Kompetenzverständnisse weitgehend abzudecken. Davon sind die Cluster 1., 2., und 4. weitgehend überlappungsfähig; Humboldts Bildungsverständnis lässt sich problemlos mithilfe des Selbstorganisationsverständnisses reinterpretieren[45], die Vorstellung von Kompetenzen als Selbstorganisationsfähigkeiten des geistigen und physischen Handelns ist mit den allgemeineren Kompetenzdefinitionen des Europäischen und des Deutschen Handlungsrahmens kompatibel[46] (Heyse 2014).

---

44 Ebeling, W. (1989). Chaos, Ordnung und Information. Leipzig/Jena/Berlin, S. 37–42

45 Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2014). Wissen ist keine Kompetenz. Hohengehren, S. 60ff.; Erpenbeck, J.: Kompetenzorientierung ist die Rückkehr zum Humboldtschen Bildungsideal. In: http://www.hrk-nexus.de/hrk-nexus-newsletter/nexus-newsletter-32013/

46 Heyse, V. (2014). Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in deutschen Hochschulen. In: V. Heyse (Hrsg.). Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Münster/New York, S. 203f.

Systematik der Kompetenzmess- und -erfassungsverfahren

Mit der Zuordnung zu einem der vier Definitionscluster ist ein erster Schritt in Richtung einer Systematik von Kompetenzmess- und -erfassungsverfahren getan. Freilich nur ein erster. Wir wollen jetzt weitere Bestimmungsstücke einer solchen Systematik zusammenstellen. Sie ist ein theoretisches Ordnungsschema, aber zugleich eine Handreichung für den Praktiker, um Verfahren für seine konkreten Zwecke auszusuchen. Wir differenzieren zwischen Kompetenztypen, Kompetenzklassen, Kompetenzgruppen, Kompetenzdynamiken und Kompetenzbeobachtungsformen und fassen diese *Dimensionen moderner Kompetenzmess- und -erfassungsverfahren* in einer Checkliste zusammen.

Kompetenztypen lassen sich nach den Zielen des Handelns unterscheiden, und zwar, ob die selbstorganisierten Handlungsfähigkeiten zum Ansteuern und Erreichen eines mehr oder weniger klar umrissenen Zieles notwendig sind (St), oder ob sie eher dazu genutzt werden sollen, um neue unvorhersehbare Situationen selbstorganisiert und kreativ zu bewältigen (So).

Kompetenzklassen thematisieren dagegen, auf welche Handlungsdispositionen sich Messung oder Erfassung richten sollte. Wir können als grundlegende Kompetenzklassen, unterscheiden:

- (P) Personale Kompetenzen: Als die Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.
- (A) Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen: Als die Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren.
- (F) Fachlich-methodische Kompetenzen: Als die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln.
- (S) Sozial-kommunikative Kompetenzen: Als die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.

Diese Kompetenzklassen werden, wenn auch unter unterschiedlichen Bezeichnungen, immer wieder benutzt, wenn eine grundlegende Taxonomie von Kompetenzen angestrebt wird. Differenzierungen zeigen sich erst bei der unterschiedlichen Zuordnung

von Einzel- und Teilkompetenzen zu diesen Klassen. Sie ergeben sich aus dem Blickwinkel der Untersuchenden und Messenden, aus Wertmaßstäben und Verwertungsinteressen. So kann man beispielsweise den personalen Kompetenzen Fleiß, Beharrlichkeit, Schöpfertum, Selbstvertrauen, Wertbewusstsein und Risikobereitschaft und weitere Handlungsdispositionen zuordnen.

Kompetenzgruppen beziehen sich auf die angewandten Messmethoden und methodologischen Ansätze. Die zuvor charakterisierten Kompetenztypen und Kompetenzklassen gründen sich auf sehr allgemeinen Vorstellungen von menschlichen Problemlösungs- und Handlungsprozessen. Sie lassen sich als »reales Sein« modellierende Klassifizierungen charakterisieren. Dabei muss allerdings bewusst bleiben, dass die Realität nicht mechanisch, kybernetisch oder selbstorganisativ »ist«. Wir benutzen vielmehr Mechanik, Kybernetik oder Selbstorganisationstheorie, um zutreffende, praktikable Modelle dieser Realität zu entwerfen. Das wird nun mit den Kompetenzgruppen um methodologische Klassifizierungen erweitert. Je nach eingesetzten Messmethoden und methodologischen Ansätzen erhalten wir unterschiedliche Sichtweisen auf das, was Kompetenzen »sind«. Dabei ist klar, dass Kompetenzmessung und -erfassung nicht bei Unbekannt beginnt. Vielmehr werden im Prinzip alle bisherigen psychologischen und sozialwissenschaftlichen Ansätze, Verfahren und Methoden daraufhin geprüft, ob und inwieweit darin selbstorganisiertes Problemlösen und Dispositionen selbstorganisierten geistigen und physischen Handelns thematisiert sind. Persönlichkeitseigenschaften, Tätigkeitscharakteristika, Qualifikationen, soziokulturelle Kommunikationsvoraussetzungen können als Kompetenzen interpretiert und gemessen werden, wenn sie Aussagen zu den Dispositionen selbstorganisierten Handelns machen. Damit sind das methodologische und messtheoretische Wissen der Motivations- und Persönlichkeitspsychologie, der Tätigkeits-(Handlungs-) und Arbeitspsychologie, der kognitiven Psychologie und der Pädagogik, sowie der Sozial- und Kommunikationspsychologie für die Kompetenzmessung nutzbar zu machen.

So gibt es Verfahren, die Kompetenzen vorwiegend als Persönlichkeitseigenschaften (im Sinne der Motivations- und Persönlichkeitspsychologie) auffassen (p), solche die Kompetenzen als Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen im Sinne von Tätigkeitspsychologie und Arbeitspsychologie betrachten (a), solche, die Kompetenzen als fachbetonte Qualifikationen im Sinne von kognitiver oder pädagogischer Psychologie beschreiben (f) und solche, die Kompetenzen als soziale Kommunikationsvoraussetzungen im Sinne von Sozial- und Kommunikationspsychologie verstehen (s) (die Buchstaben beziehen sich auf die Abb. 3).

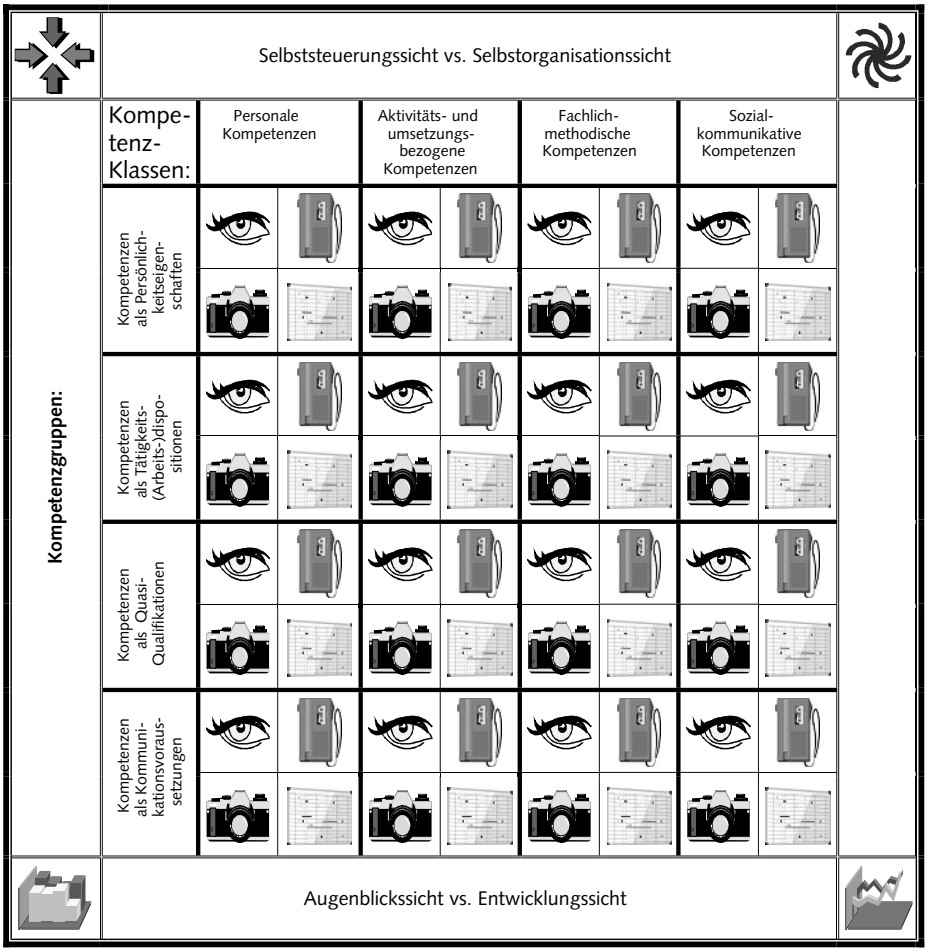
Kompetenzdynamiken charakterisieren, ob es darum geht, einen Augenblicksstatus von Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt aufzunehmen oder ihre zeitliche Entwicklung in Form von Zeitreihen zu analysieren. Das kann sehr unterschiedliche Zeitspannen umfassen. Je nachdem, ob überhaupt Veränderungs- oder Entwicklungsaspekte einbezogen und welche Zeitspannen betrachtet werden sollen, ergibt sich ein unterschiedliches methodisches und messtechnisches Herangehen. Wird z. B. die Ermittlung des Kompetenzstatus in einem Einstellungsgespräch erforderlich, ist oft ein kurzer, prägnanter Kompetenzcheck die Methode der Wahl. Umfasst die Spanne den Zeitraum einer kompetenzförderlichen Arbeitssitzung oder eines Kompetenztrainings oder die Kompetenzentwicklung während einer Projektdurchführung, ist es vielfach mit einer Eingangsmessung und einer Abschlussmessung getan. Werden Kompetenzentwicklungen über Jahre, oft über ganze Lebensspannen im Sinne von Kompetenzbiografien verfolgt, bieten

sich vielfach Kombinationen von Zustandsmessungen zum Jetzt-Zeitpunkt und retrospektive, biografisch-qualitative Analysen an. Kompetenzdynamiken können demnach punktuell, kurzfristig in Tages- oder Wochenspannen, mittelfristig in Monats- bis Jahresspannen oder langfristig in Mehrjahres- bis Lebensspannen beobachtet werden.

Kompetenzbeobachtungsformen thematisieren vor allem, ob es sich um *objektive* oder *subjektive* Formen der Kompetenzmessung und -erfassung handelt und ob sie sich eher als *quantitative* oder als *qualitative* Beobachtungsformen verstehen. Wie in allen Human- und Sozialwissenschaften spielt das Beobachtungs-(Beobachter-)Problem eine entscheidende Rolle für das Kompetenzverständnis und die Kompetenzmessung. Dabei bilden zwei Positionen die extremen Pole, zwischen denen sich reale Kompetenzcharakterisierung und Kompetenzmessung bewegen. (1) Am einen Pol steht die Hoffnung, Kompetenzen wie physikalische Größen definieren und messen zu können. Hier wird das ganze Arsenal moderner Messtheorie und Statistik zum Einsatz gebracht. Der erklärungsorientierte Denkstil des Forschens ist darauf gerichtet, kausale oder statistische Aussagen zu finden, die künftiges Handeln – etwa eines Arbeitnehmers in einem Unternehmen oder einer Organisation – voraussagen und damit Effektivitätseinschätzungen von personalpolitischen Entscheidungen wie von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen ermöglichen. Methodologisch wird in diesem Zusammenhang nach objektiven Kompetenzmessverfahren gesucht, die eine Kompetenzbeobachtung gleichsam »von außen« gestatten, auch wenn es sich um Selbsteinschätzungen handelt. (2) Am anderen Pol steht die Überzeugung, dass eine solche Objektivität für human- und sozialwissenschaftliche Variable prinzipiell nicht zu erreichen sei, dass die enge Verflechtung von Beobachter und Beobachtungsgegenstand sowie die damit verbundene Unmöglichkeit objektiver Erkenntnis ein anderes Vorgehen erzwinge (Luhmann et al. 1990, S. 8)[47]. Dabei geht es um ein möglichst tief lotendes Kompetenzverstehen. Verstehen ist hier stets mit Sinnanalyse von Geist, Erfahrung und Sprache eines autonomen, selbstorganisierenden Subjekts verbunden (Schmidt 1995, S. 17ff.)[48]. Methodologisch wird entsprechend nach subjektiven Kompetenzeinschätzungs- und -beschreibungsverfahren gesucht, die zwar auch Kompetenzen metrisch quantifizierend und skalierend einordnen können, aber nicht vorgeben, objektiv vom Beobachteten wie vom Beobachter Abgehobenes zu erfassen. Hier wird auf die Selbsteinschätzung von Kompetenzen, gleichsam auf eine Kompetenzbeobachtung »von innen« großer Wert gelegt. Subjektiven Selbst- und Fremdeinschätzungen wird gleiches Gewicht zugebilligt. Die moderne qualitative Sozialforschung stellt heute ein großes Methodenarsenal bereit, um auch mit solchen subjektiven Einschätzungen gewonnene Daten verlässlich interpretieren und perspektivisch nutzen zu können. Auch subjektive Einschätzungen können quantifiziert, auch objektive Bemessungen qualitativ ausgewertet werden. Viele Kompetenzmessverfahren bewegen sich *zwischen* dem quantitativen und dem qualitativen Pol. Sie thematisieren, dass menschliche Komplexität, Intentionalität und Selbstorganisation nicht mit klassischen, »mechanistischen« Verfahren allein gemessen werden können. Sie wollen gleichwohl nicht den Standpunkt aufgeben, dass Wissenschaft zuverlässige Zukunftsaussagen zu machen und Entschei-

47 Luhmann, N.; Maturana, U.; Namiki, M.; Redder, V. & Varela, F. (1990). Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien? München

48 Schmidt, N. D. (1995). Philosophie und Psychologie: Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbeck



Kompetenzbeobachtung:	*Subjektive* Methoden
Kompetenzbeobachtung:	*Objektive* Methoden
Kompetenzforschung:	*Qualitative* Methoden
Kompetenzforschung:	*Quantitative* Methoden
Kompetenztyp I:	Selbst*steuerungs*sicht
Kompetenztyp II:	Selbst*organisations*sicht
Kompetenzentwicklung:	*Augenblicks*sicht
Kompetenzentwicklung:	E*ntwicklungs*sicht

Abb. 2: Dimensionen moderner Kompetenzmessverfahren

dungsprozesse, hier vor allem im Personalbereich, zu erleichtern habe. Deshalb kommt der Selbstorganisationstheorie und einem selbstorganisationstheoretisch gestützten Kompetenzverständnis eine so große Bedeutung zu: Sie belassen dem Einzelnen Individualität und Würde und vermögen doch zugleich, einen exakten Erklärungsrahmen für kompetentes Handeln zu schaffen.

Von diesen unterschiedlichen Beobachtungformen ausgehend kann man unterscheiden:

- quantitative Messungen, z. B. Kompetenztests, eignungsdiagnostische und andere Testverfahren,
- qualitative Charakterisierungen, z. B. Kompetenzpässe,
- komparative Beschreibungen, z. B. Kompetenzbiografien, Interviews, Selbstbeschreibungs- und Fremdbeschreibungen und Kombinationen daraus,
- simulative Abbildungen, z. B. Flugsimulatoren,
- observative Erfassungen, z. B. Arbeitsproben, Tätigkeitsanalysen oder Assessment-Center (AC).

Sie alle können auch in computerunterstützten Szenarien wirksam werden.

Die Differenzierung von Kompetenztypen, Kompetenzklassen, Kompetenzgruppen, Kompetenzdynamiken und Kompetenzbeobachtungsformen ist in Abbildung 1 zusammengefasst.

Will man einem konkreten Verfahren eine Position in dieser Abbildung zuordnen, bedient man sich am besten einer entsprechenden Checkliste (s. Tab. 2)

Übersichtsfragen		Zutreffendes bitte ankreuzen!
Das Verfahren ist vorwiegend auf Kompetenzen gerichtet, die	zur Erreichung eines mehr oder weniger klar umrissenen Zieles notwendig sind	
	als Selbstorganisationsdispositionen vorhanden sind, um neue unvorhersehbare Situationen kreativ zu bewältigen	
Das Verfahren stellt in den Mittelpunkt die Charakterisierung/ Messung	personaler Kompetenzen (Fähigkeiten einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln)	
	aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen (Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln)	
	fachlich – methodischer Kompetenzen (Fähigkeiten einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln)	
	sozial – kommunikativer Kompetenzen (Fähigkeiten einer Person, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln)	

Übersichtsfragen		Zutreffendes bitte ankreuzen!
Das Verfahren fasst Kompetenzen vorwiegend auf	als Persönlichkeitseigenschaften (z. B. im Sinne von Motivations- oder Persönlichkeitspsychologie)	
	als Tätigkeits- und Arbeitsdispositionen (z. B. im Sinne von Tätigkeits- oder Arbeitspsychologie)	
Das Verfahren fasst Kompetenzen vorwiegend auf	als verallgemeinerte Qualifikationen (z. B. im Sinne kognitiver Psychologie oder pädagogischer Qualifikationsvermittlung und Zertifizierung)	
	als Kommunikationsvoraussetzungen (z. B. im Sinne von Sozial- oder Kommunikationspsychologie)	
Das Verfahren hat vorwiegend im Blick	den Ist-Zustand der Kompetenzen	
	die Kompetenzdynamik	
Methodologisch ist das Verfahren vorwiegend zu charakterisieren als	objektive Messmethode	
	subjektive Messmethode	
das Verfahren ist vorwiegend zuzurechnen	der quantitativen Kompetenzerfassung	
	der qualitativen Kompetenzerfassung	

Tab. 2: Checkliste

Das Resultat des Checks lässt sich in einem Graphen zusammenfassen. Diese Graphen sind in diesem Band den Verfahren als Signets zugeordnet (s. Abb. 3).

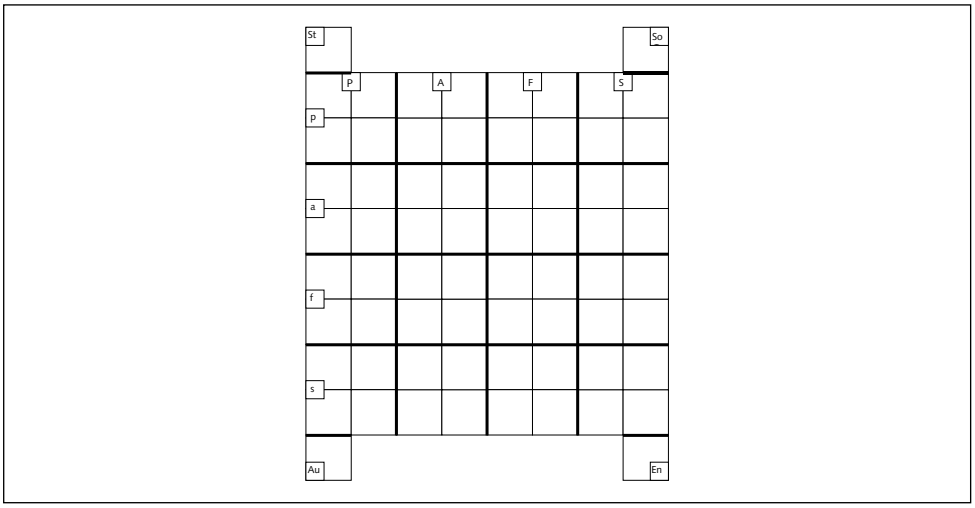


Abb. 3: Vereinfachtes Darstellungsraster (Graph) von Dimensionen moderner Kompetenzmessverfahren

Weitere Differenzierungen

Wir halten die in der Checkliste zusammengestellten Dimensionen von Kompetenzmess- und -erfassungsverfahren für grundlegend.

Natürlich gibt eine Vielzahl weiterer Kriterien (Schuler 2014; Sarges & Wottawa 2001). So können Verfahren nicht nur objektiv oder subjektiv sein, sondern hochstrukturiert oder unstrukturiert, standardisiert, halbstandardisiert oder unstandardisiert, kulturgebunden oder kulturfrei, statistisch oder hermeneutisch interpretierbar usw.

Anders als in der Kompetenzforschung dominieren in der Mainstreampsychologie hochstrukturierte, standardisierte, objektive Verfahren, die nach statistisch begründeten Regeln ausgewertet werden, die sogenannten Tests (Lienert & Raatz 1994).

Tests werden nach bestimmten Kriterien bewertet, nämlich nach:

- Objektivität auf den Ebenen der Datengewinnung, -auswertung und -interpretation
- Reliabilität, bestimmt als interne Konsistenz, als Stabilität einer Messung oder als Split-half-Reliabilität
- Validität in ihren Formen als Augenschein-, Kriterien- oder Konstruktvalidität
- Akzeptanz bzw. Akzeptabilität im Sinne sozialer Validität
- Ökonomie des Verfahrens

All dies gilt grundsätzlich auch, wenn Tests zur Messung von Kompetenz eingesetzt werden. Das menschliche Subjekt, als vermittelndes Glied zwischen erfahrungsbasierter Kompetenz und praxisgestützter Performanz, kann aber nicht allein durch anonyme, »objektivierte« Regeln und Messungen erschlossen werden. Das Selbst und seine Selbstorganisation erfordern auch eine qualitative, verstehensorientierte Erfassung.

Methodologisch ist es oft schwer und zuweilen wenig sinnvoll, quantitative und qualitative Forschung sauber zu trennen. Methoden quantitativer Kompetenzforschung

akzentuieren stärker die Messbarkeit und Skalierbarkeit von Kompetenzen sowie den Einsatz von Experiment, Test und Fragebogen. Sie sind eher elementaristisch und objektiv orientiert und betonen die Außenperspektive. Sie können sich auf Fragebogen, Interviews, Schätzskalen, Delphi-Methoden, Check-Listen wie auch auf systematische Beobachtungsverfahren, »task performances«, indirekte Messverfahren usw. stützen.

Methoden qualitativer Kompetenzforschung sind eher an der Beschaffenheit und Güte von Kompetenz, an Sinn- und Bedeutungszusammenhängen interessiert. Zu den qualitativen Methoden rechnen beispielsweise unstrukturierte Beobachtungen und Befragungen sowie biografische Methoden. Qualitative Sozialforschung kann sich ferner auf eine Vielzahl kognitiver und phänomenologischer Verfahren, auf historisch vergleichende und ethnografische Methoden, auf Methoden der Diskursanalyse, Aktionsforschung, Alltagsforschung und Biografieforschung usw. stützen. Sie sind eher ganzheitlich und subjektiv und betonen die Innenperspektive. Gerade bei Beobachtung und Befragung sind aber die Übergänge fließend. Jede qualitative Untersuchung kann auch quantitativ, jede quantitative Untersuchung muss auch qualitativ ausgewertet werden. Faktisch werden beide Verfahrensgruppen in der Praxis gewinnbringend kombiniert, indem man z. B. in Auswahlprozessen halb-standardisierte Interviews, biografische Fragebögen und standardisierte Kompetenzmessverfahren gemeinsam nutzt.

Sowohl quantitative wie qualitative Messmethoden spielen für die moderne Kompetenzforschung eine eigene, unersetzliche Rolle. Es geht nicht um die Favorisierung eines Zugangs, sondern um eine volle Ausschöpfung des Netzwerks von Forschungsprogrammen, die der Kompetenzforschung zur Verfügung stehen.[49]

Gütekriterien

Allerdings gibt es deutliche Differenzen, wenn es um die Bewertung der *Güte von Kompetenzmess- und -erfassungsverfahren* geht. Die Vorstellungen von Objektivität, Reliabilität und Validität haben, wenn man überhaupt diese Begriffe verwendet, oft eine erweiterte Konnotation.

In der Regel verstehen wir unter einer Messung die »Zuordnung von Zahlenwerten und numerischen Verfahren zu empirischen Größen und Vorgängen… Das setzt die Charakterisierung eines Größenbereichs voraus, dessen Elemente und Relationen arithmetisiert werden sollen. Je nachdem, welche Relationen arithmetisiert werden sollen, lassen sich verschiedene Messskalen unterscheiden, z. B. Ordinalskalen, Intervallskalen, Verhältnisskalen« (Mittelstraß 1995, S. 862). Schon ein Blick auf die Dimensionen moderner Kompetenzmessverfahren verdeutlicht, dass in diesem Handbuch *Kompetenzmessung in einem erweiterten Sinne* verstanden wird und verstanden werden muss, will man nicht große Teile gegenwärtiger Bemühungen ausklammern, Kompetenzen tiefer zu verstehen und umfassender zu analysieren. Die schon früh formulierte Mahnung von Fraisse (1966, S. 661)[50] gilt nach wie vor: »Es trifft zu, dass die Experimentatoren manchmal

49 Erpenbeck, J. (2011). Der Königsweg zur Kompetenz. Münster

50 Fraisse, P. (1966). Zeitwahrnehmung und Zeitschätzung. In: Handbuch der Psychologie (Band 1). Göttingen, S. 656–688

ihren Gegnern Argumente geliefert haben, indem sie sich mehr um die Exaktheit ihrer Methoden als um den Wert ihrer Hypothesen gekümmert haben.« Viele Hypothesen zum Kompetenzverständnis und zur Kompetenzentwicklung lassen sich heute nur qualitativ formulieren oder beschreibend umreißen. Sie auszuschließen wäre, bei allem Gewinn an methodischer Exaktheit, ein großer inhaltlicher Verlust. Wo wir Kompetenzen nicht ausmessen können, sind wir doch oft gezwungen, Handlungen und Handelnden Kompetenzen zuzumessen. Hinzu kommt, dass es nicht unbedingt die methodisch exakten Verfahren sind, die sich in der beruflich – betrieblichen, sozialpädagogischen oder schulischen Praxis durchgesetzt haben.

Wir plädieren deshalb mit Blick auf Objektivität, Reliabilität und Validität dafür, der von Schuler (2000, S. 182ff.) eingeführten sozialen Validität (Akzeptanz) den gebührenden Rang bei Verfahrensabschätzungen einzuräumen (von Rosenstiel 2000, S. 20) und mit Pawlik (1976, S. 13–43)[51] und Schuler (2014, S. 67) zwischen einer – *subjektzentrierten* – Eigenschaftsdiagnostik (Was für Eigenschaften hat die Person?), einer – *aktivitätszentrierten* – Handlungsdiagnostik (Was tut die Person?) und einer – *resultatorientierten* – Ergebnisdiagnostik (welche Leistungen erbringt die Person?) zu unterscheiden.

Objektivität einer Kompetenzmessung im erweiterten Sinne bedeutet dann nicht ausschließlich, dass ermittelte Aussagen unabhängig von der Erfassungsumgebung oder der Interpretation von Personen sind, die die Auswertung vornehmen. In den Sozialwissenschaften kann diese Anforderungen nur bedingt dadurch erfüllt werden, dass die Untersuchungsbedingungen exakt eingehalten werden, gemeinsame Auswertungsstandards definiert und Beobachter mit gleichem Wissenstand ausgewählt werden. Zudem ist eine Standardisierung der Erhebungen und der Dokumentationen wichtig. Auch ist durch das erforderliche Training eine sachkundige Einsatzfähigkeit der Kompetenzbeobachter zu sichern.

Reliabilität einer Kompetenzmessung im erweiterten Sinne bezeichnet zunächst wie in der Testtheorie die Genauigkeit einer Messung, d. h. es wird erfasst, welches Ausmaß »zufällige« Messfehler haben. Die Ergebnisse müssen auch bei Wiederholungen (Retest-Reliabilität) oder aufgesplitteten parallelen Erhebungen (Split-Half-Reliabilität) gleich sein bzw. genügend interne Konsistenz aufweisen. Zumindest auch bei quantitativ angelegten Kompetenzmessverfahren ist zu überprüfen, ob die Daten zuverlässig zu erheben sind.

Validität einer Kompetenzmessung im erweiterten Sinne bezeichnet den Umfang, in dem eine Messung tatsächlich die Größen erfasst, die sie erfassen soll. Dieses Kriterium bildet die Voraussetzung dafür, dass aus den Resultaten tatsächlich Konsequenzen für das Handeln gezogen werden. Bei quantitativen Erhebungen kann die Validität der Erhebungsinstrumente in der Regel sichergestellt werden. Bei qualitativen Messungen ist dies jedoch kaum möglich. Deshalb greift man in der Praxis sehr oft auf das erwähnte Konzept der sozialen Validität zurück. Dabei müssen für Kompetenzmessungen die Anforderung der testtheoretischen Validität durch Faktoren ersetzt werden, die zu einer hohen Akzeptanz bei den Entscheidungsträgern und den Mitarbeitern führen. Dies setzt eine umfassende Information, die Beteiligung der Betroffenen, eine hohe Transparenz

51 Pawlik, K. (Hrsg.) (1976). Diagnose der Diagnostik. Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation. Stuttgart, S. 13–43

und eine offene Kommunikation voraus. Die Kriteriumsvalidität bezieht sich dann auf die Frage, ob mit einer Messung Vorhersagen für zukünftiges Handeln getroffen werden können. Damit ist sie für Kompetenzmessungen im erweiterten Sinne von zentraler Bedeutung. Die Inhaltsvalidität bewertet die Qualität der Inhalte des Messverfahrens mithilfe von Expertenurteilen.

Einen noch weitergehenden, von testtheoretischen Kriterien abrückenden Schritt stellt die Nutzung *inhaltsanalytischer Gütekriterien* nach Mayring dar.[52]

Das testtheoretische Verständnis von *Reliabilität* wird dabei sinnvoller Weise ersetzt durch die Kriterien[53]:

- Stabilität: Mehrmalige Inhaltsanalysen des gleichen Materials führen in etwa zu gleichen Ergebnissen.
- Reproduzierbarkeit: Die Analyse gleicher Sachverhalte führt unter anderen Umständen, durch andere Analytiker ausgeführt, zu etwa gleichen Ergebnissen.
- Exaktheit: Die Ergebnisse werden nach funktionellen Standards ermittelt.

Das testtheoretische Verständnis von *Validität* wird von folgenden Kriterien abgelöst:

- Semantische Gültigkeit: Angemessenheit der Kategoriendefinitionen.
- Stichprobengültigkeit: Kriterien exakter Stichprobenziehung werden erfüllt.
- Ergebnisorientierte Kriterien korrelativer Gültigkeit: Überprüfung an Untersuchungen mit ähnlichen Fragestellungen.
- Vorhersagegültigkeit: Überprüfung des Eintreffens, wenn sich aus dem Material sinnvolle Prognosen ableiten lassen.
- Prozessorientiertes Kriterium Konstruktgültigkeit: Bisherige Erfolge mit ähnlichen Messmethoden, Entwicklung auf Basis von anerkannten Theorien und Modellen sowie repräsentative Interpretationen und kompetente Experten.

Kompetenzmessung im erweiterten Sinne verfügt also über neue Zugänge und eigene Gütekriterien.

Werner Sarges attestierte der auf McClelland zurückgehenden amerikanischen »Competency-Bewegung« deutliche Gewinne gegenüber traditionellen Anforderungsanalysen und kommt zu Aussagen, die für uns ein wichtiges Resümee darstellen:

1. Da ist zum einen die Fähigkeit, die komplexen, dynamischen Ansprüche der modernen Arbeitswelt an das Individuum besser als traditionelle Fähigkeitsbegriffe zu erfassen.
2. Da ist zum anderen die Möglichkeit, organisationelle (Ziel- und Ressourcenantizipation) und vor allem selbstorganisative (Zeit- und Kreativitätsmanagement) Verhaltensweisen zu erfassen.
3. Da ist schließlich die Ausrichtung auf die Zukunft (focus on the future) – gerade wenn man das Arbeitsverhalten von Mitarbeitern besser auf künftige Unternehmensziele und -strategien, auf zukünftige Ziele hin ausrichten will, braucht man zieloffene, kreativitätsfördernde Selbstorganisationsdispositionen statt vergangenheitsorientier-

52 Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim

53 Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2007). Kompetenzentwicklung im Netz: New Blended Learning mit Web 2.0, S. 78ff.

ter Anforderungsanalysen, braucht man Kompetenzen im zuvor umrissenen Sinne.

4. Diese Ausrichtung ist »zur Bewältigung von wachsender Dynamik und Komplexität angesichts einer immer ungewisser werdenden Zukunft« unumgänglich notwendig und benötigt relevante »Core Competencies« wie z. B. vernetztes Denken [fachlich-methodische Kompetenz] (Gomez & Probst 1999), Intuition [personale Kompetenz] (Schanz 1997, S. 640–654), Umsetzungskompetenz [aktivitätsbezogene Kompetenz] (Wunderer & Bruch 2000) und ein verallgemeinertes, in unterschiedlichen sozialen Situationen zum Tragen kommendes Lernpotential [selbstorganisiertes Lernen, sozial-kommunikative Kompetenz] (Sarges 2000, S. 107–128).
5. Solche Kernkompetenzen (Schlüsselkompetenzen, Basiskompetenzen…) benötigen zu ihrer Erfassung systematische und multimethodale Vorgehensweisen, wie sie z. B. in den USA, Kanada, Australien und in verschiedenen westeuropäischen Ländern bisher zahlreich, aber nur unvollkommen entwickelt wurden. Ein nationaler wie internationaler System- und Methodenvergleich tut not, denn: »Die Competency-Bewegung ist doch mehr als nur alter Wein in neuen Schläuchen.«

Persönlichkeit als Voraussetzung der Kompetenzentwicklung

Kann man Kompetenzen als Persönlichkeitseigenschaften oder Persönlichkeitseigenschaften als Kompetenzen fassen? Unsere Antwort ist klar und einfach, sie zu begründen, erfordert jedoch ein gesondertes Nachdenken: Kompetenzen sind natürlich Teile der Person, aber sie sind keine Persönlichkeitseigenschaften.

Manche der Beiträge in diesem Band scheinen das zu widerlegen. Erst bei genauerer Betrachtung stellt sich heraus, dass dort, wo hauptsächlich von Persönlichkeitseigenschaften gesprochen wird, eine durch diese Eigenschaften begründete Fähigkeit zu selbstorganisiertem Handeln immer mitgedacht wird (z. B. BIP, DISG, INSIGHTS, shapes). Also lohnt sich das Nachdenken, um beiden Blickrichtungen – von den Kompetenzen her und von den Persönlichkeitseigenschaften her – gerecht zu werden.

Persönlichkeit ist, wie wir zuvor bereits feststellten, ein schillernder Begriff, oft als die Zusammenfassung zeitlich stabiler Eigenschaften einer Person verstanden. Doch existieren allein in der Persönlichkeitspsychologie zahlreiche unterschiedliche Forschungsansätze mit typischen Grundbegriffen, Fragestellungen und Methoden.[54] Nimmt man pädagogische, bildungswissenschaftliche, soziologische, kultur- und kunstwissenschaftliche, politologische und andere Ansätze hinzu, vervielfachen sich die Begriffe, Fragestellungen und Methoden.

Zu den sich eher als *empirisch-naturwissenschaftsnah* begreifenden psychologischen Persönlichkeitstheorien gehören z. B. Konstitutionstypologien (Zusammenhänge zwischen Körperbau und Charakter), Analysen Kognitiver Stile (wo die Wahrnehmungsart die Art der Persönlichkeit bestimmt), Kognitive Theorien (wo Kognitionsergebnisse stärker als alles andere persönliches Verhalten bestimmen), Faktorenanalytische Theorien

54 Wir erwähnten bereits das psychoanalytische, das behavioristische, das Eigenschafts-, das Informationsverarbeitungs-, das neurowissenschaftliche, das dynamisch-interaktionistische, das evolutionspsychologische Paradigma.

(wo sich Persönlichkeit aus faktorenanalytischen Dimensionen zusammengesetzt) und Interaktionale Theorien (wo Persönlichkeit durch spezifische Reiz-Reaktions-Muster gekennzeichnet wird).

Oftmals lebensphilosophisch untermauerte Ansätze der *verstehenden, sinn- und auslegungsorientierten* Persönlichkeitstheorien umfassen vollkommen andere Zugänge, wie z. B. Schichttheorien (psychische Prozesse der Persönlichkeit als Schichten), philosophisch-phänomenologische Theorien (an phänomenologische Überlegungen zur Persönlichkeit anschließend), Theorien der Humanistischen Psychologie (Persönlichkeitsentfaltung als Selbstverwirklichung) und psychodynamische Theorien (im Gefolge der Psychoanalyse). Die psychodynamischen Ansätze von Freud, Jung, Reich, Fromm, Adler, Frankl, Murray, Erickson und vielen anderen sind tatsächlich der verstehenden Psychologie zuzurechnen, obwohl an einige dieser Ansätze, so beispielsweise an C. G. Jungs Arbeit »Psychologische Typen« von 1921[55], in der betrieblichen Praxis viel verwendete Persönlichkeitstests wie der MBTI, teilweise aber auch Kompetenzmessverfahren in diesem Band (DISG, INSIGHTS) anknüpfen.

Sind Persönlichkeitsmessungen, verglichen mit Kompetenzmessungen überhaupt notwendig? Ja, davon sind wir überzeugt, wenn man Persönlichkeitstheorien, Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen in jeweils eigenen Zusammenhängen betrachtet.

Der früh verstorbene Organisationspsychologe Thomas Lang-von Wins hat in den vorangegangenen Auflagen dieses Handbuchs tieflotende Überlegungen dazu beigesteuert. Er untersuchte die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren und stellte fest:

»In komplexer Weise spielt die Persönlichkeit bei der Entwicklung von Kompetenzen eine wichtige Rolle. Ähnlich der kognitiven Leistungsfähigkeit können bestimmte Persönlichkeitsmerkmale als Voraussetzungen der Entwicklung von Kompetenzen in spezifischen Situationen betrachtet werden. … Persönlichkeitsmerkmale oder -dispositionen lassen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit Aussagen darüber zu, wie sich Personen unter bestimmten Umständen verhalten werden, also auch, in welcher Weise sie Gebrauch von ihren Kompetenzen machen bzw. in welchen Situationen sie Kompetenzen entwickeln werden (sofern es ihre anderen Voraussetzungen zulassen). …Im beruflichen Kontext werden Persönlichkeitstests zur Beurteilung der Eignung für externe Bewerber und unter bestimmten Voraussetzungen auch zur Ableitung von Entwicklungsempfehlungen für interne Kandidaten eingesetzt. Die dem zugrunde liegende allgemeine Hypothese lautet: Neben anderen Voraussetzungen trägt die Persönlichkeit zum beruflichen Erfolg bei. Kuhl (2002, S. 34) weist darauf hin, dass mit dem Einsatz von Persönlichkeitstests häufig die Gefahr eines »defizitorientierten Testens« verbunden ist: ›Man achtet mehr auf das, was jemand nicht kann, als auf verborgene Entwicklungsmöglichkeiten‹. Um den Einsatz von Persönlichkeitstests im Kontext der Kompetenzanalyse sinnvoll zu gestalten, empfiehlt es sich, spezifische und differenzierte Hypothesen über die Zusammenhänge bestimmter Persönlichkeitseigenschaften bzw. -strukturen und den entsprechenden Kompetenzmustern aufzustellen« (Lang-von Wins 2007, S. 776)[56].

---

55 Jung C. G. (2011). Psychologische Typen. In: Gesammelte Werke, 1–20, Bd.6., Eschbach

56 Lang-von Wins, T. (2007). Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Dia-

Sein Fazit lautet: »Testergebnisse sind Indikatoren theoretischer psychologischer Konstrukte. Diese Konstrukte – wie eben Persönlichkeitseigenschaften – können als Vorbedingungen für die Entstehung von Kompetenzen aufgefasst werden. Sie sind Voraussetzungen für die Herausbildung von spezifischen Kompetenzen. Psychologische Testverfahren können daher im Bereich der Kompetenzmessung zur Erfassung des zur Entstehung von Kompetenzen notwendigen Potenzials eingesetzt werden« (ebenda, S. 773).

Zu einer analogen Schlussfolgerung kommen Hossiep und Mühlhaus (2015). Sie betonen, dass in der Psychologie ein Paradigma von Persönlichkeitseigenschaften existiert: »Die individuellen Besonderheiten von Menschen sollen durch ihre Eigenschaften beschrieben werden. Die Persönlichkeit wird als geordnete Gesamtheit all dieser Eigenschaften verstanden. … Eigenschaften werden als zumindest mittelfristig relativ stabil verstanden. Langfristige Veränderungen werden als durchaus möglich angesehen, u. a. bedingt durch kritische Lebensereignisse (wie z. B. Krankheit, Tod, Arbeitsplatzverlust u. Ä.).«[57] Kompetenzen können sich hingegen kurzfristig ändern, sind trainierbar, aber auch bei geringem Einsatz schnell einzubüßen.

Es gibt aber zwischen den langfristig stabilen Persönlichkeitseigenschaften und den grundsätzlich veränderbaren Kompetenzen eine Brücke: Den Kompetenzbeschreibungen und Einschätzungen liegen selbstverständlich konkretere Handlungsbeschreibungen zugrunde, die in Kompetenzmodellen oft ausgeführt sind. Mithilfe dieser sogenannten Handlungsanker kann der Einschätzende dem Eingeschätzten eine Rückmeldung geben. Soweit der Einschätzende die in den Persönlichkeitsmerkmalen begründeten Ursachen allerdings nicht klar erkennen kann, fehlen ihm unter Umständen auch Anhaltspunkte für die individuelle Weiterentwicklung des Mitarbeiters. »An dieser Stelle kann das persönlichkeitsorientierte Verfahren eine Klärungshilfe sein, die den Beteiligten vom Personalmanagement zur Verfügung gestellt wird.« (Hossiep & Mühlhaus, S. 23f.). Das Personalmanagement fungiert auf diese Weise als »aktiver Gestalter des Kompetenzmanagements in der Organisation« (ebenda, S. 21).

In der Physik wird bekanntlich zwischen potenzieller Energie und kinetischer Energie unterschieden. Um dieses Bild zu benutzen: Persönlichkeitseigenschaften entsprechen potenzieller Energie, sind Potenziale selbstorganisierter Handlungsfähigkeit. Kompetenzen entsprechen kinetischer Energie, sie sind unmittelbare Voraussetzungen selbstorganisierten, kreativen Handelns. Psychologische Testverfahren können folglich – im Sinne Lang-von Wins – im Bereich der Kompetenzmessung zur Erfassung des zur Entstehung von Kompetenzen notwendigen Potenzials eingesetzt werden. Insofern sind Persönlichkeit und Kompetenz zwei nicht zu verwechselnde Stiefel einer Person: Persönlichkeit ist eine Voraussetzung der Kompetenzentwicklung.

---

gnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In: J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart

57 Hossiep, R. & Mühlhaus, O. (2015). Personalauswahl und -entwicklung mit Persönlichkeitstests. 2. Aufl. Göttingen, Berlin, Wien

Dank

Wir wollen diese Einführung nicht schließen, ohne einen neuerlichen Dank an alle diejenigen, die uns Herausgeber unterstützten und herausforderten. Da sind vor allem die Mitarbeiter des Verlags Schäffer und Poeschel zu nennen, eines Verlags, der nun schon seit mehr als einem Jahrzehnt der Kompetenzentwicklung in Unternehmen und Organisationen mit zu ihrem Siegeszug verhalf. Von der ersten Auflage an waren als Gewissen und Motor dieser Hilfe das Mitglied der Geschäftsleitung des Verlags, Marita Mollenhauer, und ihre mit höchster Gewissenhaftigkeit und Präzision arbeitende Lektorin Claudia Knapp im Interesse des Themas wie der Autoren tätig. Danken müssen wir auch der Herstellung, die alle oft komplizierten technischen Herausforderungen reibungslos bewältigte. Unbedingt haben wir Frau Elviera Thiedemann zu danken, die als »Drehscheibe« zwischen Herausgebern, Autoren und Verlag eine unersetzliche Arbeit leistete. Dass wir unseren großartigen und hilfsbereiten Autoren zu großem Dank verpflichtet sind, ist klar. Besonders wollen wir den Beitrag von Silvia Annen dankend hervorheben, die unseren vornehmlich deutschlandzentrierten Blick auf die Kompetenzbewertung, -messung und -anerkennung in Europa ausweitete.

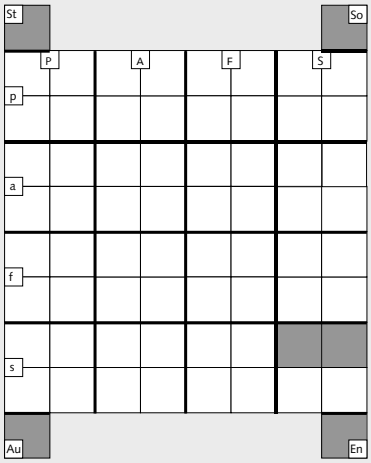
Nicht zuletzt möchten wir wiederum unseren Lesern danken, die das »Handbuch Kompetenzmessung« in der ersten und zweiten Auflage durch ihre Akzeptanz und Nutzung zu einem Standardwerk auf diesem Gebiet machten. Wir wünschen uns, dass sich dies mit der neuen, dritten Auflage fortsetzt. Für weiterführende Kritiken, Wünsche und Vorschläge in Bezug auf die hier vorliegenden Texte, aber auch in Bezug auf weitere Auflagen des Handbuchs wären wir Herausgeber unseren Lesern dankbar.

John Erpenbeck *Sven Grote* *Werner Sauter*

hamet 2: Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen

Modul 1: Berufliche Basiskompetenzen
Modul 2: Lernfähigkeit
Modul 3: Soziale Kompetenz
Modul 4: Vernetztes Denken

Heike Ackermann/Jürgen Tress



Rasterdarstellung

Schlagworte

Berufliche Basiskompetenzen unter schwerpunktmäßig handwerklichem Aspekt; Praktische Aufgaben aus der Arbeitswelt; Überprüfung von Transfer und Lernfortschritten

Entwickler

Michael Dieterich, Martin Goll, Gerhard Pfeiffer, Jürgen Tress, Franz Schweiger, Friedhelm Hartmann, u. a., Berufsbildungswerk Waiblingen gGmbH, Steinbeisstraße 16, 71332 Waiblingen

Kompetenzdefinition

Der hier verwendete Kompetenzbegriff umfasst berufliche Basisqualifikationen, die mithilfe des hamet 2-Verfahrens überprüft (Modul 1) und geübt (Modul 2) werden können. Die Messung beruflicher Basiskompetenzen kann als Feststellung der Selbstorganisationsdisposition beschrieben und interpretiert werden.

Die Diagnostik sozialer Kompetenz (Modul 3) bei Arbeitsplätzen mit vorwiegend manueller Tätigkeit umfasst vier Aspekte:

- das aktuelle soziale Verhalten,
- die persönliche Erfahrung des Probanden mit sozialen Situationen,
- die soziale Situation der Testdurchführung und
- Persönlichkeitsmerkmale.

Problemstellungen, bei denen mehrere Komponenten und deren gegenseitige Abhängigkeit zur Erreichung einer optimalen Lösung berücksichtigt werden müssen, sind in vielen Berufssituationen gegeben und können mithilfe des hamet 2 (Modul 4) erfasst werden.

Zielstellungen

Das gesamte Verfahren dient der Feststellung des Entwicklungstandes der beruflichen Vorkenntnisse, Fertigkeiten und Potenziale. Mit den Ergebnissen der handlungsorientierten Module kann beschrieben werden, ob und in welchem Umfang eine berufliche Tätigkeit bzw. Ausbildung möglich ist. Besonders wichtig sind die Ergebnisse für Schulabgänger, deren beruflicher Werdegang unklar ist (z. B. Abgänger von Förder- oder Hauptschulen und Ausbildungsabbrecher).

Auch in der medizinischen Rehabilitation, in Werkstätten für psychisch und geistig behinderte Menschen und ähnlichen Einrichtungen können die Ergebnisse zur beruflichen Orientierung und zur Berufswegeplanung eingesetzt werden.

Der Schwerpunkt der Module 1 und 2 liegt im Bereich der überfachlichen, berufsbezogenen Kompetenzen bei überwiegend manuellen Tätigkeiten. Modul 3 erfasst berufsbezogene soziale Kompetenz; Modul 4 bildet einen Teilaspekt des vernetzten Denkens (Fehlerkontrolle) ab.

Ziel während der Entwicklung der hamet 2-Module war es, den Teilnehmenden des Verfahrens durch Selbsterfahrung und Selbsteinschätzung zu ermöglichen, die Ergebnisse zu verstehen und für sich selbst interpretieren zu können.

Theoretische Grundlagen

Bis zur Mitte der 1980er Jahre wurden in Industrie- und Handwerksbetrieben häufig selbst entwickelte Arbeitsproben zur Auswahl der Auszubildenden verwendet. In den Agenturen für Arbeit kamen überwiegend Verfahren zum Einsatz, die Teilaspekte (z. B. Drahtbiegeprobe[1], MTVT[2]) der beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten überprüften. Der Ansatz zu neueren Forschungsarbeiten war der Gedanke, dass berufliche Grundanforderungen existieren, die in den meisten handwerklichen Berufen relevant sind. Eine umfangreiche Befragung von Experten/innen bildete die Grundlage für eine Faktorenanalyse, die diese Vermutung bestätigte: Es konnten Basisfaktoren errechnet und interpretiert werden, die ca. 60 % der beruflichen Tätigkeiten im manuellen Bereich abdecken. Mit diesen Ergebnissen wurden Arbeitsaufgaben entwickelt, die messbare Ergebnisse ermöglichen (Handwerklich-motorischer Eignungstest HAMET 1980). Im

1 Lienert, G. A.: Die Drahtbiegeprobe. 2. Aufl. Göttingen 1967

2 Lienert, G. A.: Mechanisch-Technischer Verständnistest (MTVT). Göttingen 1958

Laufe mehrerer Projekte wurden – bedingt durch die Veränderungen der Bildungslandschaft und der beruflichen Anforderungen – Aufgaben hinzugefügt oder gestrichen. 1990 wurde die Namensgebung aufgrund der Modifikationen von HAMET auf HAMET-R geändert.
Ab dem Jahr 1998 wurde der HAMET-R grundlegend überarbeitet und erweitert. Schwerpunkte dieses Gesamtverfahrens hamet 2 sind Module mit deren Hilfe Transfer und Lernfortschritt überprüft werden können (Modul 2) und die Sozialkompetenz miteinbeziehen (Modul 3). Mit Modul 4 wird ein Teilaspekt des vernetzten Denkens (Fehlerkontrolle) abgebildet.
In den Jahren 2005 bis 2008 erfolgte die Entwicklung und Implementierung der Anpassung des hamet 2 an die Bedürfnisse geistig behinderter Menschen in Werkstätten (hamet e).
2009 und 2010 wurden in einem Projektauftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg zusätzliche Aufgaben innerhalb des Faktors E »Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung (komplex)« für den optimierten Einsatz des hamet 2 im Bereich Gesundheit und Pflege entwickelt und implementiert.
Zwischen 2012 und 2014 wurden in einem Projektauftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg im Modul K neue Testaufgaben für den kaufmännischen, wirtschaftlichen Bereich entwickelt, die in Kombination mit Modul 1 oder unabhängig von diesem durchgeführt werden können.
Zusätzlich wurden zur Optimierung der Berufswegeplanung bzw. der Berufsberatung Anforderungsprofile in 16 Berufsgruppen generiert.

Methodologische Einordnung

Zur Messung bzw. Beobachtung der Merkmalsausprägungen von Menschen sind vier unterschiedliche Zugänge möglich (s. Tab. 1).

Art der Erkenntnisgewinnung	Beispiel
1) Messung auf empirischem Wege	Leistungstests
2) Einschätzung mit vorstandardisierten Fragebögen (Rating)	Beobachtungsbogen mit vorgegebenen Beobachtungsstellen
3) Idiografik (narrative Verfahren)	Anamnese, Lebensstilanalysen usw.
4) Subjektive Beobachtung	Erster Eindruck usw.

Tab. 1: Zugänge zur Beobachtung von Merkmalsausprägungen

Der idiografische Weg (Zeile 3) setzt im Unterschied zu den Verfahren der beiden ersten Zeilen (nomothetischer Weg) voraus, dass eine Person mehr ist als die Summe von Merkmalen und dass Voraussagen, die auf Mittelwerten beruhen, wie dies beim nomothetischen Weg der Fall ist, nur wenig dazu beitragen, Menschen in ihrem ganzen Wesen zu verstehen. Um das Verhalten einer Person zu verstehen, muss man über die Verallgemeinerungen und Wahrscheinlichkeitsvoraussagen im Vergleich mit »ähnlichen« Fällen hinaus eine intensive Falluntersuchung des Individuums selbst, seiner ganz persönlichen Vergangenheit, seiner Erfahrungen, Bewertungen und Ziele durchführen.

Wissenschaftstheoretisch gesehen kann das hamet 2-Verfahren einerseits auf der Zeile 1 der obigen Tabelle als empirisch arbeitendes Vorgehen verstanden werden, das messbare Ergebnisse generiert und im Sinne der Zeile 2 Einschätzungen von Beobachtungen ermöglicht. Andererseits werden umfangreiche Beobachtungsmöglichkeiten angeboten, die vom methodischen Ansatz in die Richtung des geisteswissenschaftlichen Schließens der Zeile 3 führen. Die Überprüfung der berufsbezogenen sozialen Kompetenz mit hamet 2-Modul 3 erfolgt nach den bekannten Kriterien für Assessment-Center-Verfahren. Die Probanden werden realen und virtuellen sozialen Situationen ausgesetzt, deren Bewältigung beobachtet und beurteilt wird.

Das Testverfahren hamet

Im Lauf der beruflichen Entwicklung stehen immer wieder Entscheidungen an, bei denen die Fragen nach den beruflichen Interessen und Fähigkeiten von besonderer Bedeutung sind, z. B. während:

- der Berufsorientierung und Berufswahl,
- des Übergangs Schule – Ausbildung,
- des Ausbildungswechsels/-abbruchs,
- der Integration in die Arbeitswelt,
- der Weiterbildung,
- der Umschulung.

Bei diesen beruflichen Entscheidungsprozessen kann eine diagnostische Unterstützung sehr hilfreich sein. Für Berufe mit vorwiegend manueller Tätigkeit steht mit dem hamet 2 ein Verfahren zur Verfügung, mit dessen Hilfe es möglich ist, praktische und soziale Ressourcen zu erkennen – Ressourcen, die mit den üblichen Papier-Bleistift-Verfahren nicht erfasst werden können.
Berufliche Kompetenzen lassen sich mit dem hamet 2 anforderungsnah, handlungsbezogen und wissenschaftlich gesichert erkennen und fördern.
Der hamet 2 wurde insbesondere für die berufliche Diagnostik von Menschen mit erhöhtem Förderbedarf, Benachteiligungen und Behinderungen konzipiert, ist allerdings auch in weiteren Anwendungsfeldern geeignet.

Modul 1

Nachdem bei der Konstruktion des hamet-Experten aus unterschiedlichen Berufsgruppen zu typischen Aufgaben ihres Berufes befragt wurden, wurden die Ergebnisse einer Faktorenanalyse unterzogen. Die Ergebnisse führten zu einer stimmigen und sinnvoll interpretierbaren Faktorenstruktur, die als übergeordnete Kompetenzen interpretiert werden können: Anforderungen in manuellen Berufen weisen Ähnlichkeiten auf. So wird z. B. ein Handwerker, der ein spezifisches Werkzeug auf einem bestimmten Material an einer Begrenzung entlang steuern muss, diese Fertigkeit auch auf andere Materialien und Werkzeuge übertragen können. Es muss somit in gewerblichen Berufen übergeordnete Fähigkeiten geben, die hamet als Kompetenzen interpretiert.
Mithilfe der Faktorenanalyse wurden folgende Faktoren definiert:

Faktor A »Routine und Tempo«
Einfache manuelle Routinetätigkeiten mit geringen kognitiven Anforderungen müssen so schnell wie möglich abgearbeitet werden. Die Fähigkeit, feinmotorisch geschickt, zielsicher und flink zuzugreifen, und fließende Bewegungsabläufe spielen hier eine ausschlaggebende Rolle.

Faktor B: »Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung (einfach)«
Mit Werkzeugen und Maschinen muss genau an eine vorgegebene Grenze herangearbeitet oder auf einer Linie entlanggesteuert werden. Dazu ist eine fortlaufende visuo-motorische Kontrolle des Arbeitsvorganges notwendig, es muss ein genaues Maß eingehalten werden. Sicherheit und Einfühlsamkeit in der Werkzeugführung wird hier gefordert.

Faktor C: »Wahrnehmung und Symmetrie«
Abstände einschätzen, Symmetrien verstehen und das Vergleichen von Vorgaben ist eine wichtige berufliche Anforderung, insbesondere bei handwerklich-gestalterischen Berufen. Gefordert wird Symmetrieverständnis und hohe Wahrnehmungsgenauigkeit im Sinne eines visuellen Abtastens und Vergleichens.

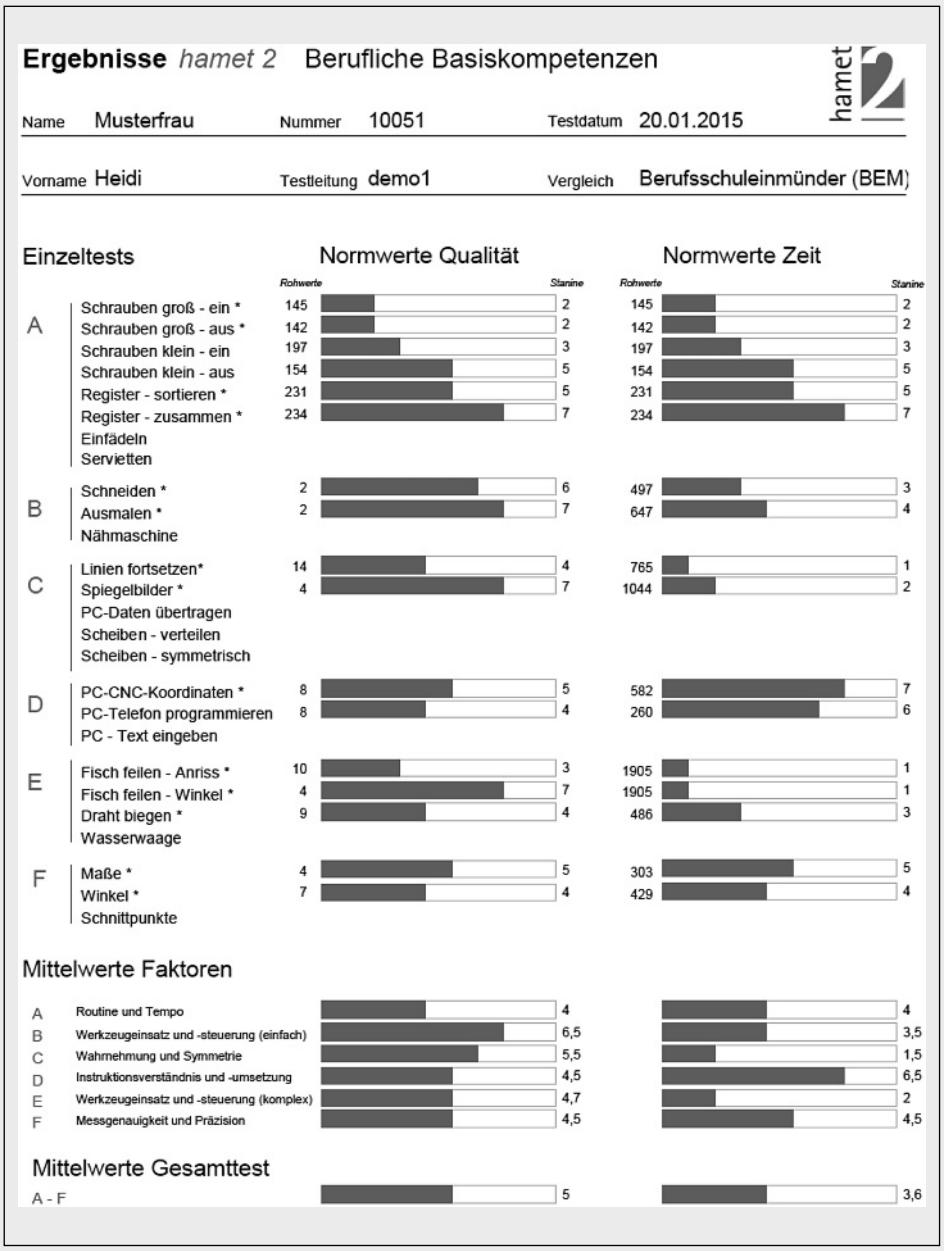
Faktor D: »Instruktionsverständnis und Instruktionsumsetzung«
Anweisungen und schriftliche Vorgaben müssen genau verstanden und konzentriert umgesetzt werden. Diese Fähigkeiten sind von besonderer Bedeutung bei informationstechnologischen Aufgabenstellungen.

Faktor E: »Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung (komplex)«
Werkzeuge sind kraftvoll und umsichtig einzusetzen, sie sind kontrolliert und korrigierend zu steuern, um formgestalterische Arbeiten ausführen zu können. Bei diesen Aufgaben ist der ganze Körper im Einsatz, Bewegungen müssen aufeinander abgestimmt und koordiniert werden. Gefordert wird die Fähigkeit einer sicheren und gestaltenden komplexen Werkzeugführung.

Faktor F: »Messgenauigkeit und Präzision«
Lineal oder Geodreieck sind an Bezugspunkten genau anzulegen und Maße bzw. Schnittpunkte sind punktgenau zu markieren. Die Ausführung dieser Aufgaben erfordert die Fähigkeit, mit Messwerkzeugen genau und präzise umzugehen.

Zu jedem der Faktoren wurden für das hamet 2-Modul 1 einzelne Aufgaben konstruiert. Als förderdiagnostisches Verfahren sind der jeweiligen Testdurchführung Übungsaufgaben vorgeschaltet, um sicherzustellen, dass die Teilnehmenden motorisch, kognitiv und motivational in der Lage sind, die eigentliche Testaufgabe zu bewältigen.
Diese Einzelaufgaben werden separat erhoben und in einem Profil dargestellt. Die Einzelergebnisse können zu Faktorenmittelwerten zusammengefasst und als Gesamtwert dargestellt werden. Diese Zusammenfassungen sollen dazu dienen, einen Überblick über die Gesamtleistung des jeweiligen Teilnehmenden hinsichtlich einer eher allgemeinen handlungsorientierten Kompetenz zu ermöglichen. Bedeutsamer ist die Interpretation der Einzelergebnisse hinsichtlich der jeweiligen in den Berufen erwarteten Anforderungen.

Alle Aufgaben werden hinsichtlich Arbeitsqualität und Arbeitszeit getrennt bewertet. Eine weitere diagnostische Quelle im hamet stellen die standardisierten Beobachtungsmerkmale des Arbeitsverhaltens der Teilnehmenden dar. Sie können bei der Auswertung und Interpretation der Testergebnisse zusammen mit den Profilen und den Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden miteinander in Beziehung gebracht werden.



Ergebnisse *hamet 2* Berufliche Basiskompetenzen

Name Musterfrau Nummer 10051 Testdatum 20.01.2015

Vorname Heidi Testleitung demo1 Vergleich Berufsschuleinmünder (BEM)

Einzeltests		Normwerte Qualität Rohwerte	Normwerte Qualität Stanine	Normwerte Zeit Rohwerte	Normwerte Zeit Stanine
A	Schrauben groß - ein *	145	2	145	2
	Schrauben groß - aus *	142	2	142	2
	Schrauben klein - ein	197	3	197	3
	Schrauben klein - aus	154	5	154	5
	Register - sortieren *	231	5	231	5
	Register - zusammen *	234	7	234	7
	Einfädeln				
	Servietten				
B	Schneiden *	2	6	497	3
	Ausmalen *	2	7	647	4
	Nähmaschine				
C	Linien fortsetzen*	14	4	765	1
	Spiegelbilder *	4	7	1044	2
	PC-Daten übertragen				
	Scheiben - verteilen				
	Scheiben - symmetrisch				
D	PC-CNC-Koordinaten *	8	5	582	7
	PC-Telefon programmieren	8	4	260	6
	PC - Text eingeben				
E	Fisch feilen - Anriss *	10	3	1905	1
	Fisch feilen - Winkel *	4	7	1905	1
	Draht biegen *	9	4	486	3
	Wasserwaage				
F	Maße *	4	5	303	5
	Winkel *	7	4	429	4
	Schnittpunkte				

Mittelwerte Faktoren			
A	Routine und Tempo	4	4
B	Werkzeugeinsatz und -steuerung (einfach)	6,5	3,5
C	Wahrnehmung und Symmetrie	5,5	1,5
D	Instruktionsverständnis und -umsetzung	4,5	6,5
E	Werkzeugeinsatz und -steuerung (komplex)	4,7	2
F	Messgenauigkeit und Präzision	4,5	4,5

Mittelwerte Gesamttest		
A - F	5	3,6

Abb. 1: Berufliche Basiskompetenzen

Modul 2

Auf der Grundlage der Ergebnisse von Modul 1 wird mit dem Teilnehmenden im Einzelgespräch eine Trainingsvereinbarung besprochen. Sie wird mit dem Teilnehmenden am PC erarbeitet, was sich als weniger konfrontativ erwies und die Kooperation anregt. Nach der Durchführung des Trainingsprogramms erfolgt eine Wiederholung der Aufgaben der Faktoren, denen das Training galt.

Aus der Differenz der Ergebnisse der ersten und der zweiten Untersuchung wird auf die Lernfähigkeit sowie den Lernzuwachs im handwerklichen Bereich, aber auch in Bezug auf das beobachtete Arbeitsverhalten geschlossen. Neben dem messbaren Ergebnis werden Aspekte der Nachhaltigkeit, Anregbarkeit, Lernintensität und Lernbereitschaft in der Beurteilung berücksichtigt.

Aufgrund der Ergebnisse kann ein individuelles Förderprogramm für die Entwicklung beruflicher Basiskompetenzen und des Arbeitsverhaltens erstellt werden, das dann z. B. im Rahmen von Förderprogrammen in den Abschlussklassen von Förder- und Hauptschulen, von Berufsfindungsmaßnahmen oder von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen realisiert wird.

Modul 3 – Soziale Kompetenz

Im Unterschied zu vielfältigen Untersuchungen zur Sozialkompetenz auf Führungsebene geht es bei Modul 3 des hamet 2 um Sozialkompetenzen im Bereich von Fachwerker- und Regelausbildungen des dualen Systems. Hierfür wurden Ausbilder in ortsansässigen Betrieben in teilstandardisierten Interviews befragt, welche Anforderungen sie an Bewerber hinsichtlich der sozialen Kompetenz stellen.

Nach Auswertung der Befragung entstanden folgende Kriterien berufsbezogener sozialer Kompetenz:

- Zusammenarbeit mit Kollegen
- Zusammenarbeit mit Vorgesetzten
- Umgang mit Kunden
- Umgang mit Kritik
- Kommunikationsregeln
- Äußeres Erscheinungsbild
- Wertehaltung
- Soziale Zuverlässigkeit
- Informelle Kontakte

Die Untersuchung sozialer Kompetenz ist auch für Diagnostiker/innen eine Teamaufgabe. Die Beurteilung der Probanden beruht auf Beobachtungen, die von mindestens zwei unabhängigen Beobachtenden vorgenommen werden müssen. Die Beobachtungs-, Beurteilungs- und Selbsteinschätzungsbögen zu den Gruppenaufgaben können am PC bearbeitet werden. Nach Abschluss der Aufgaben diskutieren die Beobachtenden ihre jeweils festgehaltenen Ergebnisse in einer sog. Beobachterkonferenz. Die Einschätzungen werden ausgetauscht und eine gemeinsame verbale und numerische Bewertung festgelegt und dokumentiert. Für die Interpretation des gezeigten Verhaltens muss ebenfalls die Situation beobachtet und dokumentiert werden. Zu den Situationsvariablen gehören:

Beurteilungsbogen Wohngemeinschaft

hamet

Name: **Muster** Nummer: **1001** Datum: **23.03.2015**

Vorname: **Stefanie** Beurteilung durch: **Testleitung**

Merkmale	Verbale Beurteilung	Num. Beurteilung
Identifikation mit der Aufgabe / gemeinsame Aufgaben-bewältigung		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐
Fachliche Kommuni-kation		1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
Integration in die Arbeitsgruppe		1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐
Akzeptanz anderer Gruppen-mitglieder		1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐
Freundlichkeit Kommunika-tionsbereit-schaft		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐

Numerische Beurteilung

Profilwert 5	hervorragende Leistung, erfüllt Anforderungen sehr gut
Profilwert 4	gute Leistung, erfüllt Anforderungen über dem Durchschnitt
Profilwert 3	normale Leistung, erfüllt Anforderungen durchschnittlich
Profilwert 2	kaum zufriedenstellende Leistung, erfüllt Anforderungen unterdurchschnittlich
Profilwert 1	unbefriedigende Leistung, erfüllt Anforderungen kaum
keine Angaben	Beobachtungsgrundlage ist für eine Beurteilung nicht ausreichend

Abb. 2: Soziales Kompetenz-Profil, Auszug

Selbsteinschätzung **Wohngemeinschaft**

hamet

Name: **Muster** Nummer: **1001** Datum: **23.03.2015**

Vorname: **Stefanie**

Ich war daran interessiert, die Aufgabe mit den Kollegen zusammen bestmöglichst zu erledigen

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt teils-teils ☒ stimmt ziemlich ☐ stimmt völlig

Ich habe mich mit den anderen Kollegen/Kolleginnen abgesprochen

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt wenig ☒ stimmt teils-teils ☐ stimmt ziemlich ☐ stimmt völlig

Ich war ein anerkanntes Mitglied der Arbeitsgruppe

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt wenig ☒ stimmt teils-teils ☐ stimmt ziemlich ☐ stimmt völlig

Ich habe die Meinungen und Vorschläge der anderen Kollegen gelten lassen

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt teils-teils ☒ stimmt ziemlich ☐ stimmt völlig

Ich war zu den anderen freundlich und habe mit ihnen geredet

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt teils-teils ☒ stimmt ziemlich ☐ stimmt völlig

In unserer Gruppe haben wir uns viel ausgetauscht, es war viel los

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt teils-teils ☐ stimmt ziemlich ☒ stimmt völlig

Ich selbst habe mich sehr am Austausch in der Gruppe beteiligt

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt wenig ☒ stimmt teils-teils ☐ stimmt ziemlich ☐ stimmt völlig

Abb. 3: Soziales Kompetenz-Profil, Selbsteinschätzung

- Größe der Gruppe,
- Zusammensetzung der Gruppe (Geschlecht, Alter etc.),
- Zusammensetzung nach Persönlichkeitsmerkmalen,
- Interaktionsrate,
- Beobachtendenvariablen,
- Testleitung.

Die Gruppenaufgaben können jeweils mit drei oder vier Probanden durchgeführt werden, die PC-Simulationen zum Umgang mit Kunden und Kritik können sowohl einzeln als auch in der Gruppe durchgeführt werden. Die PC-Simulationen animieren die Teilnehmenden zu einer verbalen Reaktion, die schriftlich von den Beobachtenden bzw. der Testleitung festgehalten wird.
Während der Untersuchung werden lediglich Beobachtungen notiert. Auf dieser Grundlage schätzt der einzelne Beobachtende das gezeigte Verhalten im Blick auf die aus der Betriebsbefragung abgeleiteten Anforderungsdimensionen ein und formuliert eine entsprechende Beurteilung.
Die Teilnehmenden werden nach der Durchführung der jeweiligen Verhaltensproben und -simulationen gebeten, sich mithilfe einer fünfstufigen Ratingskala selbst einzuschätzen. Die Fremd- und die Selbsteinschätzung der jeweils beobachteten Merkmale ergeben das »Soziale Kompetenz-Profil«.

Modul 4 – Vernetztes Denken

Die Ergebnisse der Betriebsbefragung führten zur Entwicklung von Testaufgaben, bei denen
- Fehler erkannt,
- eine Ja-Nein-Entscheidung getroffen und
- der gefundene Fehler angezeigt werden muss.

Mit diesen Aufgaben soll überprüft werden,
- ob aus einer Vielzahl von Informationen die relevanten Informationen erkannt werden,
- ob sich der Teilnehmende rasch entscheidet und
- ob der Teilnehmende konzentriert und ausdauernd arbeitet.

Die fünf Aufgaben werden am PC durchgeführt. Die Aufgaben beziehen sich auf einfache berufliche Aufgabenstellungen, in denen der Teilnehmende Fehler erkennen und auf diese reagieren muss.

Modul K

Im Rahmen eines Projektauftrags des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg wurden zwischen 2012 und 2014 Testaufgaben entwickelt, die berufliche Basiskompetenzen am Übergang Schule-Beruf im kaufmännischen, wirtschaftlichen Bereich prüfen. Die Aufgaben orientieren sich an der beschriebenen Faktorenstruktur des hamet 2 mit Ausnahme des Faktors E »Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung (komplex)« aufgrund der geringen Anforderungen innerhalb kaufmännischer Berufe. In Modul K entfällt Faktor E.

hamet e

hamet e ist ein handlungsorientiertes Testverfahren zur Erfassung und Förderung elementarer handwerklich motorischer Kompetenzen und ist für den Einsatz in Werkstätten für geistig behinderte Menschen (WfbM) entwickelt worden. hamet e ist ein eigenständiges Testverfahren, das hamet 2-Modul 1 in der Differenzierung im unteren Leistungsbereich ergänzt.
hamet e kann in unterschiedlichen Feldern (Diagnostik, Förderung und Integration) für eine differenzierte Betrachtung der individuellen motorischen Fertigkeiten von geistig behinderten Menschen eingesetzt werden:

- am Übergang der Werkstufe der Förderschule G in den Berufsbildungsbereich der WfbM,
- im Eingangsverfahren in der Werkstatt für behinderte Menschen,
- zur Erstellung und Fortschreibung von Integrations-, Förder- und Bildungsplänen oder
- am Übergang in den Arbeitsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen mit Lohnbewertung.

Die Aufgaben- und Testkonstruktion orientiert sich an der Faktorenstruktur des hamet 2, ist an die Anforderungen und die Tätigkeiten in einer WfbM angepasst und entsprechen der Werkstattpraxis. Der Bezug zu realen Aufträgen und handwerklichen Lerninhalten ist immer zu erkennen.
Für die Aufgaben des hamet e wurden innerhalb der 6 Faktoren beruflicher Basiskompetenz

- Routine und Tempo
- Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung (einfach)
- Wahrnehmung und Symmetrie
- Instruktionsverständnis und Instruktionsumsetzung
- Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung (komplex)
- Messgenauigkeit und Präzision

jeweils vier Leistungsstufen mit unterschiedlich schweren Anforderungen entwickelt. Die einfachste Stufe entspricht jeweils den Kriterien gerade noch wirtschaftlich verwertbarer Arbeit, die schwierigste Stufe bildet den Übergang zum Vorprogramm von hamet 2-Modul 1 ab.
Nach der Eingabe der Testrohwerte in eine Datenmaske werden vom PC-Programm die Leistungen der Probanden errechnet und können in verschiedenen Auswertungsprofilen dargestellt werden. Die zu den einzelnen Aufgaben gehörenden Schwierigkeitsstufen werden dabei nebeneinander dargestellt.
Die Ergebnisse eines Probanden können hinsichtlich

- der Qualität und der Zeit,
- prozentual in Bezug auf die Normierungsgruppe nicht behinderter Erwachsener oder
- in Bezug auf die Normgruppe geistig behinderter Menschen im Berufsbildungsbereich der WfbM (Prozentrang)

dargestellt werden.
Die Ergebnisse der Aufgaben von Faktor A (Routine und Tempo) können zusätzlich in Bezug zu MTM-Vorgabezeiten gesetzt und angezeigt werden.
Eine Berichtsvorlage erlaubt das zügige Erstellen eines entsprechenden Diagnostikberichtes.

Ablauf des Messprozesses

Teilnehmende, für die hamet 2 bedeutsam ist, sind in der Regel in einen Berufswahlprozess eingebunden, d. h. hamet 2 wird im Rahmen einer Schulmaßnahme, einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme, einer Umschulung oder Eingliederungsmaßnahme einer Reha-Einrichtung durchgeführt. Ein weiteres Feld kann ein Bewerbungs- oder Auswahlverfahren für betriebliche und überbetriebliche Ausbildungsstätten sein.

Vor der Maßnahme muss ein klarer Untersuchungsauftrag vorliegen. Dementsprechend hat die Untersuchungsleitung Überlegungen anzustellen, wie die räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten am günstigsten zu realisieren sind.

Vor Beginn werden mit den Teilnehmenden der Untersuchungsauftrag und der Ablauf der Maßnahme besprochen. Die Teilnehmenden werden bei jeder Aufgabe genau und ausführlich instruiert. Die Bewertungskriterien werden benannt.

Von zentraler förderdiagnostischer Bedeutung ist das Vorprogramm, das jeder Testaufgabe vorgeschaltet wird. Mit diesem kann individuell geklärt werden, ob und wie der Teilnehmende den Anforderungen der Aufgabe gewachsen ist. Individuelle Hilfestellungen und zusätzliche Vorübungen können je nach Zeitrahmen und Fähigkeiten der Teilnehmenden gestaltet werden. Bereits hier ergibt sich die Möglichkeit der subjektiven Bewertung der Teilnehmenden.

Die Aufgabe wird im Anschluss an das Vorprogramm selbstständig durchgeführt. Die Zeit wird für jeden Untertest einzeln festgehalten. Die Reihenfolge der Aufgaben ist weitgehend frei gestaltbar.

Nach der Bewertung und Eingabe der Rohwerte (Fehler und Zeit) in die hamet-Software können ein Ergebnisprofil generiert und dementsprechend bereits im Rahmen der Maßnahme Trainingsangebote besprochen werden. Die Überleitung zu Modul 2 ist somit jederzeit möglich. Für Aufgaben bzw. Faktoren, die für den weiteren beruflichen Werdegang relevant sind, kann ein Trainingsangebot gemacht und der Lernzuwachs mit einer Aufgabenwiederholung überprüft werden.

Räumliche Voraussetzungen

Die zur Durchführung notwendige Einrichtung ist ein Werkraum mit Arbeitstischen und PC. Eine Aufteilung auf verschiedene Räume (z. B. Werkraum, PC-Schulungsraum, Klassenzimmer) ist ebenfalls möglich und sinnvoll.

Zeitliche Vorrausetzungen

Teilnehmende mit durchschnittlichen Voraussetzungen benötigen in der Regel für die Durchführung aller 26 Aufgaben 5 bis 6 Stunden Arbeitszeit. Für die Anwendung der Kurzform des Moduls 1 (12 Aufgaben) verkürzt sich die benötigte Zeit auf 2 bis 3 Stunden.

Zur Durchführung des Moduls 3 werden inklusive einer Beobachtungskonferenz ca. 3 Stunden benötigt. Modul 4 kann innerhalb von 30 Minuten durchgeführt werden.

Auf die Dauer der Testung nehmen auch die folgenden Aspekte Einfluss:

- Soll im Sinne der Überprüfung von Selbstorganisationsdispositionen untersucht werden, wie ein Teilnehmender berufliche handlungsorientierte Anforderungen in der Werkstatt bewältigt, ist ein voller Arbeitstag anzusetzen.
- Bei Personen mit eingeschränkten Leistungsmöglichkeiten erhöht sich der Zeitbedarf, da für die Einführung und Durchführung die Zeiten entsprechend zunehmen können. Die Aufgaben können dann ggf. auf mehrere Arbeitstage aufgeteilt werden.

Zur Auswertung der messbaren Ergebnisse benötigt eine erfahrene Fachkraft ca. 20 Minuten. Dazu gehören das Zählen der Fehlerpunkte, die Eingabe der Rohwerte in die hamet-Software und der Ausdruck des Ergebnisprofils.
Auch die inhaltliche Auswertung des Arbeitsverhaltens kann mithilfe des EDV-gestützten Systems in 5 bis 10 Minuten erfolgen. In der Software sind ebenfalls Vorlagen für diagnostische Berichte enthalten, die je nach Umfang und Ausführlichkeit der notwendigen Berichterstattung den Zeitbedarf erhöhen können.

Personale Voraussetzungen
Die Durchführung sollte von Fachkräften für Ausbildung oder Rehabilitation vorgenommen werden, die ein fundiertes Wissen bezüglich Wahrnehmung, Beobachtung und Beurteilung besitzen und an einer hamet 2-Schulung teilgenommen haben. Sie müssen mit den im hamet 2 eingesetzten Original-Werkzeugen fachgerecht umgehen und die Aufgaben auch anleiten können. Handwerkliche Erfahrungen sind vorteilhaft. Es wird empfohlen, pro Testleitung maximal vier Teilnehmende zu untersuchen.
Die Aufgaben zur Zusammenarbeit mit Kollegen (z. B. Hammerwerk zusammenbauen, Zimmeraufteilung in einer Wohngemeinschaft) werden von vier Teilnehmenden gemeinsam bearbeitet. Bei diesen Aufgaben sollte für jeweils zwei Teilnehmende ein geschulter Beobachtender zur Verfügung stehen.

Technische Voraussetzungen
Zum Lieferumfang des hamet 2 gehören Unterlagen, die zur Testung von 20 Testteilnehmenden ausreichen sowie die Software zur Durchführung und Auswertung.
Nicht im Lieferumfang enthalten, aber zur Durchführung zusätzlich benötigt werden:

- Werkbank mit Schraubstock,
- Multimedia-PC mit Betriebssystem WINDOWS XP und höher,
- Schneideunterlage,
- elektrische Haushalts-Koffernähmaschine,
- Wasserwaage und Richtscheit,
- Raspel,
- Feile und
- Schlosserhammer.

Die Helligkeit in den Räumen sollte mindestens 500 Lux betragen. Um Störungen zu vermeiden, ist pro Teilnehmendem ein Arbeitsplatz notwendig. Der Raum muss störungsfrei sein, d. h. er darf zum Zeitpunkt der Durchführung nur von den an der Untersuchung teilnehmenden Personen genutzt werden.

Grundlage für die Beurteilung der aktuellen sozialen Kompetenz sind die Beobachtungen während der Verhaltensproben und der Simulationen.

Gütekriterien

Die inhaltliche Validität der Aufgaben des hamet 2-Modul 1 beruht auf einer Befragung von Experten während der Konstruktion der Aufgaben, die Grundlage für die Aufgabenentwicklung waren. Die Faktorenanalyse führte zu sechs inhaltlich eindeutig zu definierenden Faktoren, die als handlungsorientierte berufliche Basiskompetenzen interpretiert werden können.
Ergebnisse zur kriterienbezogenen Validität beziehen sich auf den HAMET-R, hier konnte ein erkennbar signifikanter Zusammenhang zwischen den hamet-Ergebnissen, die zu Beginn der Ausbildung erhoben wurden und der fachlichen Einschätzung durch Ausbildende am Ende einer drei- bis vierjährigen Ausbildung nachgewiesen werden.

Zuverlässigkeit

Die mit der Split-half-Methode ermittelten Werte liegen für die einzelnen Aufgaben zwischen .66 und .97.

Objektivität

Die Durchführungsobjektivität wird durch standardisierte Instruktionen und standardisiertes Material gewährleistet. Die Überprüfung der Auswertungsobjektivität mittels der Auswertungsergebnisse unterschiedlicher Testleitungen ergab Werte zwischen .82 und .99.

Normierung

Die Eichung wurde mithilfe einer repräsentativen Stichprobe von Berufsschuleinmündenden (Berufsanfänger) vorgenommen. Zusätzlich stehen Normen einzelner Gruppen nach Geschlecht und Schulabschluss (Förderschule, Hauptschule, Realschule) zur Verfügung. Seit 2006 sind auch Normwerte für Erwachsene mit abgeschlossener Berufsausbildung erhältlich. Für die Normierung wurde die Stanine-Skala verwendet.
In der Beurteilung der sozialen Kompetenz (Modul 3) können die in der klassischen Testtheorie bekannten Haupt- und Nebenkriterien nur begrenzt angewandt werden. Die Validität des Moduls 3 ergibt sich aus einer umfangreichen Betriebsbefragung. Innerhalb dieser Befragungen wurden die Anforderungen an Auszubildende hinsichtlich der berufsbezogenen sozialen Kompetenz erhoben. Es wurden Betriebe unterschiedlicher Größe und aus verschiedenen Berufsgruppen in die Befragung einbezogen. Die Ergebnisanalyse erbrachte die oben angegebenen Merkmale sozialer Kompetenz, die im Einzelnen noch ausdifferenziert werden konnten.
Um die Objektivität und Reliabilität bei der Durchführung des Moduls 3 sicherzustellen, müssen Anwendende an einer Schulung teilnehmen.
Die Beobachtungsergebnisse werden mithilfe einer fünfstufigen Rating-Skala beurteilt und in Bezug zu dem durch die Expertenbefragung gewonnenen Anforderungsprofil gesetzt.

Fehler- und Problemkritik

hamet 2 ist einerseits ein wissenschaftlich fundiertes Testverfahren, andererseits auch ein Instrument zur Beobachtung und Förderung beruflicher Kompetenzen. Dies bedeutet, dass bei der Anwendung und der Interpretation der Ergebnisse eine kritisch-reflexive Haltung der Testleitung erforderlich ist. Sie muss wissen: Je genauer die Leistungen empirisch erfasst werden können, umso mehr entfernt sich der Einsatz des Verfahrens von der beruflichen Wirklichkeit. Je stärker die realitätsbezogene berufliche Wirklichkeit einbezogen wird, umso größer sind die interpretativen Spielräume. Je nach Einsatz des hamet 2, insbesondere gilt dies für Modul 2, sind diese Zusammenhänge zu berücksichtigen.

Fazit

Die Testleitung benötigt eine berufliche Vorerfahrung und -information, um die Ergebnisse nach handwerklich-technischen Gesichtspunkten durchführen und interpretieren zu können. Diese Erfahrung kann z. B. in den Einführungskursen, die das Berufsbildungswerk Waiblingen anbietet, erworben werden.

Im Unterschied zu herkömmlichen Testverfahren ist die Durchführungszeit relativ hoch (ca. 6 Stunden), weil sehr berufsnah (Werkzeug, Materialien) gearbeitet wird.

Es ist nicht immer sicher, ob die gemessenen Ergebnisse die tatsächliche Kompetenz abbilden oder auf kontextbedingten Dispositionen beruhen. Mit Modul 2 ist es möglich und zum Teil notwendig, anhand weiterer Aufgaben den Transfer und Lernfortschritt zu überprüfen.

Bei der Beurteilung der sozialen Kompetenz hat sich gezeigt, dass bestimmte Personenkreise durch kommunikative Defizite Schwierigkeiten in der Bewältigung der Aufgaben haben können. Die Beobachtenden müssen entsprechend verbale und non-verbale Kommunikation registrieren und bewerten und sie in Relation zur individuellen sprachlichen Kapazität setzen.

Situative Aspekte und Kontextfaktoren haben einen großen Einfluss auf das beobachtete soziale Verhalten. Hierzu gehören vor allem auch die Zusammenstellung der Probandengruppen, die Person des Beobachtenden und die Art der Aufgaben, die beobachtet werden. Auch die soziale Lerngeschichte und die Persönlichkeit bestimmen das aktuell gezeigte soziale Verhalten mit. Alle diese Aspekte müssen bei der Beurteilung mitbedacht werden. Nicht immer lassen sich diese Aspekte deutlich voneinander abgrenzen, hier ist es wichtig, keine voreiligen Schlüsse zu ziehen.

Nutzenabschätzung

Der Nutzen der hamet 2-Module ist zunächst im Bereich des Übergangs Schule – Ausbildung gegeben.

Junge Menschen, die einen vorwiegend manuellen Beruf oder einen einfachen Dienstleistungsberuf anstreben, können mit dem hamet 2 in ihrer Berufswahl unterstützt werden, ebenso auch die betreffenden Ausbildungseinrichtungen und Betriebe. Durch den Einsatz des hamet werden kostenintensive Fehlplatzierungen vermieden. Auch bei Ausbildungsabbrechern können mögliche Ursachen für den Abbruch erkannt werden, und es kann eine zügige Positionierung in einem geeigneteren Berufsfeld erfolgen.

Im Rahmen eines Assessment-Centers, bei Maßnahmen der Berufsfindung, der Eignungsanalyse und in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen kann mit den hamet-

Ergebnissen (Modul 1) ein individuelles Förderprogramm entwickelt werden. So ermöglicht das hamet-Faktorenmodell – auch bei kürzeren Maßnahmen – eine gezielte und individualisierte Vorbereitung auf berufliche Anforderungen.
In der medizinischen Rehabilitation dient hamet 2-Modul 1 vor allem der Belastungserprobung. Hier können mit berufsnahen Aufgaben die Anforderungen in beruflichen Alltagssituationen simuliert werden.
In den Werkstätten für behinderte Menschen werden mithilfe des hamet e individuelle Fördermöglichkeiten deutlich, und es wird ersichtlich, ob ein Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt angestrebt werden kann.

Erlernbarkeit

Die Anwendung des hamet ist auch Beobachtern ohne spezifische psychodiagnostische Ausbildung (insbesondere Ausbildungsmeistern, Lehrern, Sozialpädagogen) möglich. Erforderlich ist laut den Nutzungsbedingungen die Teilnahme an einem der entsprechenden Einführungskurse, die vom Berufsbildungswerk Waiblingen angeboten werden.

Einfachheit

Die hamet-Module sind von vornherein auf eine größtmögliche Praxisnähe ausgerichtet. Eine Möglichkeit der Vereinfachung oder Verkürzung ist die Reduktion der Testaufgaben auf die zwölf sog. Sternchenaufgaben (zwei Aufgaben pro Faktor). Eine weitere Kürzung ist allerdings nicht sinnvoll, da dann Kompetenzen im Sinne von Selbstorganisationsdispositionen nicht mehr erfasst werden können.

Beispiel für den Einsatz

hamet 2 wird in fast allen der ca. 50 Berufsbildungswerke in Deutschland eingesetzt. Ebenso kommt er im Rahmen der Eignungsanalyse in berufsvorbereitenden Bildungsmaßen bundesweit zum Einsatz. In den Abschlussklassen von Förder- und Hauptschule wird er zur beruflichen Orientierung verwendet. In den Werkstätten für behinderte Menschen dient er vor allem als Instrument für die individuelle Förderung, in der medizinischen Rehabilitation und der Belastungserprobung.
Neben den Einführungskursen werden im Berufsbildungswerk Waiblingen Vertiefungskurse für langjährige Anwendende angeboten, in denen ein Erfahrungsaustausch und eine fachliche Supervision der Anwendenden durch die Schulungsreferenten/innen erfolgen.

Materialien

Informationsmaterialien (Prospekte, CD-ROM mit Einführung in die hamet-Module, Aufgaben, Auswertung und Ergebnisdarstellung) können vom Berufsbildungswerk Waiblingen gGmbH, Steinbeisstraße 16, 71332 Waiblingen angefordert werden.

Freie Darstellung

hamet 2-Module

Berufsbezogene Testverfahren stehen im Spannungsfeld zwischen empirischer Messbarkeit und dem Grad der möglichen oder notwendigen Selbstorganisation.

Abbildung 4 erlaubt die Zuordnung der hamet 2-Module sowie ausgewählter anderer Verfahren.

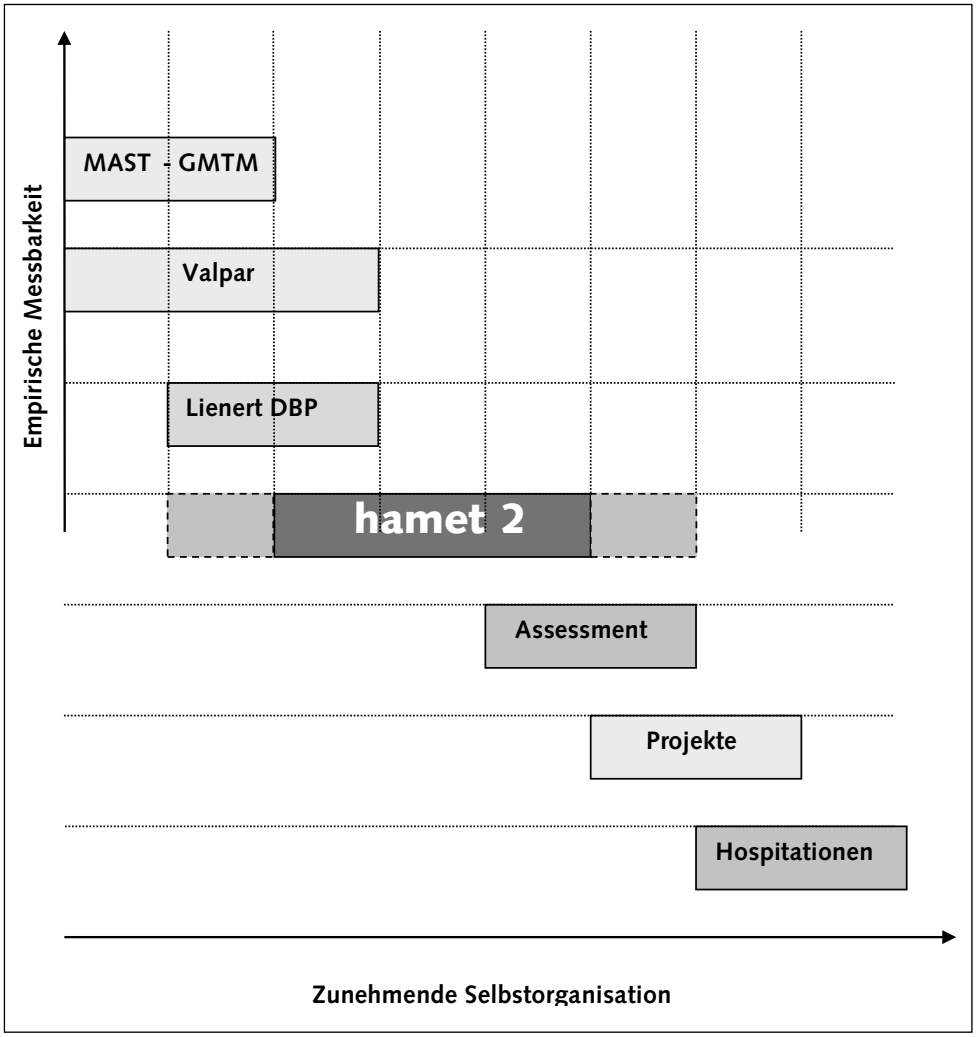


Abb. 4: Schema zur Beschreibung von Kompetenz und Qualifikation

Das Schema ermöglicht eine Zuordnung von berufsbezogenen Test- und Kompetenzerfassungsmethoden. Auf der Y-Achse wird die empirische Messbarkeit abgebildet, auf der X-Achse der Grad der Selbstorganisation. Die vier Module des hamet 2 ermöglichen mit den Modulen 1 und 4 sowohl die Messung konkreter Testergebnisse als auch die Förderung beruflicher und sozialer Kompetenzen im Sinne der Entwicklung der Selbstorganisationsdispositionen.

Testaufgaben, die Prüfungssituationen entsprechen und damit eher Qualifikationen abprüfen, erlauben zwar eine relativ genaue numerische Erfassbarkeit, sind jedoch von der Erfassung von Selbstorganisationsdispositionen entfernt.

Im Unterschied dazu sind Arbeitsaufgaben, die Selbstorganisationsdispositionen aktualisieren, relativ schwierig zu quantifizieren, bilden allerdings die Arbeitswirklichkeit genauer ab. Im letzteren Falle ist eine Interpretation der zugrunde liegenden Dispositionen erforderlich.

Literaturverzeichnis

Dieterich, M.; Goll, M.; Pfeiffer, G.; Tress, J.; Schweiger, F. & Hartmann, F. (2000). hamet 2: Handlungsorientiertes Testverfahren zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen. Waiblingen/Göttingen 2001, www.hamet.de

Dieterich, M.; Goll, M.; Pfeiffer, G. & Weiss, U. (2008). Hamet e – Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung elementarer beruflicher Kompetenzen. Waiblingen

Goll, M.; Pfeiffer, G. & Dieterich, M. (2006). Förderdiagnostik mit hamet 2: Von der Testdurchführung und Dateninterpretation zur Entwicklung von Förderzielen und Förderprogrammen. In: Berufliche Rehabilitation, 20. Jahrgang, Heft 1, S. 5–26

Kenn, K. & Ribeiro, C. (2003). Kompetenzfeststellung mit PROFIL-AC (Assessment-Center). In: Berufliche Rehabilitation, 17 (3), S. 82–91

Lienert, G. A. (1958).: Mechanisch-Technischer Verständnistest (MTVT). Göttingen 1958

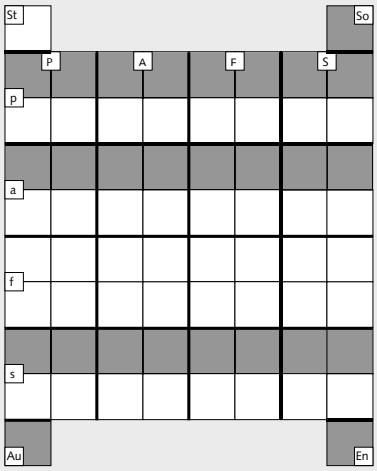
Lienert, G. A. (1967). Die Drahtbiegeprobe. 2. Aufl. Göttingen 1967

Pfeiffer, G.; Tress J. & Goll, M. (2003). hamet 2 – Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen. In: Berufliche Rehabilitation, 17. Jg., Heft 2, S. 52–81

Pfeiffer, G.; Tress, J.; Goll, M.; Weiss, U.; Fischer, M. & Beck, P. (2005). Abschlussbericht zum Modellprojekt »Erweiterung der Einsatzmöglichkeiten der hamet 2-Testverfahren auf weitere Behinderungsgruppen sowie die Evaluation und Implementierung der bisher entwickelten Module«, Waiblingen (unveröfftl.)

KomBI-Laufbahnberatung – Kompetenzorientiert, Biografisch, Interkulturell

Hans G. Bauer/Claas Triebel/ Fabian Weiß



Rasterdarstellung

Schlagworte

Migration; Laufbahnberatung; Kompetenzbilanzierung; Kompetenzfeststellung; Employability; Wirkprinzipien; Karrierecoaching; Karriereberatung

Entwickler

Die KomBI-Laufbahnberatung wurde im Rahmen des bundesweiten IQ-Netzwerks – Integration durch Qualifizierung – entwickelt (gefördert vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Projektträger und Kooperationspartner (in alphabetischer Reihenfolge):

- GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung mbH (wissenschaftliche Begleitung)
- PerformPartner PartG, München
- Tür an Tür – Integrationsprojekte gGmbH, Augsburg
- VIA – Verein für Interkulturelle Arbeit e.V., München
- in Kooperation mit dem Sozialreferat der Landeshauptstadt München, Amt für Wohnen und Migration

Namentlich an der Entwicklung beteiligt waren (alphabetisch): Hans G. Bauer, Katya Fortuné, Maria Virginia Gonzalez Romero, Michaela Hillmeier, Claudia Munz, Regina Ober, Andrea Pufahl, Gabriele Schmitt, Claas Triebel, Fabian Weiß, Ellen Wild-Blom.

Kompetenzdefinition

Vorläufer des *Verfahrens zur Kompetenzfeststellung* ist die Kompetenzenbilanz (s. Triebel/Seipel: »Kompetenzenbilanzen« in diesem Band). Insofern schließt das Kompetenzverständnis der KomBI-Laufbahnberatung eng an das dort ausführlich beschriebene und an Erpenbeck & v. Rosenstiel (2003 und 2007) angelehnte Verständnis von Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen im umfangreichsten Sinne an.

Zielstellungen

Die »*KomBI-Laufbahnberatung (Kom*petenzorientiert, *B*iografisch, *I*nterkulturell«) ist ein stärken- bzw. ressourcenorientierter, auf einer *Kompetenzfeststellung* basierender Beratungsansatz für Berater/innen, die in interkulturellen bzw. migrationsspezifischen Settings arbeiten. Zur Qualifizierung der Berater/innen wurde hierzu auch ein Fortbildungsangebot entwickelt, das im Rahmen des bundesweiten Netzwerks »Integration durch Qualifizierung« (IQ) und »MigraNet – IQ Landesnetzwerk Bayern« umgesetzt und erprobt wurde (Projektförderung durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Bundesagentur für Arbeit).

Auf die Ähnlichkeit des angewandten Verfahrens zur Kompetenzfeststellung mit dem der *Kompetenzenbilanz* (vgl. Triebel/Seipel: »Kompetenzenbilanzen« in diesem Band) wurde oben bereits hingewiesen. Allerdings unterscheidet sich die KomBI-Laufbahnberatung von dieser insbesondere durch die explizite Berücksichtigung migrationsspezifischer Beratungsaspekte (kultursensible Beratung) und legt auch großen Wert auf eine spartenübergreifende Beratung (Empowerment).

Die KomBI-Laufbahnberatung geht auf die Anforderungen ein, die als zentral für ein zeitgemäßes, proaktiv-gestaltendes Leistungsprofil für Beratung gelten (vgl. EU 2006; Schober & Jenschke 2006; Nestmann et al. 2004). Zentral für dieses Beratungsverständnis ist der Gedanke, Beratung nicht als kurative Maßnahme zu verstehen, sondern einem präventiven Gedanken zu folgen. Da berufliche wie lebensbezogene (Neu-) Orientierung in den gesellschaftlichen Entwicklungen der Individualisierung generell immer bedeutsamer wird, sind wir der Überzeugung, dass nach Möglichkeit jeder Mensch regelmäßig die Gelegenheit erhalten sollte, sich hinsichtlich der Gestaltung der beruflichen Zukunft beraten zu lassen. Ebenso wie es eine Kulturtechnik ist, über Grundkenntnisse einer Fremdsprache zu verfügen, verstehen wir es als Kulturtechnik, über Strategien zu verfügen, mit Komplexität in der Berufswelt umgehen zu können. Beratung sollte deshalb nicht nur bei Vorliegen eines Defizits (Arbeitslosigkeit o. Ä.) aufgesucht werden, sondern grundsätzlich die Gestaltung der individuellen Berufsbiografie stützen.

KomBI basiert auf einem fundierten Verfahren zur Kompetenzfeststellung und dessen Verzahnung mit »Wirkprinzipien der Beratung« (s. u.). Diese Kombination erscheint auch besonders geeignet für die hier im Fokus stehende Zielgruppe von Menschen mit Migrationsgeschichte. Denn sie büßen mitunter einen Großteil dessen ein, worauf sie ihre Identität stützen können. Häufig befinden sie sich in besonders prekären Situationen, die von der fehlenden Anerkennung ihrer formal und informell erworbenen Kompetenzen über das Finden eines Arbeitsplatzeses bis hin zur Sicherung ihres Bleiberechts reichen.

Durch die Verbindung einer ressourcenorientierten Kompetenzfeststellung mit den Wirkprinzipien der Beratung (s. u.) unterstützt der Beratungsansatz der KomBI-Laufbahnberatung die Entwicklung der individuellen (berufs-)biografischen Gestaltungsfähigkeit.

Theoretische Grundlagen

Das in der KomBI-Laufbahnberatung genutzte *Verfahren zur Kompetenzfeststellung* ist darauf ausgerichtet, Personen im oben genannten Sinne zu befähigen, ihre berufsbiografische Gegenwart und Zukunft wirksam gestalten zu können. Um diese Wirkung zu erzielen, wurden den einzelnen Schritten der Kompetenzfeststellung therapeutische Wirkprinzipien von Grawe (2000) zur Seite gestellt, die von Triebel (2009) auf den Bereich Laufbahnberatung und Coaching übertragen wurden.
Die Verknüpfung der KomBI-Kernelemente zur Kompetenzfeststellung mit den genannten Wirkprinzipien ist in Tabelle 1 als idealtypischer Prozessablauf der KomBI-Laufbahnberatung für die Anwendung der Berater/innen in der Praxis und für die Fortbildung von Berater/innen veranschaulicht (s. dazu auch den Abschnitt »Ablauf des Messprozesses«).

Beratungs- und Fortbildungsprozess	KomBI-Kernelement der Kompetenzfeststellung	Wirkprinzip
Arbeitsschritt 1	Biografische Arbeit	Prozessuale Aktivierung/ Erleben
Arbeitsschritt 2	Tätigkeiten ermitteln, sammeln, analysieren	Ressourcenaktivierung/ Erkennen
Arbeitsschritt 3	Kompetenzen belegen	Intentionsbildung/Wollen
Arbeitsschritt 4	Ziele und nächste Schritte	Intentionsrealisierung/ Handeln

Tab. 1: KomBI-Kernelemente und zugehörige Wirkprinzipien.
Modifiziert nach Bauer & Triebel 2011, Abb. 7, S. 78

Besonderes Anliegen der KomBI-Laufbahnberatung ist überdies die *Kultursensibilität des Beratungsprozesses*. Bereits das hier vertretene Verständnis einer ressourcenorientierten Kompetenzfeststellung fordert eine Konzentration auf das Individuum, d. h. es stellt per se hohe Anforderungen an die Wahrnehmung der beratenen Person durch die Berater/innen sowie an deren Selbstwahrnehmung (insbesondere Werte, Vorurteile u. Ä.). Unser Anliegen ist es daher in der KomBI-*Fortbildung* insbesondere, migrationsspezifische und interkulturelle Fragestellungen in möglichst direktem Bezug zu den Prozessen und Instrumenten dieses Fortbildungs- bzw. Beratungsprozesses zu bearbeiten und zu verankern.

Methodologische Einordnung

Die KomBI-Laufbahnberatung verzahnt die systematische Feststellung von Kompetenzen mit den oben dargestellten Wirkprinzipien sensu Grawe (2000) und Triebel (2009). Dadurch soll eine Steigerung der berufsbiografischen Gestaltungsfähigkeit der

Teilnehmer/innen erzielt werden. Diese kann sich in einer erhöhten Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Lang-von Wins & Triebel 2005) und in der beruflichen wie lebensweltbezogenen Integration äußern.
Wie bereits bei der Kompetenzenbilanz dargestellt: Objektivierende bzw. anforderungsorientierte oder summative Verfahren versuchen, Kompetenzen objektiv festzustellen. In subjektivierenden bzw. entwicklungsorientierten oder formativen Verfahren wie diesem dient die Kompetenzfeststellung hingegen der Unterstützung eines Beratungs-, Veränderungs-, Orientierungs- oder Empowerment-Prozesses. Gerade das ist Anliegen der KomBI-Laufbahnberatung.

Einschätzung der Gütekriterien

Die KomBI-Laufbahnberatung ist, wie die Kompetenzenbilanz, kein Mess-, sondern ein *Beratungsverfahren*. Daher können auch hier die Kriterien der klassischen Testtheorie nicht sinnvoll angewandt werden. Ihre Einordnung als subjektivierendes Verfahren stellt sie in Opposition zu etwaigen Ansprüchen an Kriterien der *Objektivität* und *Reliabilität*. Anders verhält es sich mit der *Validität*. Gerade durch das qualitativ-beschreibende Vorgehen innerhalb der KomBI-Laufbahnberatung können wir in besonderer Weise von inhaltlich und ökologisch validen Kompetenzen ausgehen. Ein großer Teil der von den Beratenen einzubringenden Arbeit ist darauf ausgerichtet, Kompetenzen in einer inhaltlich passenden, für sie gültigen, belegten, damit validen Art und Weise zu beschreiben. Statt eines Katalogs vorformulierter Konstrukte, wie es andere Verfahren vorschlagen, bilden in der KomBI-Laufbahnberatung die Tätigkeiten, Fertigkeiten und Handlungs-/Lernerfahrungen der Klienten das Material für die herausgearbeiteten Kompetenzen.

Fehler- und Problemkritik

Die Teilnehmer/innen der KomBI-Fortbildung setzen sich dort intensiv mit den sprach- und kultursensiblen Herausforderungen der Zielgruppe auseinander. Die KomBI-Instrumente werden inhaltlich wie sprachlich kontinuierlich angepasst, und bei der Durchführung der Fortbildung wird große Achtsamkeit auf die Behandlung vor allem der interkulturellen Biografie gelegt. Trotz all der Bemühungen, die Beratung für Migrant/innen zu optimieren, sind hier doch klare Grenzen zu sehen: Da das Verfahren sehr selbstreflexiv und somit sprachintensiv angelegt ist, muss von einem gewissen Sprachniveau der Beratenen ausgegangen werden (nach dem europäischen Referenzrahmen B1 eher B2 in der Sprachpraxis).
Zwischenzeitlich wurden mehrere Instrumente und Materialien in verschiedene Sprachen übersetzt, und es gibt auch eine Anzahl von Berater/innen, die die KomBI-Laufbahnberatung in verschiedenen Sprachen anbieten.
Eine weitere Herausforderung der biografieintensiven Arbeit der KomBI-Laufbahnberatung liegt in der erhöhten Wahrscheinlichkeit von Traumatisierungen bei Migrant/innen. Die Lebensumstände und Erfahrungen in der Heimat und/oder die Umstände der Migration/Flucht sowie der Entwurzelung bergen ein hohes Potenzial seelischer Gefährdungen. Durch die Biografiearbeit kann in manchen Fällen eine Gefahr der Re-Traumatisierung bestehen. Rosenthal (2002) zeigt jedoch auf, dass biografisches Erzählen – auch bei traumatisierten Menschen – eine überwiegend heilende Funktion hat. Gleichwohl ist es zum einen nicht Auftrag der KomBI-Laufbahnberatung, Traumatisierungen zu heilen, zum anderen stellt die Möglichkeit, dass eine solche Re-Trauma-

tisierung im Laufe einer Beratung auftreten kann, hohe Anforderungen an die Kompetenz der Berater/innen.

Ablauf des Messprozesses

Die Durchführung des KomBI-Verfahrens zur Kompetenzfeststellung kann, wie angeführt, nicht als quantitativer Messprozess verstanden werden. Der qualitativen Besonderheiten dieser mit den Wirkprinzipien der Beratung verbundenen Schritte wegen, die ja auch eine »Messung« beinhalten, seien diese vertieft dargestellt.
Die Kernelemente der KomBI-Kompetenzfeststellung sind:
a) Biografische Arbeit
b) Tätigkeitsanalyse
c) Kompetenzen belegen
d) Formulierung nächster Schritte und Umsetzung

Zu a) Biografische Arbeit
Das Element der Biografischen Arbeit ist für die KomBI-Laufbahnberatung fundamental. Hier geht es um die breite Sammlung der Lebensaktivitäten und Erfahrungen der zu Beratenden *zu allen Lebenszeiten und in allen Lebensbereichen*. Der Fokus richtet sich dabei darauf: Gibt es in dieser Erfahrungsmenge bestimmte Handlungsweisen oder Passagen, die öfters vorkommen, vielleicht sogar relativ durchgängig erscheinen, also so etwas wie einen »roten Faden« oder ein »Erfahrungswissen« darstellen, – was z. B. auch Auskunft über das eigene Wertesystem gibt?

Zu b) Tätigkeitsanalyse
Während mit dem Kernelement der Biografischen Arbeit Bewusstsein darüber geschaffen wird, was sich zu welchen Zeitpunkten in der Biografie ereignet hat, tritt im Anschluss daran die Analyse einzelner beruflicher wie außerberuflicher Tätigkeiten in den Vordergrund (z. B. Sport, mit Freunden etwas unternehmen, ehrenamtliche Tätigkeiten etc.). Primäres Ziel der Tätigkeitsanalyse ist es, möglichst viel darüber zu erfahren, was die beratene Person getan hat, auf welche Weise sie es getan hat, welche Handlungsschritte dafür (möglichst detailgetreu aufgelistet) dafür erforderlich waren und was der handelnden Person dabei spezifisch wichtig war. Kommen ähnliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedenen Tätigkeitsbereichen zur Geltung, kann dies als ein Hinweis auf das persönliche Fertigkeiten-/Fähigkeiten-Profil einer Person gewertet werden.

Zu c) Kompetenzen belegen
In der kompetenzorientierten Beratung kommt den bis dahin erarbeiteten Kompetenzen zunächst einmal der Status von Arbeitshypothesen oder Behauptungen zu. Diese werden im kommunikativen Austausch durch Argumente und Belege bestätigt oder korrigiert. Dieser Argumentations- und Belegprozess orientiert sich an biografischen und gegenwärtigen Handlungserfahrungen, die systematisiert und nachvollziehbar dargestellt werden müssen. Erst dadurch kommt man zu einer »Validierung« eines Kompetenzprofils, das die Beratenen sich selbst und anderen gegenüber vertreten können. Kompetenzen zeigen sich jedoch nicht nur in bekannten, sondern auch in neuen und zukünftigen Situationen, und zwar in einer doppelten Art und Weise: Es geht um Anforderungen, die noch nicht genau bekannt sind, und um die Fähigkeit einer Per-

son, auch unter diesen angemessen, also kompetent, zu handeln. Auch diese sind in jeglicher Hinsicht erst einmal Hypothesen bzw. Behauptungen, die noch erhärtet und belegt werden müssen.
Den Beratenen wird somit eine Struktur nahegebracht, die sie für die Argumentation der eigenen Kompetenzen verwenden können, und die zugleich eine hohe Validität und Überprüfbarkeit der Kompetenzen durch den Zuhörenden bei z. B. einem Vorstellungsgespräch ermöglicht.

Zu d) Formulierung nächster Schritte und Umsetzung
Dieses Element ist an sich kein analytischer Schritt der Kompetenzfeststellung mehr, jedoch einer, der letztlich über den Erfolg des Beratungsprozesses entscheidet. Die Beratenen formulieren nun auf Basis der bisherigen Erarbeitungen und Erkenntnisse die nächsten Schritte, die sich für sie ergeben haben, und entwickeln somit konkrete Handlungspläne. Denn Beratung will Veränderung erzielen – die sich im Beratenen selbst manifestiert und nach außen hin sichtbar werden muss. Dies ist das Ziel dieser letzten Phase der Beratung. Insofern hat die Feststellung der Ressourcen und des eigenen Kompetenzprofils in einem Beratungskontext lediglich eine dienende Funktion:
In der KomBI-Laufbahnberatung wird dieser geschilderte Prozess der Kompetenzfeststellung verknüpft mit den »Wirkprinzipien« der Beratung. Diesem Modell zu Folge ist Beratung vor allem dann wirksam, wenn folgende vier *Wirkprinzipien* aufeinander aufbauend und in Verknüpfung mit den oben genannten Kernelementen der Kompetenzfeststellung zum Tragen kommen:
Im ersten Schritt des Beratungsprozesses arbeiten die zu Beratenden mit Instrumenten, die als *prozessual aktivierend* erlebt werden, d. h. sie erfahren, dass es zentral um ein persönliches Anliegen ihrer eigenen Person geht, und nicht um das Erfüllen einer Pflicht für eine andere Person oder eine Institution. Methodisch bedeutet dies: Es werden insbesondere die Möglichkeiten genutzt, die das aktuelle *Erleben* aktivieren.
Im weiteren Beratungsprozess werden Beratungsinstrumente eingesetzt, die eine *Ressourcenaktivierung* ermöglichen. Denn die Beratenen tendieren dazu, vorwiegend ihre Defizite festzustellen – was jedoch für den Beratungsprozess kontraproduktiv ist. Deshalb fördern die gewählten Instrumente das Erkennen der eigenen Ressourcen, um diese für die weitere Perspektivenbildung einsetzen zu können. Lerntheoretisch wie -praktisch bedeutet dies: Das Erlebte wird bewusst gemacht. Die kognitive Bearbeitung steht hier im Vordergrund. Wir sprechen hier von einem Prozess des *Erkennens*.
Beratungsprozessual gesehen unterstützen die beiden Wirkprinzipien *Erleben und Erkennen* die für den Beratungserfolg notwendige *Intentionsbildung*. D. h. es soll sich ein persönliches Anliegen entwickeln, die Erkenntnisse über die eigenen Ressourcen auch einsetzen zu wollen. Nächstes, für die Beratung wichtiges Wirkprinzip ist somit das der Willensbildung. Wir sprechen hier abgekürzt vom *Wollen*.
Eine erfolgreiche Beratung zielt schließlich auf die konkrete Planung und Realisierung eines Vorhabens ab: die *Intentions-Realisierung*, d. h. kürzer: das *Machen* oder *Tun*.
Wie bereits erwähnt, stellt die Intentions-Realisierung keinen Bestandteil der eigentlichen Kompetenzfeststellung mehr dar. Eine Verankerung gerade auch im Sinne des Dokumentierens und der Verwendung der Ergebnisse des »Kompetenzen-Belegens« hat sich jedoch als sinnvoll erwiesen.

Zur Durchführung der Kompetenzfeststellung im Rahmen von KomBI wurden, wie angedeutet, verschiedene Instrumente entwickelt, die sich in Methodik, Intensität, Umfang und Zeitaufwand unterscheiden. Immer aber sind die mit ihnen verbundenen Wirkprinzipien ein Kriterium für ihre Auswahl und Nutzung.

Referenzen

An der Fortbildung zur KomBI-Laufbahnberatung nehmen Beraterinnen und Berater aus folgenden Institutionen teil: Mitarbeiter/innen aus Sozialreferaten, kommunalen Initiativen zur Integration von Migrant/innen, Jobcenter, kommunalen Beschäftigungsinitiativen, Volkshochschulen, Bildungsträger, Hochschulen und Universitäten, Beratungsstellen unterschiedlichster Träger u. v. m.

Freie Darstellung

Interkulturelle Kompetenzen im Rahmen der Kompetenzfeststellung

Die kompetenzorientierte KomBI-Laufbahnberatung erhebt nicht nur den Anspruch, individuell auf Basis einer systematischen Kompetenzerfassung zu beraten, sondern dabei auch kultursensibel vorzugehen. Daher benötigt das Beratungsverfahren ein besonders hohes Maß an interkultureller Kompetenz seitens der Berater/innen. Zwar haben nach aller Erfahrung die meisten von ihnen bereits interkulturelle Trainings besucht, jedoch ist es u. E. wichtig, den Umgang mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen nicht in allgemeiner Weise, sondern ganz spezifisch im Hinblick auf die in der Beratungssituation auftretende kulturellen Überschneidungssituationen, Fragen etc. zu thematisieren. Dies gilt umso mehr, als sich Berater/innen in einer Position befinden, die den Bedürfnissen der Klient/innen, der Auftrag gebenden Institution und der eigenen Befindlichkeit gerecht werden muss.

Die kulturelle Sensibilisierung der Berater/innen wird vornehmlich über die KomBI-*Fortbildung* angestrebt und erfolgt dort soweit wie möglich situativ und integriert in das Erlernen des Beratungs- und Kompetenzfeststellungsverfahrens sowie in der Anwendung der zugehörigen Instrumente. Es geht hier um Sprachsensibilisierung genauso wie um die Haltung der Offenheit und Wertschätzung für Menschen aus unterschiedlichen Kulturen (interkulturell-klientenzentrierte Beratungshaltung), die Achtsamkeit bezüglich möglicher Traumatisierungen u. Ä.

Die dann auch in der direkten Beratung eingesetzten Instrumente und Arbeitsblätter sind so gestaltet, dass besondere Rücksicht auf Sprache, Kultur und Genderfragen genommen wird. Sie sind so angelegt, dass in ihnen die Anforderung, kritische interkulturelle Überschneidungssituationen permanent zu berücksichtigen und ggf. inhaltlich wie sprachlich zu modifizieren, eingearbeitet ist.

Zur Umsetzung in der Beratung und Fortbildung – Struktur und Flexibilität

Für die Konzeption der KomBI-Fortbildung für Berater/innen galten folgende Aspekte als relevant: Wichtig ist die Vermittlung des Beratungsansatzes (Haltung) und der verschiedenen KomBI-Instrumente zur Kompetenzfeststellung in ihrer Verbindung mit den Wirkprinzipien der Beratung und dem kultursensibilisierenden Anspruch des Verfahrens. Das ist Standard, der für die KomBI-*Fortbildung* gilt (s. dazu auch den Abschnitt »Qualitätssicherung«). Angesichts der teils sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen, innerhalb derer die *Praxis* der Beratung von Migrant/innen erfolgt, gibt es einen erheblichen Bedarf an Fortbildungsangeboten, die einen zeitlich möglichst flexiblen Umgang mit den Klient/innen ermöglicht. Die KomBI-Laufbahnberatung versucht, diesem Bedarf nach Flexibilität durch eine Sammlung von Instrumenten für den Kompetenzfeststellungsprozess zu begegnen, in der diese Instrumente ihren Wirkprinzipien entsprechend sortiert sind. Darunter finden sich Instrumente mit unterschiedlichem Bearbeitungsaufwand ebenso wie solche für die Einzelberatung und die Bearbeitung in Gruppen. Die

Herausforderung für die Flexibilität dieses Verfahrens besteht darin, einen *Mindeststandard* dafür zu definieren, dass die postulierte Beratungswirkung erzielt werden kann. Eine *ideale* KomBI-Laufbahnberatung umfasst die Bearbeitung aller Stufen der Kompetenzfeststellung und den vollständigen Durchlauf der vier Wirkprinzipien. In der Praxis bleibt die Varianz hierbei jedoch groß. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein einstündiger Beratungsprozess die gleiche Wirkung und Nachhaltigkeit erreicht wie bspw. ein Prozess über mehrere zweistündige Treffen hinweg. Hier besteht Forschungsbedarf, um die Wirkung unterschiedlicher Beratungsabläufe empirisch fundiert abschätzen zu können. Die Umsetzungen für die Praxis sind und bleiben ein Entwicklungsfeld.

Qualitätssicherung

Die oben als ideal beschriebene inhaltliche Orientierung an einem vollständigen Beratungsprozess ermöglicht den Berater/innen, ein Qualitätsverständnis für die eigene Beratung zu entwickeln, das sich weder am rein subjektiven Empfinden ausrichtet, noch starren institutionellen Regelungen unterworfen ist. Die Erfahrung zeigt, dass die kompetenz- und personenzentrierte Herangehensweise für viele Berater/innen ebenso ungewohnt wie auch positiv besetzt ist. Sie sind in ihrer Rolle häufig darauf festgelegt, Informationsvermittler oder Behördenvertreter zu sein. Der hier angebotene breitere Beratungsansatz der Laufbahnberatung passt oft nicht zu ihrem Beratungssetting. Dennoch erlernen sie mit der KomBI-Laufbahnberatung Orientierungen und Methoden, um diese festgeschriebene Rolle zu überschreiten und sich den Kund/innen auf eine Weise zu nähern, die für diese – und evtl. auch für sie selbst – ungewohnt sind. Berater/innen wie auch Organisationen müssen sich darüber im Klaren sein, ob sie diese Modifizierung von Qualifikation, Beratung und Rollenverständnis überhaupt vornehmen möchten. Die Vorteile liegen aus unserer Sicht und auch laut vieler Rückmeldungen in folgenden Punkten:

- Für die Beratenen ist der Prozess der KomBI-Laufbahnberatung in hohem Maße transparent und nachvollziehbar.
- Die Methoden sind überdies interkulturell kompatibel und auch unabhängig von Bildung, Schicht und Geschlecht sinnvoll einsetzbar.
- Die Beratenen erlangen durch das KomBI-Verfahren und die Fortbildung konkretes Wissen über ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen.
- Das Verfahren wirkt in hohem Maße motivierend und ist wertschätzend gegenüber den Kund/innen.
- Die Berater/innen erhalten ein methodisches Rüstzeug, das ihnen auch eine interne Qualitätsüberprüfung (»Habe ich einen guten Job gemacht?«) ermöglicht.
  Erlernbarkeit des Verfahrens

Die KomBI-Laufbahnberatung wird als Fortbildung angeboten, die zehn Workshoptage umfasst. Diese sind in mehrere 2- bis 3-tägige Blöcke unterteilt, sodass die Fortbildung innerhalb von ca. vier bis sechs Monaten absolviert werden kann. Zwischen den Präsenzblöcken haben die Teilnehmer/innen die Aufgabe, ein *Praxisprojekt* durchzuführen und schriftlich zu dokumentieren. Die Fortbildung endet – vorausgesetzt, alle Kriterien wurden seitens der Teilnehmer/innen erfüllt – mit dem Zertifikat »KomBI-Laufbahn-

berater/in«, das von der GAB München, der PerformPartner PartG und der Tür an Tür gGmbH ausgestellt wird.

Auch Inhouse-Schulungen und kürzere Formate werden auf Anfrage angeboten. Für kürzere Formate erhalten die Teilnehmer/innen nur eine Teilnahmebestätigung. Ferner behalten es sich die unterzeichnenden Institutionen vor, solche Angebote nur dann durchzuführen, wenn im weiteren Vorlauf die Qualität der Anwendung der KomBI-Materialien sichergestellt werden kann.

Voraussetzung ist ferner, dass die Teilnehmer/innen in einem Kontext tätig sind, der dem genannten Zweck der KomBI-Laufbahnberatung gewidmet ist.

Nähere Informationen zur Fortbildung bzw. zu entsprechenden Terminen unter www.kombi-laufbahnberatung.de

Literaturverzeichnis

Bauer, H. G. & Triebel, C. (2011). KomBI Laufbahnberatung. Kompetenzorientiert. Biografisch. Interkulturell. Ein Arbeitsbuch. Tür an Tür – Integrationsprojekte gGmbH, Kompetenzzentrum MigraNet: Augsburg

Erpenbeck, J. & v. Rosenstiel, L. (2007): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. Stuttgart

EU-Kommission (2006). Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE (Abrufdatum: 3.9.2016)

Fugate, M.; Kinicki, A. J. & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. Journal of Vocational Behavior, 65, 14–38

Grawe, K. (2000). Psychologische Therapie. 2. Aufl. Göttingen

Lang-von Wins, T. & Triebel, C. (2005). Kompetenzenbilanz – Ein Verfahren zur Förderung eigenverantwortlichen Handelns? In: Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, 36, 175–190

Lang-von Wins T. & Triebel, C. (2006). Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Berlin

Lang-von Wins, T.; Mohr, G. & Rosenstiel, L. v. (2004). Kritische Laufbahnübergänge: Erwerbslosigkeit, Wiedereingliederung und Eintritt in den Ruhestand. In H. Schuler (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie, Serie III Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Band 3 Organisationspsychologie – Grundlagen der Personalpsychologie. Göttingen, S. 1113–1189

Nestmann, F.; Engel, F. & Sieckendiek, U. (Hrsg.) (2004). Das Handbuch der Beratung, Band 1: Disziplinen und Zugänge. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen

Rosenthal, G. (2002). Biographisch-narrative Gesprächsführung: Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaften, 4, 204–227

Schober, K. & Jenschke, B. (2006). Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: P. Faulstich (Hrsg.). Lernwiderstände. Für eine umfassende Lernberatung. Hamburg

Triebel, C. (2009). Kompetenzenbilanzierung als psychologische Intervention. Wirkfaktoren und Wirkprinzipien in Laufbahnberatung und Coaching. Dissertation an der Universität der Bundeswehr München

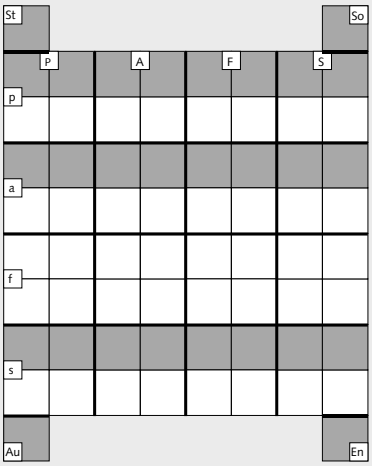
Triebel, C. (2013). Die Kompetenzenbilanz. Weilheim i. OB: PerformPartner (Selbstverlag)

Triebel, C. & Lang-von Wins, T. (2003). Die Kompetenzenbilanz. Innsbruck: Zukunftszentrum Tirol (Selbstverlag)

Triebel, C. & Lang-von Wins, T. (2007). Die Kompetenzenbilanz. Moosinning: PerformPartner (Selbstverlag)

ProfilPASS – Kompetenzen ermitteln und bilanzieren

Brigitte Bosche/Katrin Hülsmann/ Harry Neß/Sabine Seidel



Rasterdarstellung

Schlagworte

Beratung; Beruf; Bildungs- und Beschäftigungssystem; Biografiebezug; informelles und nichtformales Lernen; Kompetenz; Kompetenzerfassungsinstrument; lebenslanges Lernen; Portfolio; Selbst- und Fremdeinschätzung

Entwickler

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE), Bonn; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt; Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (*ies*), Hannover

Kompetenzdefinition

Unter Kompetenzen werden die durch Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte determinierten Fähigkeiten verstanden, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen und die an das Individuum und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln gebunden sind.

Zielstellungen

Untersuchungen zum informellen Lernen deuten darauf hin, dass die meisten Individuen nicht wissen, was sie alles können. Daher gilt es, dieses Wissen über die eigenen Kompetenzen systematisch zu bergen.

Zentrale Ziele des ProfilPASS Systems, das aus Instrument und begleitender Beratung besteht, sind die Ermittlung, Bilanzierung und Kommunizierbarkeit individueller Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Stärkung der Selbstreflexionsfähigkeit.
Zur Erreichung dieser Ziele wurde ein subjektorientierter Ansatz gewählt, der vorhandene Potenziale und Kompetenzen aus allen Lebensbereichen sichtbar und damit bewusst macht. Durch den Prozess der Beratung wird eine Form des Lernens initiiert, die dazu beiträgt, das eigene Leben verantwortlich zu gestalten.
Im Prozess der ProfilPASS-Beratung gewinnen vor diesem Hintergrund die individuelle Aktivierung und Vorbereitung auf Bewerbungssituationen an den Übergängen der Bildungs- und Beschäftigungssysteme sowie die Unterstützung der geografischen, betrieblichen und beruflichen Mobilität an Bedeutung. Damit ist das kompetenzbasierte Instrument nicht nur für Einzelpersonen in der beruflichen und persönlichen Um- bzw. Neuorientierung interessant, sondern auch für Berufsberatung und Bildungsinstitutionen sowie für solche Unternehmen, die sich als »lernende Organisation« verstehen und ihre Mitarbeiter an ihrer eigenen Personalentwicklung beteiligen wollen.
Bildungspolitisch ist das ProfilPASS-System auf die Förderung des lebenslangen Lernens, die zielgruppen- und bildungsbereichsübergreifende Einsetzbarkeit und die Anschlussfähigkeit an europäische Entwicklungen ausgerichtet. Unterhalb der ordnungspolitischen Ebene unterstützt es bundesweit in unterschiedlichen Bearbeitungskontexten die individuelle Erkennung und gesellschaftliche Anerkennung von informell und nichtformell erworbenen Kompetenzen.

Theoretische Grundlagen

Da die gesellschaftlichen Veränderungen und die beruflichen Anforderungen einem stetigen Wandel unterliegen, wird der fortwährenden persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung durch lebenslanges Lernen seit nunmehr fünfzehn Jahren eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000; Dohmen 2001). Mit dem Konzept des lebenslangen Lernens gehen eine Neubewertung des Lernens und ein Perspektivwechsel auf die Lernenden einher. Der Lernbegriff ist auf jegliches Lernen ausgeweitet, unabhängig von Zeitpunkt, Ort und Intention. Zur Systematisierung der vielfältigen, in verschiedenen Zusammenhängen bewusst oder zufällig stattfindenden und sehr unterschiedlich organisierten Lernprozesse dienen die Kategorien »formal«, »non-formal« und »informell«, die sich an der Organisationsform, dem Grad der Strukturierung, der Lernumgebung und der damit verbundenen Intention orientieren.
Bei der Identifizierung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbeständen und umfassenden Kompetenzen lassen sich grundsätzlich zwei Ansätze unterscheiden: Bei dem anforderungsorientierten Ansatz liegt der Fokus auf konkreten Anforderungen. Ausgangspunkt stellen damit spezifische Wissensbestände und aktuelle oder zukünftige Aufgaben dar, die Einschätzung erfolgt in Relation zu diesen im Vorhinein formulierten Kenntnissen oder Aufgaben. Darüber hinaus gehende Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen sind nicht Ziel dieses Ansatzes. Bei dem entwicklungsorientierten Ansatz wie dem ProfilPASS stehen das Individuum und seine Entwicklung im Fokus, die individuellen Ressourcen und besonderen Stärken. Die in diesen Verfahren angelegte Reflexion des eigenen Handelns und die Ableitung des individuellen Kompetenzbestandes tragen zu Selbsterkenntnis,

Persönlichkeitsentwicklung und reflektiertem Handeln bei. Während lange Zeit entwicklungsorientierte Verfahren vornehmlich für die berufliche und private Orientierung und anforderungsorientierte Verfahren eher für Unternehmen geeignet erschienen und beide zudem aufgrund ihrer methodischen Unterschiede als unvereinbar galten, zeichnet sich seit einiger Zeit ein Wandel in der Bewertung dieser Verfahren ab (vgl. Erpenbeck 2011), wie auch weiter unten in dem Abschnitt »Anerkennung informell erworbener Kompetenzen« deutlich wird.

Auch bei der Bewertung lassen sich grundsätzlich zwei Formen unterscheiden: die Selbst- und die Fremdbewertung. Ist die Evaluation »eine systematische, auf vorliegenden oder neu erhobenen Daten beruhende Beschreibung und Bewertung von Gegenständen der sozialen Wirklichkeit« (Beywl & Schepp-Winter o. J., S. 95), lässt sich die Selbstevaluation von Kompetenzen als die systematische, auf vorliegenden und neu zu erhebenden Daten basierende Beschreibung und Bewertung eigenen Wissens, Könnens und Handelns definieren. Seinem entwicklungsorientierten Ansatz entsprechend, bei dem das Individuum im Fokus steht, ist der ProfilPASS als Selbstbewertungsinstrument angelegt, das offen für Fremdbewertungen ist. Die Selbstbewertung stellt dabei einen eigenen Lernprozess dar, in dem die Nutzenden ihr Handeln und ihre Fähigkeiten zu reflektieren lernen und sich ihrer gewahr werden (vgl. Neß 2005, S. 228f.).

Entsprechend dem entwicklungs- und subjektorientierten Ansatz obliegen die Auswahl der Lernanlässe und die Intensität ihrer reflektierten Bearbeitung im ProfilPASS den Nutzenden und sind in der Bewertung in ihr eigenes Ermessen gestellt. Von daher geht es bei diesem selbstreferentiellen Ansatz nicht um ein punktuelles Ergebnis, sondern darum, dass der Prozess der Ermittlung selber als ein (Zwischen-)Ergebnis betrachtet wird, das wieder in den Prozess einfließt.

Methodologische Einordnung

Die zentralen Bestandteile des ProfilPASS sind die beiden ProfilPASS Ordner, die sich jeweils an Erwachsene und an junge Menschen richten sowie die begleitende Beratung. Im Mittelpunkt des Beratungsprozesses stehen die Selbstreflexion und Selbsteinschätzung der Nutzenden.

Der ProfilPASS verfolgt einen Portfolioansatz, mit dem Kompetenzen biografisch-systematisch ermittelt und erfasst werden. Es handelt sich um ein entwicklungs- und prozessorientiertes Verfahren in drei eng miteinander verbundenen Schritten: die Erfassung von Tätigkeiten, die Ermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und Wissensbeständen sowie die Selbstbewertung. Während es sich bei der Erfassung um die Ebenen Erinnerung und Deskription handelt, beinhalten Ermittlung und Bewertung die Ebenen Reflexion und Abstraktion. Die Selbstbewertung dient der Beurteilung von Ausprägungen der ermittelten Fähigkeiten und damit zugleich auch ihrer Strukturierung und Hierarchisierung. Sie erfordert eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den ermittelten Fähigkeiten nach dem Grad der Selbstständigkeit und Transferierbarkeit in andere Kontexte. Die zur Bewertung herangezogenen Niveaustufen orientieren sich am gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Die Bewertung wird durch die Nutzenden selbst vollzogen. Die dadurch ausgelöste Selbstreflexion von Selbstständigkeit und Sicherheit im eigenen Handeln zielt vorrangig auf Bewusstmachung von Stärken, gleichzeitig aber eröffnet sie auch die Möglichkeit, eigene Grenzen zu erkennen. Um den Selbstbewertungsprozess zu unterstützen und zu fundie-

ren, wird empfohlen, Fremdbewertungen aus dem persönlichen Umfeld einzuholen. Anschließend folgen die Schritte Bilanzierung und Zielfindung. Die Bilanzierung resümiert das Ergebnis des bisherigen Kompetenzermittlungsprozesses und dient der Reflexion und Bewusstwerdung der individuellen Stärken. Dabei geht es vor allem um die Zusammenführung der in den einzelnen Lernorten ermittelten Kompetenzen, ihre Verdichtung und die Auswahl der subjektiv wichtigsten Kompetenzen. Die Zielfindung und Aktionsplanung richten sich vor dem Hintergrund der persönlichen Stärken und Interessen auf die Entwicklung von kurz- und langfristigen Perspektiven und unter Berücksichtigung förderlicher und hemmender Rahmenbedingungen auf das weitere konkrete Vorgehen.

Da die meisten Menschen wenig Erfahrung mit der Reflexion ihres Handelns und der Exploration ihrer besonderen Stärken haben, stellt die Beratung im Prozess der Kompetenzermittlung neben dem Instrument das zweite Kernelement im ProfilPASS-System dar. Sie unterstützt die Nutzenden in dem gesamten Prozess. Dem Verständnis von Knoll folgend, zielt die Beratung auf die Hilfe zur Selbsthilfe: »Interventionen als Hilfe, damit die betroffene Person durch eigenes Wahrnehmen und Erinnern, durch Nachdenken und Einfälle selbst zu Schlussfolgerungen, Zielsetzungen, Lösungsideen und Entscheidungen kommt« (Knoll 2008, S. 20). Für die in der Beratung Tätigen bedeutet dies ein weitreichendes Aufgabenfeld, das von ihnen ein breites Spektrum an Kompetenzen (vgl. Schiersmann 2010, S. 106ff.) und eine wertschätzende beraterische Haltung (vgl. Harp 2010, S. 66ff.) erfordert. Leitende theoretische, dem ProfilPASS-Beratungsverständnis zugrunde liegende Annahmen sind das humanistische Menschenbild, der Konstruktivismus und der biografische Ansatz.

Einschätzung der Gütekriterien

Die ProfilPASS-spezifischen Gütekriterien beziehen sich auf die mit der Bearbeitung des ProfilPASS verbundenen Anforderungen, die nach Input-, Prozess- und Output-Standards unterschieden werden. Die Input-Standards sind Voraussetzungen, die vorliegen müssen, um eine erfolgversprechende Bearbeitung des ProfilPASS zu ermöglichen. Es handelt sich dabei sowohl um Grundprinzipien der ProfilPASS-Beratung, die für die Beratenden in der Interaktion mit den Nutzerinnen und Nutzern handlungsleitend sein sollen, als auch um Empfehlungen zur Organisation und zeitlichen Strukturierung der ProfilPASS-Beratung. Dabei sind folgende didaktische Prinzipien im Prozess maßgebend:

- Verfahrenstransparenz,
- Unterstützung der Selbststeuerung/Selbstorganisation,
- Beratung in allen Abschnitten des ProfilPASS,
- Teilnehmer-, Kompetenz-, Reflexions- und Lerninteressenorientierung.

Die Output-Standards im ProfilPASS-Prozess können nach allgemeinen und individuellen Beratungszielen unterschieden werden. Die Erreichung der allgemeinen Beratungsziele ist von der am Beginn des ProfilPASS-Prozesses stehenden Klärung des Beratungsauftrags und der Ausgangsmotivation zur Nutzung des ProfilPASS abhängig. Die Beratungsziele sind dabei so zu formulieren, dass sie am Ende der Beratung überprüft werden können (z. B. Zieldefinition nach dem SMART-Prinzip: spezifizierte, messbare, akzeptierte, realistische, terminierte Ziele). Die Teilnehmenden an ProfilPASS-

Beratungen werden individuell angesprochen, reflektieren ihre Bildungs-, Lern- und Tätigkeitsbiografie, kennen die Bedeutung lebenslangen Lernens, verfügen über ein Instrumentarium zur Selbststeuerung ihrer weiteren Bildungsentscheidungen, kennen ihre Kompetenzen und können diese artikulieren.

Der häufigen Kritik, die Ergebnisse qualitativer und entwicklungsorientierter Verfahren der Kompetenzfeststellung entsprächen nicht messtheoretischen Gütekriterien, hält Erpenbeck entgegen, dass diese Verfahren für ihre Qualitätsstandards einer anderen Begründung folgen und inhaltsanalytischer Gütekriterien bedürfen (vgl. Erpenbeck 2009, S. 270). Die Erfahrungen in der Arbeit mit dem ProfilPASS bestätigen, dass die in der qualitativen empirischen Forschung geltenden inhaltsanalytischen Gütekriterien (vgl. Mayring 2003) zutreffen und die Ergebnisse in der Regel als stabil, reproduzierbar und exakt beschrieben anzusehen sind.

Fehler- und Problemkritik

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass in anderen europäischen Ländern bei den Verfahren zur Erfassung und Anerkennung informell und nichtformal erworbener Kompetenzen oftmals gesetzliche Regelungen vorhanden sind, die den Rahmen für das lebensbegleitende Lernen vorgeben und dadurch die damit verbundenen Erfassungsprozesse erleichtern. Bezugspunkt ist dabei fast immer die berufliche Bildung mit Kompetenzstandards, bei deren Entwicklung die Sozialpartner beteiligt sind. Unterschiede ergeben sich in den exemplarisch untersuchten Ländern im Umfang und in der Komplexität der Kompetenzstandards, die die Qualität der Erfassungsverfahren sichern.

Im Unterschied dazu sind mit dem ProfilPASS und dem ProfilPASS für junge Menschen in Deutschland keine rechtlichen Berechtigungen im Hinblick auf den Zugang zu Qualifikationswegen und/oder tarifrechtliche Eingruppierungen verbunden.

Neben der Kritik, dass der ProfilPASS ordnungspolitisch nicht mit Berechtigungen einhergeht, zeigt die Erfahrung, dass die Zielgruppenoffenheit des Instruments zwar prinzipiell gegeben, der ProfilPASS in der Beratungspraxis jedoch für manche Zielgruppen weniger gut geeignet ist. Als textbasiertes Verfahren, in dessen Fokus systematische Beschreibungen der eigenen Erfahrungen stehen, setzt der ProfilPASS schriftsprachliche Fähigkeiten und Kompetenzen voraus, die den Zugang für bildungsungewohnte Personen oder Migrant/innen zum Teil erschweren. Dieser Kritikpunkt wird bei der inhaltlichen Weiterentwicklung des ProfilPASS seine Berücksichtigung finden.

Ablauf des Messprozesses

Der ProfilPASS kann sowohl in der Einzelberatung als auch in der Gruppe bearbeitet werden. Der zeitliche Bearbeitungsumfang ist dabei nicht festgelegt. Empfohlen werden für die Einzelberatung mindestens vier und für ein Gruppenangebot mindestens sieben Zeitstunden. Die einzelnen Beratungssitzungen verteilen sich in der Regel auf mehrere Termine, damit den Nutzenden ausreichend Zeit zur Reflexion des ProfilPASS-Prozesses zur Verfügung steht.

Als umfassendes Verfahren zur Kompetenzermittlung berücksichtigen der ProfilPASS und der ProfilPASS für junge Menschen alle Lernformen gleichermaßen. Entwicklungsleitend bei dieser Vorgehensweise ist, dass erst die Kombination aller möglichen Lernformen ein umfassendes, ganzheitliches Profil individueller Stärken entstehen lässt.

Mit dem Ziel, die vielfältigen möglichen Lernorte unterschiedlicher Biografien zu berücksichtigen und keine interessierte Zielgruppe auszuschließen, sieht das ProfilPASS-System folgende neun Lernorte bzw. Tätigkeitsfelder des Kompetenzerwerbs vor:

1. Hobbys und Interessen
2. Haushalt und Familie
3. Schule
4. Berufsausbildung/Studium
5. Wehrdienst, Zivildienst, Freiwilligendienste
6. Arbeitsleben: Jobs, Praktika und Weiterbildungen
7. Engagement, z. B. im sozialen, politischen, religiösen Bereich, Ehrenamt
8. Besondere Lebenssituationen
9. Sonstiges

Der ProfilPASS geht bei der Operationalisierung der Kompetenzerhebung in den Schritten a) Erfassung von Tätigkeiten, b) Ermittlung von Kompetenzen sowie c) Bewertung vor. Bei der Erfassung handelt es sich erstens um Prozesse der Erinnerung und der Beschreibung sowie zweitens bei der Ermittlung und Selbstbewertung um Reflexions- und Abstraktionsprozesse, zum Ausweis eigener Kompetenzen und Potenziale.

a) Erfassung von Tätigkeiten: Mit dem Ziel der Betrachtung des eigenen Lebens und der Sensibilisierung für die vielfältigen möglichen Lernorte werden zunächst die aus heutiger Sicht wichtigen unterschiedlichen Orte und Zusammenhänge in den Blick genommen, in denen die Nutzenden tätig waren und sind. Zur Vertiefung und detaillierteren Beschreibung dienen die neun Tätigkeitsfelder. Die Benennung von Aktivitäten im formalen, non-formalen und informellen Rahmen eines Tätigkeitsfeldes und die Begründung für das Interesse daran zielen auf die individuelle Rekonstruktion des eigenen Lebens und Handelns. In dem nächsten Schritt wird eine Differenzierung der genannten Aktivitäten in einzelne Tätigkeiten vorgenommen und damit das eigene Handeln genauer betrachtet. Die Beschreibung der Tätigkeiten stellt die Vorbereitung auf die Ermittlung von Kompetenzen dar.

b) Ermittlung von individuellen Kompetenzen: Zu ihrer Ermittlung wird unmittelbar an die Darstellung der Tätigkeiten angeknüpft. Dieser Schritt erfordert eine Reflexion über die Anforderungen und die bewertete Qualität der ausgeführten Tätigkeiten, über bereits bestehende oder durch das Handeln neu hinzugewonnene Fähigkeiten, Kenntnisse, Wissensbestände und persönliche Eigenschaften. Dieser Schritt bedeutet eine Umformulierung, Ableitung oder Übersetzung der Tätigkeiten in Kompetenzen. Dazu werden zum Einsatz gekommene, aktuell vorhandene Kompetenzen rekonstruiert und inhaltlich beschrieben.

c) Selbstbewertung: Die Bewertung stellt in dem ProfilPASS den letzten Schritt bei der Operationalisierung der Kompetenzerhebung dar. Davon ausgehend, dass in den einzelnen Tätigkeitsfeldern eine Vielzahl von Kompetenzen ermittelt wurde, kommt diesem Bearbeitungsschritt zunächst eine Filterfunktion zu. Ausgewählt und bewertet werden nur die persönlich wichtigsten Kompetenzen.

Da der Grad der Ausprägung und Beherrschung von verschiedenen Kompetenzen individuell sehr unterschiedlich ist und vom komplexen Handlungsvermögen bis zur Ausdauer bei einer sich wiederholenden einfachen Tätigkeit reichen kann, zielt die Bewertung auf eine Strukturierung und Hierarchisierung von Kompetenzen. Im ProfilPASS sind dafür Niveaustufen vorgesehen. Die zunächst als gleichwertig ermittelten Fähigkeiten werden – in Anlehnung an die Kompetenzebenen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) – auf drei Niveaustufen einer Bewertung unterzogen (s. Tab. 1).

Niveau	Beschreibung
A	Ich kann es unter Anleitung durch eine andere Person oder mithilfe einer schriftlichen Anleitung tun.
B	Ich kann es ohne Anleitung, das heißt selbstständig, in gleichen Zusammenhängen tun.
C	Ich kann es selbstständig auch in einem anderen Zusammenhang tun.

Tab. 1: ProfilPASS-Bewertungsskala

Die Bewertungskriterien sind der Grad der eigenen Selbstständigkeit, mit dem eine Tätigkeit ausgeübt werden kann sowie die mögliche Transferierbarkeit einer ausgeübten Tätigkeit in andere Kontexte.
Ausgehend von dem Befund, dass die meisten Individuen ihre Kompetenzen nicht kennen oder benennen können, sich dieser Kompetenzen nur teilweise bewusst sind oder ihnen keinen Wert beimessen und keine Erfahrungen in der kompetenzbasierten biografischen Selbstreflexion haben, kommt der beratenden Begleitung ein hoher Stellenwert zu. Die Beratung wird von Personen in einem bundesweiten Netzwerk geleistet, die über beraterische Kompetenzen verfügen und zusätzlich eine zertifizierte zwei- bis dreitägige Qualifizierung zur ProfilPASS-Beraterin bzw. zum ProfilPASS-Berater absolviert haben. Aktuell setzen deutschlandweit mehr als 2300 zertifizierte ProfilPASS-Berater/innen den ProfilPASS in ihrer Beratung ein. Ziel dieser Beratung ist eine Hilfestellung bei der Nutzung des Instruments, der Identifizierung von Kompetenzen, der Erstellung eines Kompetenzprofils, der Zielformulierung und Planung der weiteren qualifikatorischen Schritte in Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung.
Der Beratungsprozess beginnt mit einer Einführung in die Arbeit mit dem ProfilPASS, dann erfolgt die Darstellung des dem ProfilPASS zugrunde liegenden Konzeptes sowie die Erläuterung des ProfilPASS-Aufbaus und – soweit erforderlich – die exemplarische Erörterung eines zu bearbeitenden Tätigkeitsfeldes. Daran kann sich die Gestaltung eines Kontraktes zwischen Ratsuchendem und Rat gebendem zur Sicherung eines kontinuierlichen Beratungsverlaufes anschließen.
Im Mittelpunkt des Beratungsprozesses steht die Begleitung bei den Schritten Auswahl von Tätigkeitsfeldern, der Beschreibung von Tätigkeiten, der Formulierung von Kompetenzen, ihrer Bilanzierung sowie der individuellen Zielformulierung und daraus resultierenden Planung zur Umsetzung eigener Aktivitäten.

Als Orientierungsrahmen für Beratungsprozesse mit dem ProfilPASS wird folgendes Beratungsprozessmodell empfohlen:

Prozessschritt	Ziel
Vorbereitung	➔ Entwicklung eines Umsetzungsszenarios ➔ Gestaltung der konkreten Beratungssituation
Anfangsphase	➔ Klärung des Beratungsauftrages (ggf. mit Kontrakt) ➔ Aufbau des ProfilPASS
Erfassungsphase	➔ Erfassung von Kompetenzen anhand der Biografie ➔ Begleitende Unterstützung der Selbstexploration
Bilanzierungsphase	➔ Ermittlung von Stärken ➔ Erstellung einer Kompetenzbilanz
Entwicklungsphase	➔ Formulierung von Entwicklungszielen ➔ Erarbeitung eines Aktionsplanes
Abschlussphase	➔ Abschlussberatung und Übergabe des Kompetenznachweises ➔ Evaluation des Beratungsauftrages
Nachbereitung	➔ Übersicht gelungener/problematischer Lernsituationen ➔ Konsequenzen für weitere Beratungssituationen

Tab. 2: Beratungsprozessmodell

Der Rückblick auf vergangene Lernverläufe ist zur qualifizierteren Lösung gegenwärtiger Herausforderungen zentral. Der Beratungsprozess ist dabei in doppelter Hinsicht offen: zum einen bezüglich des Ergebnisses in Hinsicht ermittelter Kompetenzen und zum anderen unter dem Aspekt der Reichweite des Beratungsprozesses. Es ist in den meisten Fällen davon auszugehen, dass sichtbar gewordene Kompetenzen die Nutzenden unmittelbar zur Frage nach deren Verwendung und Weiterentwicklung führen, die sie mit den Beratenden erörtern.

Referenzen

Grundlage für die Konzeption des ProfilPASS lieferte die in den Jahren 2002 und 2003 durchgeführte Machbarkeitsstudie (BMBF 2004) »Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens«. Gegenstand der Machbarkeitsstudie war eine wissenschaftlich begründete Bewertung der Möglichkeiten zur Einführung eines Weiterbildungspasses unter besonderer Berücksichtigung der Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Vorrangig ging es darum, auszuloten, ob ein »Weiterbildungspass für alle« sinnvoll und grundsätzlich umsetzbar ist. Darüber hinaus galt es abzuschätzen, inwieweit ein Weiterbildungspass ein geeignetes Instrument ist, das Individuen bei der Bilanzierung ihrer Bildungsbiografie und der Formulierung ihrer zukünftigen Bildungs-, Berufs- und Lebensziele unterstützt und ihre Eigeninitiative zur Realisierung dieser Ziele stärkt. Neben der Bedeutung eines Weiterbildungspasses für die Individuen zielte die Machbarkeitsstudie auch auf seinen betrieblichen und gesellschaftlichen Nutzen, seine Akzeptanz und auf seinen Verkehrswert. Abgesteckt wurde zudem der rechtliche und

inhaltliche Rahmen für einen Weiterbildungspass, der unabhängig von den Lernwegen und -formen einen vertiefenden Blick auf in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen informell erworbene Kompetenzen ermöglicht und einen Beitrag zur Identifizierung, Dokumentation und möglicherweise auch Bewertung von Kompetenzen leistet.

Das Projekt »Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens«, aus dem der ProfilPASS hervorging, war Teil des Programms »Lebenslangen Lernens« der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Die Finanzierung übernahmen das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie der Europäische Sozialfonds (ESF). Die Federführung der elf teilnehmenden Bundesländer Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und der von ihnen zur Projektbegleitung gebildeten Gruppe aus Vertretern des Bundes und der Länder hatte das Saarland. Die Begleitgruppe setzte sich aus Vertretern des Projektkonsortiums, Experten aus Wissenschaft und Verbänden sowie Vertretern der Länder und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zusammen.

Das wissenschaftliche Vorgehen von Empfehlungen zur Erarbeitung des ProfilPASS hatte aufgrund des mangelhaften Forschungsstandes und der außerordentlichen Dynamik der Entwicklung in diesem Feld explorativen Charakter, wobei unter wissenschaftlicher Exploration »das mehr oder weniger systematische Sammeln von Informationen über einen Untersuchungsgegenstand (...), das die Formulierung von Hypothesen und Theorien vorbereitet«, verstanden wird (Bortz & Döring 2002, S. 358). Demzufolge war die Methode der Erfassung und Auswertung des Materials der auf dem Markt befindlichen Weiterbildungspässe induktiv orientiert und ging von einem sehr offenen und begrifflich nicht a priori festgelegten Verständnis von Weiterbildungspässen aus, mit dem im Anfangsstadium der Recherche möglichst viele Aktivitäten erfasst werden sollten, die im weitesten Sinne als »weiterbildungspassrelevant« angesehen werden konnten. Die internationalen und europäischen Entwicklungen hinsichtlich der Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen fanden genauso wie die Umsetzung der Anerkennung in den Betrieben Berücksichtigung.

Auf der Grundlage der Machbarkeitsstudie wurde das ProfilPASS-System aus Instrument und Beratung entwickelt und ab Sommer 2005 bundesweit in 40 Regionen erprobt. Der anhand dieser Ergebnisse modifizierte ProfilPASS ging ab Mai 2006 an den Markt.

Freie Darstellung

Weiterentwicklung des ProfilPASS-Systems

In sich anschließenden, vom BMBF geförderten Projekten wurde der ProfilPASS in verschiedenen Einsatzfeldern erprobt und weiterentwickelt. Seit 2007 existiert der ProfilPASS für junge Menschen, mit dem stärker die Lebenswelt der Jugendlichen mit einer entsprechenden Beraterqualifizierung erfasst wird. Eingesetzt wird der ProfilPASS für junge Menschen vor allem von Jugendlichen, die sich am Übergang von der Schule in den Beruf mit ihren Stärken, Interessen und Zielen auseinandersetzen. Unter dem Titel »ProfilPASS in der Wirtschaft« (2009–2012) förderte das BMBF ein Projekt, das zum einen darauf zielte, den ProfilPASS in der Personalentwicklung von Unternehmen zu erproben. Zum anderen lag der Fokus dieser Projektphase auf dem modellhaften Einsatz des ProfilPASS für junge Menschen in der schulischen Berufsorientierung. Die Ergebnisse dieses Projektes wurden u. a. in zwei Praxisbänden zusammengefasst (vgl. Bosche & Seusing 2014; Hülsmann et al. 2014; Seidel et al. 2014).

Der ProfilPASS ist inzwischen das bundesweit bekannteste qualitative Verfahren zur Kompetenzermittlung. Einen Indikator für die Reichweite des Instruments liefern die Ordnerabsatzzahlen des W. Bertelsmann Verlags. Bis heute wurden rund 80.000 Exemplare des ProfilPASS und rund 90.000 Exemplare des ProfilPASS für junge Menschen verkauft.

Das Interesse an einem biografischen Instrument zur Kompetenzermittlung ist auch im Ausland sehr groß. Um die Verbreitung des ProfilPASS über die Grenzen Deutschlands hinaus voranzutreiben, wurde im Rahmen des von der EU geförderten Projektes »Knowing Interests – showing skills« (KISS, 2013–2015) der ProfilPASS in die Sprachen der beteiligten sechs Partnerländer übersetzt, angepasst und schließlich dort getestet (www.profilpass.eu). Die Zusammenarbeit mit Partnern aus den Ländern Slowenien, Irland, Spanien, Frankreich, Griechenland und Bosnien-Herzegowina im EU-Projekt KISS verfolgte die Intention, einen Beitrag zur Reduzierung von Abbrecherzahlen in beruflichen Ausbildungen, Trainings und Weiterbildungen zu leisten. In Bosnien-Herzegowina wurde der ProfilPASS bereits 2012 mit Mitteln der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) vor Ort übersetzt und angepasst. Der ProfilPASS ist dort unter dem Namen Pasos Kompetencija verfügbar und wird in der Beratung von Arbeitssuchenden und Arbeitslosen erfolgreich eingesetzt.

Überblick ProfilPASS-System

Ordner und Beratung

Das ProfilPASS-System besteht aus den folgenden Elementen:

- den Kerninstrumenten ProfilPASS und ProfilPASS für junge Menschen als biografisch-systematische Instrumente der Selbstevaluation,
- dem Beratungskonzept mit schriftlich ausgearbeiteten Materialien, nach dem die Beratenden für die Arbeit mit dem ProfilPASS qualifiziert werden.

Die Kerninstrumente ProfilPASS und ProfilPASS für junge Menschen bestehen aus fünf Abschnitten (s. Tab. 3).

	ProfilPASS	ProfilPASS für junge Menschen
1.	Mein Leben – ein Überblick	Mein Leben
2.	Meine Tätigkeitsfelder – eine Dokumentation	Meine Stärken
3.	Meine Kompetenzen – eine Bilanz	Meine Interessen
4.	Meine Ziele und die nächsten Schritte	Meine Ziele
5.	Nachweise sammeln	Nachweise sammeln

Tab. 3: Kerninstrumente ProfilPASS und ProfilPASS für junge Menschen

Seit Oktober 2016 liegen der ProfilPASS und der ProfilPASS für junge Menschen in neuen Formaten vor. Neben einer Printversion, die beim W. Bertelsmann Verlag bestellt werden kann, können beide Profilpässe kostenfrei von den ProfilPASS-Internetseiten heruntergeladen werden. Die Nutzenden haben zudem die Möglichkeit, den ProfilPASS digital am Computer zu bearbeiten.

Innerhalb des ProfilPASS-Systems sind Kompetenzberatung und Bildungsberatung als personenbezogene Beratung zu verstehen (vgl. Schiersmann & Remmele 2002), da es sich beim ProfilPASS um ein individuell zu nutzendes persönliches Instrument handelt. Innerhalb dieses Feldes ist die Beratung dem Bereich der Bildungslaufbahnberatung, Weiterbildungsberatung bzw. Kompetenzentwicklungsberatung zuzuordnen. Im Mittelpunkt der Beratungstätigkeit steht die Annahme, dass es »im Zuge der Individualisierung des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung … [zukünftig] weniger um die Ausgestaltung einer systematisch entwickelten, längerfristig geplanten ›Laufbahn‹ gehen [wird], die sich an fest definierten Berufsprofilen und Karrieremustern orientiert, sondern um die gemeinsame Suche nach geeigneten Bausteinen für die Ausgestaltung eines individuellen Bildungs- und Erwerbsprofils, d. h. um die biographiebezogene Entwicklung von Kompetenzen« (Schiersmann & Thiel 2004, S. 894) und damit auch um die Förderung von Employability.

Organisation und Qualitätssicherung

Parallel zur Entwicklung des ProfilPASS-Systems wurde eine bundesweite soziale Infrastruktur aufgebaut: Die zentralen Akteure der ProfilPASS-Organisation sind die am DIE angesiedelte Servicestelle ProfilPASS, die ProfilPASS-Beratenden sowie die Nutzerinnen und Nutzer, die den ProfilPASS zur Ermittlung der eigenen Kompetenzen verwenden. Weitere Akteure sind Dialogzentren, Multiplikator/innen sowie der W. Bertelsmann Verlag (wbv).

Die Servicestelle ProfilPASS am DIE bildet das Dach der Organisation. In ihre Zuständigkeit fallen u. a. die Koordination der ProfilPASS-Akteure, die Qualitätssicherung des ProfilPASS sowie Forschungsaufgaben. In Kooperation mit dem W. Bertelsmann Verlag und den Dialogzentren trägt sie zudem zur Verbreitung des ProfilPASS im In- und Ausland bei. Auf der Basis regelmäßiger Evaluationen entwickelt die Servicestelle sowohl