

2 Kompetenzmodelle

Michael Gessler/Andreas Sebe-Opfermann***

Inhalt

- 2.1 Kompetenzauswahl, -evaluation, -entwicklung, -bilanz und -norm
- 2.2 Kompetenz
 - 2.2.1 Kompetenz und Qualifikation
 - 2.2.2 Kompetenz und Bildung
 - 2.2.3 Handlungskompetenz und Performanz
- 2.3 Kompetenzmodelle
 - 2.3.1 Allgemeine Kompetenzmodelle
 - 2.3.2 Unternehmensspezifische Kompetenzmodelle
 - 2.3.3 Entwicklungsschritte
- 2.4 Erweiterungen und Grenzen

Literatur

Weiterführende Literatur

* Dr. Michael Gessler, Dipl.-Betriebswirt, Dipl.-Pädagoge und QM-Auditor ist Professor für Berufliche Bildung und Berufliche Weiterbildung an der Universität Bremen. Er forscht und lehrt am Institut Technik und Bildung (ITB). Dort leitet er die Abteilung »Lehren, Lernen und Organisation«. Michael Gessler ist Editor in Charge der Zeitschrift »International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)« und leitet als Convenor den Verbund europäischer Berufsbildungsforscher (VETNET European Research Network in Vocational Education and Training) sowie als Co-Convenor den Verbund internationaler Berufsbildungsforscher (IRNVET International Research Network in Vocational Education and Training).

** Dr. Andreas Sebe-Opfermann, Dipl.-Pädagoge, ist Senior Lecturer an der Universität Bremen mit dem Lehr- und Arbeitsgebiet Lebenslanges Lernen sowie berufliche Bildung- und Weiterbildung. Seine Forschungsschwerpunkte sind u. a. Übergänge in die Berufliche Bildung, Lernen in Projekten sowie berufliche Anforderungen. Er hat langjährige Erfahrung als Projektleiter von Forschungs- und Entwicklungsprojekten und ist als Dozent und Trainer u. a. zu den Themen Lern- und Selbstorganisation, Projektmanagement sowie Lernen und Lehren mit Projekten tätig. Zurzeit vertritt er die Professur für Empirische Bildungsforschung an der Universität Koblenz-Landau.

2.1 Kompetenzauswahl, -evaluation, -entwicklung, -bilanz und -norm

Kompetenzmodelle sind heute ein zentrales Instrument der Personalarbeit. Ein Kompetenzmodell kann eine Grundlage für ein Personalauswahlgespräch oder ein Assessment Center bilden. Es steuert die *Kompetenzauswahl* des Unternehmens: Welche Kompetenzen sind aktuell und zukünftig erforderlich? Das Modell kann zudem als Basis für ein Mitarbeiter-, Vorgesetzten- und 360°-Feedback, für Training, Coaching, Mentoring, Development-Center, Laufbahnmodell und Karriereplanung dienen. Es steuert die *Kompetenzevaluation* und sodann die *Kompetenzentwicklung* im Unternehmen: Welche Kompetenzen bestehen bereits und welche sollen entwickelt werden? Kompetenzmodelle ermöglichen des Weiteren die Bewertung der Mitarbeiterkompetenzen. Die Summe der bewerteten Kompetenzprofile bildet das Kompetenzkapital eines Unternehmens. Ein Kompetenzmodell steuert die *Kompetenzbilanz* eines Unternehmens: Welchen Wert stellen die Kompetenzen dar? Darüber hinaus leistet ein Kompetenzmodell einen wichtigen Beitrag zur Werteorientierung eines Unternehmens: Werte können explizit im Modell benannt werden, wie z. B.: »Mitarbeiter orientiert sein Handeln an ethischen Grundsätzen«. Damit »Werte« »besprechungsfähig« werden (z. B. in einem Entwicklungsgespräch), werden diese in der Regel operationalisiert. Sie verlieren jedoch an Wert durch die Definition und Festlegung von Merkmalen. Einen Ausweg aus diesem Dilemma könnte die Konstruktion polarer Merkmale bieten, z. B. »Loyalität und Zivilcourage«. Das Modell stellt somit eine *Kompetenznorm* des Unternehmens dar: Wie wird im Unternehmen gehandelt und wie soll gehandelt werden? Kurz:

MERKE

Ein Kompetenzmodell initiiert und dokumentiert den Diskurs über die in einem Unternehmen für erfolgreiches Handeln notwendigen Kompetenzen und bietet eine Grundlage für die Auswahl, Evaluation, Entwicklung, Bilanzierung und Normierung von Kompetenzen.

Die Entwicklung eines Kompetenzmodells richtet sich einerseits auf die konkrete Erarbeitung von Kompetenzbeschreibungen und ihrer Strukturierung. Damit jedoch ein Kompetenzmodell in einem Unternehmen auch Verwendung findet, sind andererseits bereits bei dessen Entwicklung wesentliche Schritte für die Akzeptanz und Implementierung einzuplanen (vgl. Campion et al. 2011, Krumm/Mertin/Dries 2012, S. 72).

Zunächst gilt es, den Zweck und den Gültigkeitsbereich des Kompetenzmodells festzulegen. Sodann sind Kompetenzen und Kompetenzmerkmale zu definieren und in einem Modell abzubilden. Als Nächstes werden erfolgskritische Verhaltensweisen und Anforderungen in bestimmte Merkmalsausprägungen als Kompetenzanforderung definiert. Kompetenzmodelle werden durch ihre Einbindung in die bestehenden Personalarbeitsprozesse und -instrumente (u. a. Personalauswahl, -entwicklung, -bewertung) wirksam.

So können z. B. die Handlungen eines Mitarbeiters auf Basis der Kompetenzmerkmale des Modells bewertet werden. Hierbei werden zunächst auf der Grundlage des Kompetenzmodells Anforderungen definiert (Soll-Profil). Die Handlungen eines Mitarbeiters werden sodann anhand der Kompetenzmerkmale bewertet und in ein Kompetenzprofil zusammengefasst (Ist-Profil). Durch den Vergleich der beiden Profile (Ist- und Soll-Profil) sind mögliche Unterschiede feststellbar. Diese Unterschiede werden — z. B. in einem Mitarbeiterentwicklungsgespräch — besprochen. In einem weiteren Schritt wird die Angemessenheit des Kompetenzmodells — im Idealfall in regelmäßigen Abständen — geprüft. Das Verfahren erscheint einfach. Die Schwierigkeit steckt im Detail: Welche Kompetenz ist in einem Bereich bzw. in einer bestimmten Domäne aktuell und zukünftig erforderlich? Wie sollen die Anforderungsprofile spezifiziert werden? Wie können die Kompetenzen der Mitarbeiter bewertet werden?

Zwei *Leitfragen* gliedern den nachfolgenden Text:

1. »Kompetenzen lassen sich nur schwer exakt definieren, analysieren und operationalisieren. Sie sind mit einer Offenheit oder Interpretationsfähigkeit verbunden, die leicht in Unverbindlichkeit oder Vagheit münden kann« (Wunderer/Bruch 2000, S. 22). Die erste Frage lautet daher: Was sind Kompetenzen?
2. Kompetenzmodelle haben in Unternehmen eine hohe Verbreitung erfahren. Sie weisen jedoch je nach Zweck, Kompetenzverständnis, dem Grad der Ausarbeitung und Professionalität eine große Bandbreite auf. Haben 2005 in einer explorativen Studie noch zehn (von vierzehn) Unternehmen angegeben, ein Kompetenzmodell zwar entwickelt zu haben, ohne jedoch einen Hinweis über dessen Inhalt zu geben (Tenberg/Hess 2005), so sind heute Kompetenzmodelle von Unternehmen öffentlich im Internet oder in Fachpublikationen zugänglich (Gion-Röcklein et al. 2013, Erpenbeck et al. 2013, Schenk/Wolf 2015). Ihre Ausprägungen und Detaillierungsgrade sind jedoch sehr heterogen. Die zweite Frage lautet daher: Was genau sind Kompetenzmodelle und was beinhalten sie?

2.2 Kompetenz

2.2.1 Kompetenz und Qualifikation

Der Deutsche Bildungsrat definiert die Begriffe *Qualifikation* und *Kompetenz* wie folgt: Kompetenz befähigt einen Menschen zu selbstverantwortlichem Handeln und bezeichnet den tatsächlich erreichten Lernerfolg. Qualifikation ermöglicht die marktförmige Verwertung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die z. B. durch Ausbildung erworben wurden und in Form von Nachweisen die Voraussetzung für eine bestimmte (berufliche) Tätigkeit bilden (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 65). Mit dieser Unterscheidung wird auf einen zentralen Sachverhalt hingewiesen: Eine zertifizierte Qualifikation ist noch kein Garant für eine erfolgreiche Handlung. Welcher Erfolg ist hier gemeint?

Der Begriff Kompetenz ist keineswegs so eindeutig wie seine weitläufige Verwendung in der Personalpraxis, als auch in der Fachliteratur zu Personalarbeit, nahelegen könnte. In der Literatur finden sich einerseits Definitionen, die Kompetenz als Fähigkeit darstellen, »in einer typischen/erwartbaren Situation die Anforderungen mittels Handeln zu erfüllen« (z. B. Mudra 2004, S. 363). Eine erweiterte Auffassung beschreibt Kompetenz als die Fähigkeit, komplexe Probleme lösen zu können. Der Unterschied »typische Situation vers. komplexes Problem« ist in seiner Konsequenz nicht unerheblich, denn ein komplexes Problem enthält meist mehrere Hindernistypen (unklare Ausgangssituation, unklares Ziel, unbekannte Mittel, ein dynamisches Feld mit mehreren Akteuren, restriktive Bedingungen), die Situationsbedingungen sind eher untypisch und Anforderungen sind schwer vorhersehbar (vgl. Seel 2003, Dörner 2009).

MERKE

Kompetenz in diesem Verständnis ist daher besser beschrieben als ein Set von Fähigkeiten, Fertigkeiten und anderen Merkmalen, die einem Individuum erlauben, eine komplexe Situationen erfolgreich zu bewältigen (vgl. hierzu Krumm/Mertin/Dries 2012, S. 3). Impliziert wird damit auch die Fähigkeit, Erfahrungsgrenzen überschreiten zu können.

Dieses Verständnis setzt sich im Kontext der Personalarbeit zunehmend durch und wird auch von uns verwendet. Kompetenz beschreibt damit »individuelle Handlungsfähigkeiten (-potenziale), die notwendig sind, um die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen« (Erpenbeck et al. 2013, S. 8).

Die bisherige Beschreibung des Qualifikationsbegriffs gilt im Allgemeinen. Im Speziellen ist der Sachverhalt komplizierter, da es den einen Qualifikationsbegriff nicht gibt. Die Blütezeit des Qualifikationsbegriffs begann in den siebziger Jahren (Stichwort »Qualifizierungsoffensive«). Das Programm »Qualifizierung« verfolgte den Zweck, das Berufspotenzial der Werk tätigen und die Arbeitsmarktchancen der Berufssuchenden zu verbessern. Ziel war die Anpassung und präventive Entwicklung des fachlichen Potenzials für sich ändernde berufliche Anforderungen. Mertens führt 1974 zudem den Begriff der *Schlüsselqualifikation* in die Diskussion ein. Schlüsselqualifizierung sollte »alterungsbeständige« Qualifikationen ermöglichen, die eine hohe berufliche Mobilität in einem sich ausdifferenzierenden Arbeitsmarkt ermöglichen. Die These lautet, dass »das Obsoleszenztempo (Zerfallszeit, Veraltentempo) von Bildungsinhalten positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsvermögen korreliert« (Mertens 1974, S. 39), weshalb Schlüsselqualifikationen abstrakt und nicht konkret formuliert werden. Als Schlüsselqualifikationen benennt Mertens u. a. die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zur Zusammenarbeit (Mertens 1974, S. 40).

Es können sodann Qualifikationen mit unterschiedlichen Reichweiten unterschieden werden. Qualifikationen mit geringer Reichweite sind fachspezifisch und auf eine bestimmte berufliche Problemstellung ausgerichtet, weshalb die situativen Anforde-

rungen eindeutig bestimmbar sind. Qualifikationen mit mittlerer Reichweite orientieren sich an einem Berufsfeld und Qualifikationen mit hoher Reichweite lösen sich von dem Berufsbezug. Sie sind berufsfeldübergreifend und werden auch als Schlüsselqualifikationen bezeichnet (Schelten 1994, S. 146). Der von Mertens geforderte Abstraktionsgrad erwies sich allerdings als nicht einlösbar. Witt formulierte deshalb auf dem Symposium »Schlüsselqualifikationen — Fachwissen in der Krise« die Rahmenthese: »Schlüsselqualifikationen sind keine Alternative zum Fachwissen, sondern *Meta-Wissen* für den Umgang mit Fachwissen« (Witt 1990, S. 95). Für den Erwerb von Qualifikationen mit hoher Reichweite ist ebenfalls ein gegenständlicher Bezug erforderlich.

Die Hinwendung zum Kompetenzbegriff war teilweise politisch-strategischer Natur im Zuge der Qualifizierungsoffensive (Ost) in den neunziger Jahren. Der neue Begriff sollte für die Teilnehmer signalisieren, »dass es sich bei Kompetenzentwicklung nicht um klassische Weiterbildungsveranstaltungen in traditioneller Form handelt, sondern um den Versuch einer Integration von Arbeiten und Lernen in Verbindung mit den als notwendig angesehenen Veränderungen von Wertmustern und Einstellungen« (Vonken 2001, S. 513).

Qualifizierung stellt, insofern sie die Handlungsfähigkeit verbessert, einen integralen Bestandteil der Kompetenzentwicklung dar und keine »zweite« Form. Unterscheidungen wie fremdbestimmt (*Qualifizierung*) und selbstbestimmt (*Kompetenzentwicklung*) sind wenig dienlich. *Kompetenzentwicklung* ist ein fortwährender Prozess. *Qualifizierung* ist ein zeitlich befristeter Teilprozess der Kompetenzentwicklung (z. B. eine Aus- oder Weiterbildung, ein Training) und auf den Erwerb einer nachweisbaren Qualifikation gerichtet. *Qualifizierung* ist »begleitete« Kompetenzentwicklung und oftmals formalisiert. Qualifikation (in diesem Sinne) bescheinigt eine Kompetenz in einem bestimmten Bereich (zur Diskussion um die Zertifizierung non-formell und informell erworbener Kompetenzen vgl. z. B. Straka 2003, Gutschow 2010).

Qualifikationen und Kompetenzen können nicht »verordnet« werden, gleichwohl entwickeln sie sich nicht »von allein«. Kompetenzentwicklung erfordert bestimmte Rahmenbedingungen. Erforderlich sind insbesondere ein Anlass (z. B. eine neue, vielleicht auch herausfordernde Aufgabe), eine Erlaubnis (z. B. Zeit), persönliche Voraussetzungen (z. B. Vorwissen, Interesse, Wille) und gegebenenfalls eine Unterstützung (z. B. Trainer, Mentor, Coach). Die Rahmenbedingungen ermöglichen Kompetenzentwicklung, garantieren können sie diese jedoch nicht.

Repräsentative Studien liefern eindeutige Hinweise, dass mit höheren Schulabschlüssen und mit einem höheren beruflichen Status, also mit zunehmender Qualifikation, auch eine stärkere Beteiligung sowohl an formaler als auch an informeller Weiterbildung einhergeht. So gaben z. B. nur 33 Prozent der Personen mit niedrigem Schulabschluss an, sich im letzten Jahr informell weitergebildet zu haben, wohingegen bei Personen mit hohem Schulabschluss ein Anteil von 63 Prozent vorliegt (Bilger et al. 2013, S. 269). Informelles Lernen ist i. d. R. selbstorganisiert (Sembill et al. 2007). Eine Abhilfe könnten Unterstützungsmaßnahmen wie etwa begleitende Trainer/Lehrer oder Lerngruppen schaffen. Ein gedanklicher »Kurzschluss« wäre es, von dem Ziel, »Selbstorganisiert erfolgreich Aufgaben bearbeiten und Probleme lösen zu können« (Kompe-

tenz), auf die Form zu schließen und die Kompetenzentwicklung allein dem selbst organisierten Lernen der Mitarbeiter zu überlassen (Müller-Vorbrüggen 2001, S. 35). Ein weiterer Gedankenfehler wäre es, Kompetenzentwicklung als lineare Input-Output-Relation zu verstehen. Der Mensch ist keine triviale Maschine. Die gleiche Qualifizierungsmaßnahme führt bei verschiedenen Menschen zu unterschiedlichen Kompetenzen und wenn eine Qualifizierung auf das Training spezifischer Handlungen ausgerichtet wird, werden gegebenenfalls notwendige Skills (Fertigkeiten) zur erfolgreichen Bewältigung dieser Situation ausgebildet. Eine Problemlösefähigkeit zum Umgang mit komplexen, intransparenten und dynamischen Situationen wird vermutlich nicht entwickelt (Dörner 2009).

Fazit: Qualifikation fördert das Weiterlernen und die Kompetenzentwicklung sollte begleitet werden. Manche Mitarbeiter wären mit dem erforderlichen Maß an Eigenständigkeit zunächst überfordert und das Ziel, Kompetenzen zu entwickeln, wäre verfehlt. Kompetenzentwicklung erfordert je nach Fähigkeit des Mitarbeiters eine Entwicklungsberatung.

2.2.2 Kompetenz und Bildung

Kompetenzentwicklung im Rahmen eines Kompetenzmodells reproduziert betriebliche Zwecke. Leitlinie der Kompetenzentwicklung ist die erfolgreiche Handlung, die betriebspezifisch konnotiert ist. Eine solche Kompetenzentwicklung vermag die Veränderung der Zwecke nicht zu leisten. Hierfür ist eine übergreifende Sichtweise — *Bildung* — erforderlich. Kompetenzen bestätigen und reproduzieren die betriebliche Logik, Bildung vermag diese zu hinterfragen. Da Unternehmen fortlaufend im Austausch mit ihrer Umwelt stehen, sind auch Zwecke bedeutsam, die über die Grenzen des Systems hinaus verweisen (z. B. Gesellschaft und Umwelt). Dennoch: Der Unternehmenszweck zwingt die Begriffe und Merkmale des Kompetenzmodells zur Anpassung (Luhmann 1996). In Abbildung 1 werden zwei Definitionen von *Kompetenz* und *Bildung* verglichen, um einerseits die Ähnlichkeit der Begriffe zu verdeutlichen, andererseits deutet die Gegenüberstellung die Differenz der zwei Begriffsverständnisse an.

Das Bildungsverständnis, an dessen Gehalt die Definition in Abbildung 1 anknüpft, entstand zwischen 1770 und 1830: »Gebildet im Sinne der *Erwachsenenbildung* wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln« (Deutscher Ausschuss 1960, in: Bohnenkamp et al. 1966, S. 870). Bildung zielt auf Handlungsorientierung und Handlungsfähigkeit (Kompetenz im engeren Sinne) und auf Werteorientierung und Gestaltungsfähigkeit (Kompetenz im weiteren Sinne). Das pädagogische Paradigma »Befähigung zur Mitgestaltung« hat in der beruflichen Ausbildung bereits eine lange Tradition (Rauner 1988).

Kompetenz	Bildung
<p>»Komponenten jeder Kompetenz sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die <i>Verfügbarkeit</i> von Wissen, • die selektive <i>Bewertung</i> von Wissen und seine Einordnung in umfassendere <i>Wertbezüge</i>, • die wertgesteuerte <i>Interpolationsfähigkeit</i>, um über Wissenslücken und Nichtwissen hinweg zu Handlungsentscheidungen zu gelangen, • die <i>Handlungsorientierung</i> und <i>Handlungsfähigkeit</i> als Zielpunkt von Kompetenzentwicklung, • die <i>Integration</i> all dessen zur kompetenten Persönlichkeit, • die soziale <i>Bestätigung</i> personaler Kompetenz im Rahmen von Kommunikationsprozessen als sozialfunktional sinnvolle, aktualisierbare Handlungsdispositionen und schließlich • die <i>Abschätzung</i> der entwickelbaren und sich entwickelnden Dispositionen im Sinne von Leistungsstufen der Kompetenzentwicklung.« (Erpenbeck 1997, S. 311, Hervorhebung im Original) 	<p>»Gebildet ist nicht der Kopf, sondern der Mensch. Obwohl Bildung der Bücher bedarf und nicht ohne Anstrengung des Denkens entsteht, beruht sie doch wesentlich auf den unvertauschbaren eigenen Erfahrungen, die der einzelne auf allen Stufen seines Lebens macht, im Beruf und in der Gesellschaft, in der Liebe und Familie, in der Begegnung mit dem Mitmenschen, mit sich selbst und nicht zuletzt mit Gott oder der letzten Instanz, von der er sich unausweichlich angefordert weiß. Er vermag nur durch solche Erfahrungen zusammen mit dem, was er erlernt hat und von anderen übernimmt, Gestalt zu gewinnen.</p> <p>Andererseits ist Bildung die Fähigkeit, zu hören und die Fähigkeit, mitzusprechen: Teilnahme an einem gemeinsamen Bewusstsein. Gebildet ist man nicht für sich allein, sondern nur in der »Republik der Geister«, als Mitmensch, der an dergemeinsamen Existenz und ihrem Bewusstsein teilhat. Die Erkenntnis der Lückenhaftigkeit der eigenen Bildung gehört zu ihrem Wesen. Wo der Gebildete für seine eigene Person nicht wissen und handeln kann, wird er auf andere vertrauen müssen, die stellvertretend für ihn wissen und handeln. Ohne die Bereitschaft, solche Stellvertretung gelten zu lassen und anzunehmen, und ohne Vertrauen zu denen, die ersetzen und ergänzen, was er nicht selber in sich lebendig machen kann, bliebe der Mensch ein heilloses Fragment. (...) Die Kriterien selbständiger Kritik und kritischen Vertrauens gewinnt der Mensch zunächst aus dem Bereich seiner Überlieferungen und seiner eigenen ursprünglichen Erfahrungen und sodann aus seiner wachsenden und erarbeiteten Bildung selbst. Ohne solche Kritik und ohne solches Vertrauen zu anderen, ohne ständiges Gespräch mit den Trägern anderer Überlieferungen und Erfahrungen, ohne Vermittler und Vermittlungen kann heute keiner ein gebildeter Mensch werden.« (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, in: Bohnenkamp et al. 1966, S. 872–873)</p>

Abb. 1: Kompetenz und Bildung (eigene Darstellung)

Der Bildungsbegriff des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen benennt als Zielpunkte drei Werte- und Gestaltungsbezüge: »Selbst«, »Gesellschaft« und »Welt«. Heinrich Roth hat verantwortliches und mündiges Handeln bereits in den siebziger Jahren in den drei Formen Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz gefasst (Roth 1971). Mudra verwendet die Begriffe Persönlichkeitskompetenz, Sozial-

kompetenz sowie Fach- und Methodenkompetenz (Mudra 2004, S. 364). Heyse und Erpenbeck (2004) unterscheiden die Kompetenzformen personale Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz, Fach- und Methodenkompetenz sowie (als weitere Kompetenzform) Aktivitäts- und Handlungskompetenz. Im Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (AK DQR 2011) findet sich eine ähnliche Gliederung, allerdings wird hier nur zwischen Fach- und Personalkompetenz unterschieden, welche wiederum in Wissen und Fertigkeiten, sowie Sozialkompetenz und Selbstständigkeit untergliedert werden. Methodenkompetenz fehlt, was u. E. auch korrekt ist. Der Überblick in Abbildung 2 zeigt, dass trotz unterschiedlicher Begriffe letztendlich gleiche Dimensionen angesprochen sind.

Deutscher Ausschuss (1960)	Roth (1971)	Mudra (2004)	Heyse & Erpenbeck (2004)	Deutscher Qualifikationsrahmen (2011)	
Selbst	Selbstkompetenz	Persönlichkeitskompetenz	Personale Kompetenz	Personale Kompetenz	Selbstständigkeit
Gesellschaft	Sozialkompetenz	Sozialkompetenz	Sozialkommunikative Kompetenz		Sozialkompetenz
Welt	Sachkompetenz	Fach- und Methodenkompetenz	Fach- und Methodenkompetenz	Fachkompetenz	Wissen
					Fertigkeiten

Abb. 2: Kompetenzbegriffe (eigene Darstellung)

Mudra, Heyse und Erpenbeck binden die Methodenkompetenz explizit an die Fachkompetenz. Methodenkompetenz ist allerdings gleichermaßen im Bereich der Sozialkompetenz (z. B. Methoden der Konfliktlösung, Verhandlungsmethoden) und im Bereich der personalen Kompetenz (z. B. Methoden des Zeit- und Selbstmanagements, Methoden zur Stressreduktion) von Bedeutung. Methodenkompetenz ist u. E. eine Querschnittsdimension. Diese Auffassung wird auch von Roth und den Entwicklern des Deutschen Qualifikationsrahmens vertreten. Die Kompetenzformen können wie folgt definiert werden:

- *Personale Kompetenz* umfasst »Einstellungen, Werthaltungen und Motive, die das Handeln von einer übergeordneten Ebene aus beeinflussen« (Heyse/Erpenbeck 1997, S. 51). »Es geht um die Selbstwahrnehmung, das bewusste Reflektieren der eigenen Fähigkeiten sowie die Bewertung der eigenen Handlungen und zugleich die Offenheit für Veränderungen, das Interesse aktiv zu gestalten und mitzuwirken und die Eigeninitiative, um sich Situationen und Möglichkeiten zu schaffen« (Kauffeld 2001, S. 36).
- *Sozialkompetenz* (sozial-kommunikative Kompetenz) erweist sich in kommunikativen und kooperativen Verhaltensweisen. Sie ist die »Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie im Interesse der eigenen Person und der Gruppe gestaltend zu wirken« (Michelsen 1997, S. 78).

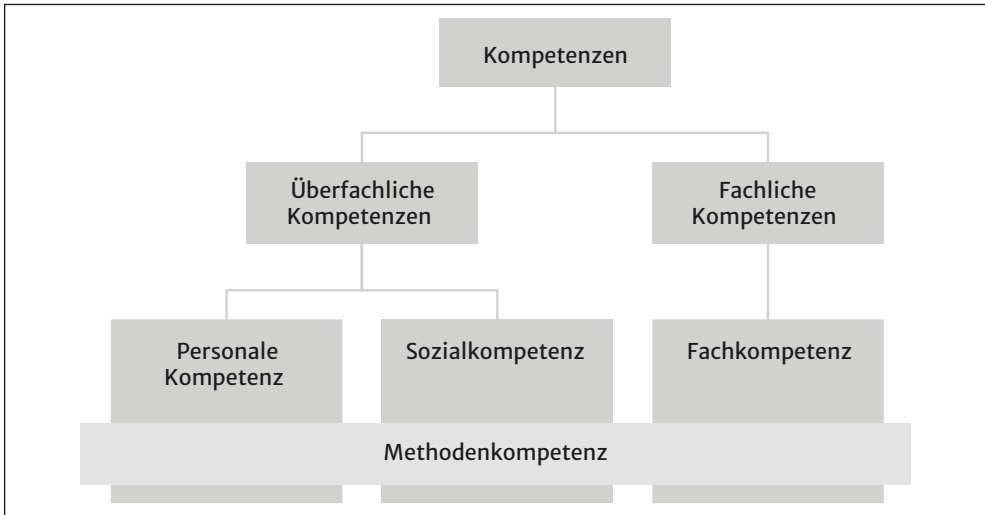


Abb. 3: Kompetenzformen (eigene Darstellung)

- *Fachkompetenz* »besitzt diejenige Person, die zuständig und sachverständig über Aufgaben und Inhalte ihres Arbeitsbereichs verfügt und die dafür notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten beherrscht« (Mudra 2004, S. 364).
- *Methodenkompetenz* bezeichnet sodann »die Fähigkeit und Bereitschaft zu zielgerichtetem planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen. Darüber hinaus beinhaltet der Begriff auch die Fähigkeit und Bereitschaft, sich Methoden zur Bewältigung beruflicher und außerberuflicher Herausforderungen zu vergegenwärtigen und zu reflektieren, ferner den jeweiligen Situationen angemessene Verfahren auszuwählen sowie flexibel einzusetzen« (Michelsen 1997, S. 78).

Diese Definitionen greifen Gehalte des Bildungsbegriffs auf. Zielpunkte der Kompetenzentwicklung wäre sodann nicht nur die Handlungsorientierung und Handlungsfähigkeit, sondern zudem die Entwicklung der Werteorientierung und Gestaltungsfähigkeit. Die bloße Kenntnis der domänenspezifischen Handlungsalternativen (Fachkompetenz) ermöglicht keine Entscheidungsfähigkeit (Damasio 2010). Die Entwicklung von Handlungskompetenz erfordert vielmehr die Entwicklung von Wertebezügen (Umgang mit sich selbst, Umgang mit anderen und Umgang mit fachlichen Problemstellungen) und eine »Bewertungs- und Entscheidungsinstanz« (Persönlichkeit). Die Handlungskompetenz ist zu weiten Teilen implizit bzw. unbewusst: »Die Abhängigkeit einer Erkenntnis von persönlichen Bedingungen lässt sich nicht formalisieren, weil man seine eigene Abhängigkeit nicht unabhängig ausdrücken kann« (Polanyi 1985, S. 31). Polanyi hat hierfür den Begriff des impliziten Wissens geprägt. Die Untergliederung der Handlungskompetenz in Kompetenzformen ist insofern analytischer Natur. Der Aspekt »Handlungskompetenz« wird im folgenden Kapitel genauer betrachtet.

2.2.3 Handlungskompetenz und Performanz

Zum weitergehenden Verständnis des Kompetenzbegriffs wird ein Gedanke von Noam Chomsky (1971, 1981) aufgegriffen. Chomsky unterscheidet in seinem linguistischen Kompetenzbegriff zwei Kompetenzen: Eine grammatische Kompetenz sowie eine pragmatische Kompetenz. Sichtbar werden diese in der *Performanz* (Chomsky 1981, S. 65, Müller-Vorbrüggen 2001 S. 49ff.).

Die *grammatische Kompetenz* bezieht sich auf die grundsätzliche Beherrschung der sprachlichen Konstruktionsmittel. Die *pragmatische Kompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, auf Basis der grammatischen Kompetenz korrekt gebildete Sätze in spezifischen Kontexten situativ angemessen und zweckentsprechend verwenden zu können. Die Performanz als konkreter Sprechakt ermöglicht Rückschlüsse auf die pragmatische und die grammatische Kompetenz. Sie entspricht nicht der idealen Fähigkeit einer Person, da sie Einflüssen wie Ermüdung, Krankheit, Zerstreuung oder anderen die Aufmerksamkeit beeinflussenden Faktoren unterliegt. In Analogie zu diesem Modell bilden die vorgestellten Kompetenzformen (personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz) die grundlegende Basis.

Die Fähigkeit auf Basis dieser Kompetenzen in spezifischen Kontexten situativ angemessen und zweckentsprechend handeln zu können, wird sodann als Handlungskompetenz bezeichnet. Weinert betont diesen Aspekt, wenn er Kompetenz definiert als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2001, S. 27f.).

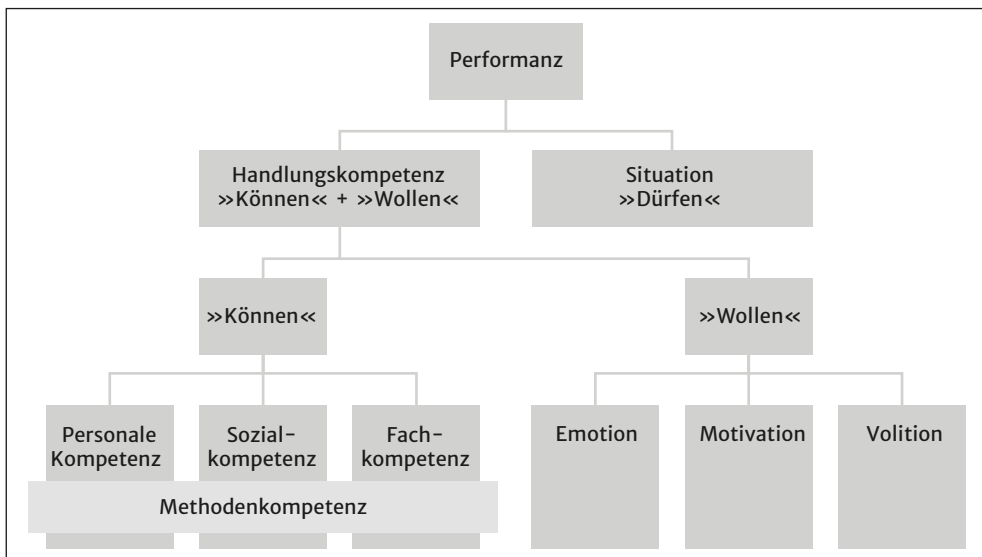


Abb. 4: Handlungskompetenz und Performanz (eigene Darstellung)

Handlungskompetenz ist somit das Produkt grundlegender Kompetenzen einerseits (personale Kompetenz, soziale Kompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz) und situationsspezifischer Aktivierung (Emotion, Motivation und Volition) andererseits. Das Ergebnis der Handlungskompetenz ist schließlich als Performanz sichtbar und messbar. In der Alltagssprache findet sich ein ähnlicher Unterschied: »Können« und »Wollen«. Das »Können« steht hierbei für die grundlegenden Kompetenzen (personale Kompetenz, soziale Kompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz) und das »Wollen« für die situationsspezifische Aktivierung (Emotion, Motivation und Volition). Als dritte Dimension ist das »Dürfen« zu ergänzen, als Platzhalter für Schranken und Begrenzungen, die aus der Situation resultieren. In Abbildung 4 ist der Zusammenhang der Begriffe grafisch dargestellt (vgl. Sloane 2004).

BEISPIEL

Eine Teilnehmerin A eines Projektmanagement-Lehrgangs hat die Methoden und Techniken des Projektmanagements gelernt. Sie kann das Gelernte allerdings nicht in anderen Kontexten anwenden. Die Teilnehmerin hat »träges Wissen« (Renkl 2010, S. 854ff.) und keine Kompetenz erworben. Die Bescheinigung der erfolgreichen Teilnahme (z. B. aufgrund einer bestandenen Prüfung) stellt eine Qualifikation, jedoch keine Kompetenz dar.

Teilnehmer B hat die gleiche formale Qualifikation erworben. Er könnte, im Gegensatz zu Teilnehmerin A, die erworbenen Fähigkeiten bei typischen und erwartbaren Situationen im Arbeitsprozess erfolgreich einbringen. Die Qualifikation wäre nun zudem eine Kompetenz. Gleichwohl bringt Teilnehmer B seine Kompetenz nicht ein, da er sich beispielsweise an den tradierten Anweisungen, Vorgaben und Prozessen orientiert. In diesem Fall bestünde zwar eine Kompetenz, ohne dass diese in Form einer Verbesserung der Performanz sichtbar würde.

Teilnehmerin C kann, wie Teilnehmer B, das Gelernte in typischen Situationen anwenden und zudem Probleme lösen, die eher unerwartbar und untypisch sind. Teilnehmerin C ist zudem motiviert, das erworbene Wissen anzuwenden. Erst in dieser Kombination entsteht Handlungskompetenz mit der Möglichkeit, die Performanz zu verbessern.

Möglich ist, dass die Performanz der Teilnehmerin C nicht kontinuierlich gleich bleibt bzw. dass diese schwankt. Gründe hierfür können im Umfeld (z. B. Erlaubnis) oder in der Person selbst liegen (z. B. Ermüdung, Motivation).

Fehlende Performanz wiederum drückt nicht immer einen Mangel aus. Handlungen können auch bewusst unterlassen werden und genau dies kann ein Ausdruck von Kompetenz sein.

Die Unterscheidung der Ebenen (Kompetenz und Performanz) hat Konsequenzen: Kompetenz ist nicht immer beobachtbar. Zur Bewertung von Kompetenzen ist es deshalb erforderlich, die Performanz über einen Zeitraum hinweg zu beobachten, diese Beobachtungen aufeinander zu beziehen und auf Basis dieser Bewertungen Annahmen über die Kompetenz zu treffen. Offensichtlich ist hierbei, dass die Ungewissheit bleibt,

dass eine Bewertung niemals absolut erfolgt, dass die Fähigkeiten des Beobachters, das Bewertungsinstrument und die Umweltbedingungen das Ergebnis maßgeblich entscheiden und dass eine Kompetenzbewertung subjektiv ist. Eine kritische Reflexion ist also erforderlich, um mit dieser Subjektivität umgehen zu können. Das Kompetenzmodell stellt ein Instrument zur Unterstützung der Bewertung dar. Es liefert Kriterien, um die Bewertung objektiver zu gestalten.

2.3 Kompetenzmodelle

Die Bandbreite an Auffassungen von Kompetenzen und die vielfältigen Zwecke, die mit Kompetenzmodellen in Unternehmen verfolgt werden, lässt erahnen, dass bei genauerer Betrachtung unterschiedliche Auffassungen von Kompetenzmodellen existieren, die jedoch einen gemeinsamen Kern aufweisen: Kompetenzmodelle weisen in der Regel *hierarchische Ebenen* auf. Diese fassen Kompetenzen zunächst in Überbegriffe oder Cluster (1) zusammen (z. B. Business Skills oder personale Kompetenzen), beinhalten auf der nächsten Ebenen die jeweiligen Kompetenzen (2) (z. B. unternehmerisches Denken und Handeln), beschreiben auf der nachfolgenden Ebenen die dafür relevanten psychologischen Merkmale (3) (z. B. kognitive Fähigkeiten) und definieren zuletzt beobachtbare Verhaltensanker (4) (z. B. »Vor- und Nachteile einer Unternehmensstrategie darstellen«). Zusammenfassend können Kompetenzmodelle als eine strukturierte und für die Organisation adäquat beschriebene Sammlung von Kompetenzen definiert werden, die wichtig sind, um aktuell (und in der Zukunft) in der Organisation erfolgreich handeln zu können. Richard Mansfield unterscheidet drei Modellansätze: »One-Size-fits-all«, »Multiple-Job-Approach« und »Single-Job« (Mansfield 1998, S. 7 ff.).

- Das *allgemeine Kompetenzmodell* (One-Size-fits-all) ist unternehmensunspezifisch konstruiert. Der »Kompetenzatlas« von Heyse und Erpenbeck stellt ein solches Modell dar (Heyse/Erpenbeck 2004). Ein weiteres allgemeines Modell hat u. a. Gerhard Hänggi entwickelt (Hänggi 2001, S. 158 ff.).
- Das *unternehmensspezifische Kompetenzmodell* (Multiple-Job-Approach) ist auf mittlerer Abstraktionsebene anzusiedeln. Es handelt sich hierbei um ein berufsunspezifisches, eher allgemein formuliertes, allerdings unternehmensspezifisches Modell. Drei Modellvarianten werden vorgestellt.
- Die Modelle können in Richtung *domänenspezifischer Kompetenzmodelle* (Single-Job) spezifiziert werden. Mittels berufspädagogischer Studien werden Arbeitsprozesse analysiert und Kompetenzanforderungen beschrieben. Im Gegensatz zu den klassischen arbeitswissenschaftlichen Analysen (z. B. Zeitstudien, Multimomentstudien), erfassen berufspädagogische Studien die notwendigen Kompetenzen im Arbeitsprozess.

2.3.1 Allgemeine Kompetenzmodelle

Heyse und Erpenbeck schlagen ein Kompetenzmodell (»Kompetenzatlas«) mit vier Dimensionen vor, die in 64 Einzelkompetenzen untergliedert werden (Heyse/Erpenbeck 2004, S. XXI):

- (1) Personale Kompetenz,
- (2) sozial-kommunikative Kompetenz,
- (3) Fach- und Methodenkompetenz sowie,
- (4) Aktivitäts- und Handlungskompetenz.

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

Abb. 5: Kompetenzatlas (Heyse/Erpenbeck 2004, S. XXI)

Die Kritik an diesem Modell bezieht sich insbesondere auf drei Gesichtspunkte:

- Der Hinweis der Autoren, dass 150 Personen die 64 Kompetenzen aus einem Katalog von 300 kompetenzerfassenden Begriffen auswählten (Heyse/Erpenbeck 2004, S. XVIII), verweist auf das grundlegende Problem des Modells: Die 64 Einzelkompetenzen bilden kein Modell, kein System und sind ohne Zusammenhang.
- Einen weiteren Kritikpunkt benennen die Autoren: »Die Zuordnung der Begriffe im Kompetenzatlas heißt also nicht, dass sie vollkommen eindeutig einem und nur einem Feld zuzuordnen wären. Es heißt vielmehr, das *Kompetenzgewicht* des Begriffs liegt auf dieser und auf keiner anderen Basiskompetenz-Kombination« (Heyse/Erpenbeck 2004, S. XX, Hervorhebung im Original). Fleiß wird beispielsweise der Fach- und Methodenkompetenz, Gewissenhaftigkeit der sozial-kommunikativen Kompetenz und Optimismus der Aktivitäts- und Handlungskompetenz zugeordnet.
- Die dritte Kritik wurde oben bereits erläutert (vgl. Abbildung 4): Methodenkompetenz wird einseitig der Fachkompetenz zugerechnet. Personale, soziale und fachliche Kompetenzen werden nicht systematisch von deren Aktivierung unterschieden. »Aktivitäts- und Umsetzungskompetenzen« stellen situative Bereitschaften dar.

Die 64 Einzelkompetenzen bieten — trotz der Kritik — einen Überblick über mögliche Einzelkompetenzen und können die Entwicklung eines unternehmensspezifischen Kompetenzmodells inspirieren. Die beiden nachfolgenden Modelle stellen solche Kompetenzmodelle dar.

2.3.2 Unternehmensspezifische Kompetenzmodelle

Ausgehend von den grundlegenden Kompetenzformen Personalkompetenz, Sozial- und Fachkompetenz wird durch den betriebsinternen Dialog geklärt, auf welche spezifischen Einzelkompetenzen das Unternehmen seinen Fokus richten möchte. Die Ausgangsfrage lautet: Welche Kompetenzen sind im Unternehmen aufgrund aktueller und zukünftiger Anforderungen erforderlich? Die Auswahl der Kompetenzen erfolgt diskursiv. Eine stringent-logische Ableitung ist nicht das leitende Interesse, sondern die bewusste Selektion notwendiger und erwünschter Kompetenzen.

Abbildung 6 stellt das Kompetenzmodell eines Unternehmens aus dem IT-Sektor dar. Die vier Kompetenzen sind entlang der Unternehmensleitlinien (Lead, Drive, Balance, Change und Results) in jeweils fünf Einzelkompetenzen untergliedert. Am Beispiel der Teilkompetenz »Kommunikation und Konfliktlösung« wird verdeutlicht, wie diese mit Merkmalen (sogenannte »Verhaltensanalyse«) unterlegt wird. Diese Merkmale können u. a. die Kompetenzauswahl (z. B. Einstellungsgespräch, Assessment Center), die Kompetenzevaluation (z. B. Mitarbeiter-, Vorgesetzten- und 360°-Feedback) und die Kompetenzentwicklung (z. B. Zielvereinbarungsgespräch, Training) steuern.

	Personale Kompetenz	Sozialkompetenz	Fachkompetenz
Lead	Strategisch-konzeptionelles Denken	Führung	Fach- und Marktwissen
Drive	Engagement	Kooperation	Kunden und Qualität
Balance	Zuverlässigkeit	Kommunikation und Konfliktlösung	Interdisziplinarität und Systemdenken
Change	Initiative	Wissensweitergabe	Innovation
Results	Lernen und Entwicklung	Integration	Ziele und Ergebnisse

Kriterium	Beschreibung	Kompetenzmerkmale
Kommunikation	Mitarbeiter fördert die Kommunikation innerhalb des Bereichs und darüber hinaus.	a) Ideen und Sachverhalte werden in schriftlicher und mündlicher Form präzise, strukturiert und verständlich kommuniziert. b) Geht auf Belange des Kommunikationspartners ein. c) Fördert eine offene Kommunikationsatmosphäre.
Konfliktlösung	Mitarbeiter erkennt und löst Konflikte.	a) Thematisiert auch kritische Aspekte. b) Gesteht eigene Fehler ein. c) Reflektiert eigene Rolle, Anlass und Dynamik. d) Strebt Kompromisse und Ausgleich an.

Abb. 6: Unternehmensspezifisches Kompetenzmodell (eigene Darstellung)

Die zweite Variante, das handlungsbasierte Kompetenzmodell, fokussiert die Handlungskompetenz als Einheit der Kompetenzformen. Das Konzept orientiert sich zunächst am Konstrukt »vollständige Handlung«, das um weitere Aspekte mit der Maßgabe erweitert wird, Merkmale und Parameter einer »erfolgreichen Handlung« im Unternehmen abzubilden und zu erfassen. Hierfür muss zunächst geklärt werden, was genau eine Handlung ist und welche Eigenschaften eine erfolgreiche Handlung im Kontext eines Unternehmens beschreiben. Eine Handlung ist (1) zeitlich in sich geschlossen und (2) auf ein Ziel gerichtet. Sie bildet (3) eine zeitlich und inhaltlich gegliederte Tätigkeitseinheit, die (4) willentlich gesteuert wird (Hacker 1999, S. 386 f.). Eine vollständige Handlung besteht aus Ziel-, Planungs-, Ausführungs- und Kontrollprozessen (Hacker 1999, S. 386 f.). Die Reflexion der Erfahrung eines Durchlaufs dieser Handlungsprozesse kann zur Entwicklung eines neuen Handlungsprozessablaufs und durch Lernprozesse zur Etablierung eines neuen Handlungsstandards führen (Kamiske/Brauer 1995, S. 218). Damit bilden die Aktivitäten einen Zirkel:

- Es können folgende *Teilhandlungen* benannt werden: 1. Zielhandlung, 2. Planungs- und Organisationshandlung, 3. Durchführungshandlung, 4. Überprüfungs- und Bewertungshandlung sowie 5. Lern- und Entwicklungshandlung.
- In einer arbeitsteiligen Organisation besteht die Notwendigkeit der kooperativen Abstimmung zwischen verschiedenen Mitarbeitern, zwischen Mitarbeitern und Kunden sowie zwischen Mitarbeitern und Personen aus der Umwelt der Organisation. Eine *erfolgreiche Handlung* bedarf daher der 6. Kooperationsorientierung.
- Kooperationen werden teilweise durch Verträge abgesichert (z.B. Arbeitsvertrag, Kaufvertrag). Verträge sind jedoch selten eine hinreichende Bedingung für eine erfolgreiche Handlung. Luhmann spricht in diesem Zusammenhang von notwendigen »Innengarantien« bzw. dem personalen Vertrauen der Akteure (Luhmann 2000). 7. Kriterium wäre sodann die Vertrauensorientierung.
- Handlungen sind betrieblich u. a. in Strukturen, Prozessen, Mythen und Gewohnheiten eingebunden, die den Erfolg einer Handlung maßgeblich mitbestimmen. Erfolgreiche Handlungen in einem betrieblichen Kontext erfordern 8. eine Systemorientierung.
- Eine Handlung kann auf Basis der bislang genannten Kriterien erfolgreich sein. Ein Unternehmen befindet sich jedoch in Austauschbeziehungen mit seiner Umwelt. Eine erfolgreiche Handlung muss insofern auf diese System-Umwelt-Relation abgestimmt sein und hierbei das Spannungsverhältnis zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft berücksichtigen. Ein weiteres Kriterium ist sodann 9. die Werteorientierung.
- Für den Personenkreis, der mit Leitungsaufgaben beauftragt ist, kann abschließend 10. die Führungsorientierung ergänzt werden.

In Abbildung 7 sind die fünf Teilhandlungen einer vollständigen Handlung sowie die fünf ergänzenden Normierungen für eine erfolgreiche Handlung aufgeführt und mit Merkmalen spezifiziert. Die Unternehmensleitlinien werden auf Ebene der Merkmalsbeschreibungen berücksichtigt. Das Beispiel orientiert sich an einem unternehmensspezifischen Kompetenzmodell aus dem Banken-Sektor.

Während im ersten Kompetenzmodell die Kompetenzformen Personalkompetenz, Sozial- und Fachkompetenz den Ausgangspunkt bilden, verwendet dieses Modell die Handlungskompetenz und das Konstrukt »erfolgreiche Handlung« als Bezugspunkt.

Kompetenzmodelle können breit angelegt sein (vgl. Abbildung 7) oder auch fokussiert sein. Im nachfolgenden Beispiel wird ein Modell vorgestellt, das spezifische Kompetenzen ins Zentrum stellt. In einer global tätigen Pharma- und Chemie- Unternehmensgruppe wurden im Rahmen einer Neuausrichtung des Unternehmens zentrale Personalprozesse auf der Grundlage eines eigens entwickelten Kompetenzmodells neu ausgerichtet. Ausgehend von einem unternehmensweiten Leitbild mit sechs zentralen

Werten (Mut, Leistung, Respekt, Verantwortung, Integrität und Transparenz) und einer auf fünf Prinzipien (Innovationen, hohe Qualität von Produkten und Prozessen, Kundenorientierung, exzellente logistische Prozesse und ausgezeichneter Service) (Gion-Röcklein et al. 2013, S. 209) basierende Unternehmensstrategie wurde zunächst eine Grundlage für ein unternehmensweites Verständnis geschaffen, »wie der unternehmerische Erfolg von Merck nachhaltig gesichert werden kann« (Gion-Röcklein et al. 2013, S. 211).

1. Zielhandlung Zieldefinition, Ziele erreichen <i>z.B. Zieldefinition:</i> A) setzt klare Ziele B) kommuniziert die Ziele verständlich C) trifft sicher Entscheidungen	2. Planungs- und Organisationshandlung Prozessgestaltung, Ressourceneinsatz, Anpassung der Planung und Organisation <i>z.B. Prozessgestaltung:</i> A) berücksichtigt bei der Prozessgestaltung die Kundensicht B) erstellt realistische Pläne C) kann Prozesse situativ anpassen
3. Durchführungshandlung Effizienz, Effektivität <i>z.B. Effizienz</i> A) arbeitet strukturiert und systematisch B) setzt Prioritäten und arbeitet zielorientiert C) arbeitet kosten- und ressourcenbewußt	4. Überprüfungs- und Bewertungshandlung Überprüft das Vorgehen, Überprüft das Ergebnis <i>z.B. Überprüft das Vorgehen:</i> A) setzt Kontrollinstrumente sinnvoll ein B) kontrolliert das Einhalten von Prozessen C) reagiert frühzeitig bei Abweichungen
5. Lern- und Entwicklungshandlung Lernen, Verbesserung, Innovation <i>z.B. Lernen:</i> A) lernt aus Fehlern B) entwickelt aktiv Schwächen C) sucht das Feedback D) stellt sich herausfordernde Aufgaben	6. Kooperationsorientierung Kooperation, Kommunikation, Umgang mit Konflikten <i>z.B. Kooperation</i> A) ist integriert und integriert andere B) gibt Wissen und Erfahrungen weiter C) bietet Unterstützung an
7. Vertrauensorientierung Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit <i>z.B. Zuverlässigkeit</i> A) Verhalten ist konsistent und vorhersehbar B) erfüllt gegebene Versprechungen C) geht diskret mit Informationen um D) ist da, wenn „Not am Mann“ ist	8. Systemorientierung Kenntnis der Geschäftsprozesse (GP), Umgang mit GP, Innovation der Geschäftsprozesse <i>z.B. Kenntnis der Geschäftsprozesse:</i> A) kennt die wichtigsten Geschäftsprozesse B) kennt den eigenen Beitrag und dessen Bedeutung C) kennt die zentralen Ansprechpartner
9. Werteorientierung Loyalität gegenüber dem Unternehmen, engagiert sich für die Werteorientierung des Unternehmen <i>z.B. Loyalität gegenüber dem Unternehmen:</i> A) vertritt das Unternehmen aktiv nach außen B) identifiziert sich mit den Unternehmenszielen C) handelt im Sinne des Unternehmens D) hält Unternehmensrichtlinien ein	10. Führungsorientierung Mitarbeiter fördern, Mitarbeiter führen, Arbeit strukturieren <i>z.B. Mitarbeiter fördern:</i> A) gibt faires und zeitnahes Feedback B) hilft Mitarbeitern bei Neuerungen C) stärkt die Eigenverantwortung der Mitarbeiter D) erkennt Potenziale

Abb. 7: Handlungsbasiertes Kompetenzmodell (eigene Darstellung)

Kernbereiche des Kompetenzmodells			
Kundenorientierung	Ergebnisorientierung	überzeugende Kommunikation	Mitarbeiterführung
strategische Orientierung	Teamarbeit	Veränderungs- und Innovationsfähigkeit	Mitarbeiterentwicklung

Teamarbeit		
Zielgruppe 1	Zielgruppe 2	Zielgruppe 3
Respekt und Integrität in der Zusammenarbeit		
<ul style="list-style-type: none"> • Trägt zu einem positiven Arbeitsklima bei durch ein Verhalten, das von Respekt, Offenheit und Ehrlichkeit geprägt ist • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Schafft Vertrauen im zwischenmenschlichen Kontakt und leitet bzw. beteiligt sich bei Besprechungen in einer offenen, fairen und integrieren Art und Weise • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Gewinnt das Vertrauen anderer durch offenes und ehrliches Verhalten, ist anderen gegenüber offen bezüglich der eigenen Person, spricht über seine Motive und Intentionen • ...
Aktive Beteiligung und Networking		Networking und politisches Gespür
<ul style="list-style-type: none"> • Nimmt aktiv an Teambesprechungen/Projekten teil und macht Vorschläge zum Erreichen von Teamzielen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Tragt aktiv zu den Teamaktivitäten bei, praktiziert und ermuntert zu einer angemessenen »Doppelrolle« im Team (repräsentiert die Linie im Team und das Team in der Linie) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwickelt und pflegt ein aktives Netzwerk mit den wichtigsten Interessenvertretern innerhalb und außerhalb von Merck, um die Unternehmensziele voranzubringen • ...
Umgang mit Konflikten und Kritik		
<ul style="list-style-type: none"> • Spricht kritische Themen, schlechte Neuigkeiten (z.B. Probleme im Zusammenhang mit Projekten) und Konflikte von sich aus an • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennt potenzielle Konfliktquellen, bemüht sich, Hindernisse für eine Zusammenarbeit aus dem Weg zu räumen und spricht kritische Themen (...) mit der nötigen Selbstsicherheit und Objektivität pro-aktiv an • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Sieht mögliche Konflikte und Probleme voraus, die sich auf die Entscheidungsfindung im Unternehmen auswirken, und ergreift aktiv Maßnahmen, um diese zu überwinden • ...

Abb. 8: Ausschnitt aus Verhaltensanker des Kompetenzbereichs Teamarbeit (in Anlehnung an Gion-Röckelein et al. 2013, S. 214)

Auf dieser Grundlage wurde ein Unternehmens-Kompetenzmodell definiert, das mit den acht Kernbereichen Teamarbeit, Kundenorientierung, überzeugende Kommunikation, strategische Orientierung, Ergebnisorientierung, Veränderungs- und Innovationsfähigkeit, Mitarbeiterführung und Mitarbeiterentwicklung fächerübergreifende Kompetenzen fokussiert. In Workshops mit den wesentlichen Betroffenengruppen wurden Kompetenzen und hierfür beobachtbare Verhaltensweisen definiert. Die Kompetenzbereiche Methoden- und Fachkompetenzen wurden zudem stellen- und aufgabenbezogen in den jeweiligen Arbeitsbereichen definiert. Schließlich wurde wegen unterschiedlicher Anforderungen in den Arbeitsbereichen auf der Ebene der Verhaltensbeschreibungen eine Differenzierung für drei Zielgruppen vorgenommen (Mitarbeiter ohne disziplinarische Führungsverantwortung, Führungskräfte aus dem mittleren Management und Experten mit strategischer Verantwortung sowie das Senior Management). So wurde beispielsweise die Kompetenz für Teamarbeit wie folgt beschrieben: Wert legen auf gute Zusammenarbeit mit Mitarbeitenden aus unterschiedlichen Hierarchiestufen und Kulturkreisen; hoch engagiert sein, um durch Verhalten, transparentes Handeln und Integrität zu einem konstruktiven Miteinander beizutragen (Gion-Röcklein et al. 2013, S. 214). Als Subkategorien bzw. weitere Konkretisierungen dieses Kompetenzbereichs wurden »Respekt und Integrität in der Zusammenarbeit«, »Aktive Beteiligung und Networking«, »Umgang mit Konflikten und Kritik«, sowie »Interkulturelles Verständnis und Kooperation« festgelegt. Für die drei Zielgruppen wurden in diesen Subkategorien entsprechend ihrer Funktionsbereiche unterschiedliche Verhaltensbeispiele definiert (siehe Abbildung 8).

Das Kompetenzmodell wurde in den wesentlichen strategischen Personalprozessen wie der Mitarbeiterauswahl und -entwicklung, dem Talentmanagement und der Leistungsbewertung verankert und bietet als Orientierungsrahmen für Mitarbeitergespräche eine Grundlage zur Verständigung über erwünschte Handlungs- und Verhaltensweisen im Unternehmen.

2.3.3 Entwicklungsschritte

Die *Entwicklung und Einführung* eines unternehmensspezifischen Kompetenzmodells untergliedert sich in mindestens fünf Phasen.

- *Phase 1: Modellentwicklung und -überprüfung*

In einem diskursiven Verfahren werden die Kompetenzen und Kompetenzmerkmale spezifiziert. Mit jeder Spezifikation wird das Modell konkreter und unternehmensspezifischer. Die eingangs bestehende Unschärfe (Welche Kompetenzen sind für uns von Bedeutung? Was verstehen wir unter den Begriffen?) wird durch den Dialog geklärt. Unternehmensleitlinien kommen zur Sprache und finden Eingang in das Modell. Es können Einzelkompetenzen zur Profilbildung des Unternehmens besonders hervorgehoben werden. Eine projektorientierte Organisation würde beispielsweise die Kompetenz »Projektmanagement« (Projekte planen, organisieren, steuern/durchführen und beenden) in ihr unternehmensspezifisches Kompetenzmodell aufnehmen, während eine Unternehmung, deren Betriebsgeschehen nicht von Pro-

jektarbeit geprägt ist, diese Kompetenz vermutlich nicht in ihr Modell integriert. Das Modell wird zunächst in einem abgrenzbaren Bereich (z. B. einer Abteilung) als Pilot getestet und ggf. korrigiert.

- *Phase 2: Modelldistribution*

Damit das Kompetenzmodell angewendet werden kann, ist eine Schulung der Führungskräfte erforderlich. Hierfür eignen sich auf Dialog und Diskussion angelegte Workshops. Die Information der Mitarbeiter sollte einerseits bereichsübergreifend zur Orientierung und andererseits bereichsspezifisch konkret erfolgen.

- *Phase 3: Modellanwendung und -überprüfung*

Das Kompetenzmodell sollte zunächst nur zur Unterstützung des Kompetenzdialogs zwischen Führungskraft und Mitarbeiter eingesetzt werden. Dabei ist sicherzustellen, dass das Modell auch tatsächlich in der gewünschten Weise verwendet wird und die Gespräche mit den Mitarbeitern stattfinden. Ausgehend von einem Pilotbereich kann das Kompetenzmodell in weitere Unternehmensbereiche eingeführt werden.

- *Phase 4: Modelldiversifikation*

Das Eindringen des Modells in die betrieblichen Strukturen führt automatisch zu der Frage, wie das Modell mit anderen Instrumenten der Personalentwicklung verbunden werden kann. Das Modell diversifiziert, gewinnt an Bedeutung und veraltet mit der Zeit.

- *Phase 5: Modellrevision*

Die Diversifikation und die Alterung des Modells führen sodann zur notwendigen Revision. Eine Diskussion und Anpassung des Grundmodells, sowie der mit diesem Modell verbundenen Instrumente wird erforderlich.

Die oben genannten Schritte machen deutlich, dass der Aufwand für die Entwicklung und Implementation von inhaltlichen Entscheidungen abhängig sehr unterschiedlich ausfallen kann. Hierbei spielen u. a. der Geltungsbereich des Modells und die Differenzierung in den verschiedenen Bereichen der Organisation, das Ausmaß mit dem das Kompetenzmodell in die Personalarbeit integriert werden soll, verfügbare Vorinformationen zu den betreffenden Tätigkeitsbereichen und die Komplexität der Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse eine entscheidende Rolle (Krumm/Mertin/Dries 2012, S. 17). Damit Kompetenzmodelle wirksam werden können, ist ihre Akzeptanz durch die Führungskräfte und Mitarbeiter von zentraler Bedeutung. Nach einer Studie von 2010 bewerten von 112 Personalverantwortlichen die Einbeziehung und Unterstützung des Managements (80 %), die Einbeziehung der Mitarbeiter (67 %) sowie die unternehmensindividuelle Gestaltung (62 %) von Kompetenzmodellen als die wichtigsten Erfolgsfaktoren für die Akzeptanz und Anwendung dieser (Thomas 2010). Die Implementation und interne Kommunikation von Kompetenzmodellen sollte daher ebenfalls Aufmerksamkeit eingeräumt werden (weiter Hinweise hierzu siehe z. B. bei Pasch 2003, Campion et al. 2011, Krumm/Mertin/Dries 2012).

2.4 Erweiterungen und Grenzen

Domänenspezifische Kompetenzmodelle

Für kompetentes Handeln in einer beruflichen Domäne ist spezifisches Arbeitsprozesswissen erforderlich (Fischer 2000). Hinzu kommt, dass in verschiedenen Domänen oftmals unterschiedliche Ausprägungen der Personal- und Sozialkompetenz erforderlich sind. Domänenspezifische Kompetenzmodelle werden in der berufspädagogischen Wissenschaft intensiv diskutiert. Zielsetzungen vielfältiger Forschungsaktivitäten ist es, wissenschaftlich abgesicherte Modelle der Struktur, der Stufungen sowie zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen in einer Domäne zu generieren. In mehreren wissenschaftlichen Projektverbünden wurden u. a. Kompetenzmodelle für den/die Industriekaufmann/-kauffrau (z. B. Achtenhagen/Winther 2009, Wuttke et al. 2015), Medizinische/r Fachangestellte/r (z. B. Seeber 2014), Elektroniker/in für Automatisierungstechnik (z. B. Link/Geißel 2015, Walker et al. 2015), im Berufsfeld Elektronik (z. B. Rauner et al. 2014), im Kfz-Service & Reparatur (z. B. Musekamp 2011) sowie von Ingenieuren (z. B. Musekamp/Spöttl 2014) erforscht und Instrumente zur Erfassung von berufsfachlichen Kompetenzen entwickelt.

Es sollte insofern nur in einem ersten Schritt darum gehen, ein unternehmensspezifisches Kompetenzmodell zu implementieren, das für alle Mitarbeiter einer Organisation und unabhängig von der jeweiligen Domäne Geltung hat. Kompetenzentwicklung, welche die Entwicklung einer berufsfachlichen Handlungsfähigkeit zum Ziel hat, kann bei der Konstruktion eines unternehmensspezifischen Kompetenzmodells jedoch nicht stehen bleiben. Zur Entwicklung der Fachkompetenz ist eine Orientierung am spezifischen Arbeitsprozess erforderlich. Voraussetzung hierfür ist die Aufklärung und Beschreibung der jeweiligen spezifischen Arbeitsprozesse und -anforderungen. Dies leisten unternehmensspezifische Kompetenzmodelle nicht. Die oben genannten domänenspezifischen Modelle leisten dieses. Sie sind bislang allerdings weitgehend auf Ausbildungsberufe bzw. die berufliche Ausbildung ausgerichtet. Wie Kompetenzmodelle für die ca. 27.000 Erwerbsberufe in Deutschland zu entwickeln sind, ist eine offene Frage.

Kompetenzmessung und -bewertung

Das Handbuch Kompetenzmessung listet unterschiedliche quantitativ erfassende sowie qualitativ beschreibende Verfahren auf (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003). Die quantitativen Verfahren sind aufgrund der möglichen IT-Unterstützung hoch effizient. Kompetenzen werden taxiert und quantifiziert (z. B. Kenner = 1, Könnner = 2, Experte = 3). Sie können sodann berechnet werden und sind in Zahlen fassbar (z. B. 42). Da Kompetenzen nicht beobachtbar, sondern nur über die Performanz erschließbar sind, wird mit diesen Beobachtungsverfahren eine Genauigkeit suggeriert, die nicht gegeben ist. Einen anderen Weg (Performanztests) gehen die oben genannten wissenschaftlichen Ansätze (u. a. Wuttke et al. 2015). Hier ist die Genauigkeit gegeben, allerdings sind noch Fragen der Praktikabilität und der Validität (mit Blick auf den zu erfassenden Beruf) zu klären. Die Messung der Kompetenzen bildet in Hinsicht auf die Ermittlung des »Kompetenzkapitals« eines Unternehmens einen weiteren Themenstrang. Die Bilanzierung und

ökonomische Bewertung von Kompetenzen steckt nicht zuletzt durch die Herausforderungen einer umfassenden und validen Kompetenzbewertung noch in den »Kinderschuh«n. Einen guten Einblick ermöglichen die Bücher »Kompetenzkapital« von Hasebroock/Zawacki-Richter/Erpenbeck (2004) sowie »Human Capital Management« von Scholz/Stein/Bechtel (2011).

Literatur

- Achtenhagen/Winther 2009: Achtenhagen, F./Winther, E.: »Konstruktvalidität von Simulationsaufgaben: Computergestützte Messung berufsfachlicher Kompetenz — am Beispiel der Ausbildung von Industriekaufleuten«, Abschlussbericht für das Bundesministerium für Bildung und Forschung, in: https://www.bmbf.de/files/Endbericht_BMBF09.pdf, 15.10.2015.
- Bilger et al. 2013: Bilger, F./Gnahs, D./Hartmann, J./Kuper, H.: Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Resultate des Adult Education Survey 2012, Bielefeld.
- Bohnenkamp et al. 1966: Bohnenkamp, H./Dirks, W./Knab, D.: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953—1965, Stuttgart.
- Chomsky 1971: Chomsky, N.: Aspekte der Syntaxtheorie, Frankfurt am Main.
- Chomsky 1981: Chomsky, N.: Regeln und Repräsentationen, Frankfurt am Main.
- Damasio 2010: Damasio, A. R.: Descartes Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, 6. Auflage, München.
- Deutscher Bildungsrat 1974: Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Bonn.
- Dörner 2009: Dörner, D.: Die Logik des Misslingens: Strategisches Denken in komplexen Situationen, 8. Auflage, Reinbek.
- Erpenbeck 1997: Erpenbeck, J.: »Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen«, in: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation — Fakten und Visionen, Münster/New York/München, S. 309—362.
- Erpenbeck et al. 2013: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L./Grote, S.: »Einleitung«, in: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L./Grote, S. (Hrsg.): Kompetenzmodelle von Unternehmen. Mit praktischen Hinweisen für ein erfolgreiches Management von Kompetenzen, Stuttgart, S. 1—32.
- Erpenbeck/Heyse 2007: Erpenbeck, J., Heyse V.: Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung, Münster.
- Erpenbeck/von Rosenstiel 2003: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L.: »Einführung«, in: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart, S. IX–XL.
- Fischer 2000: Fischer, H. M.: Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen: Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens, Opladen.
- Gion-Röckelein et al. 2013: Gion-Röckelein, I./Hellmann, W./Pösinger, J./Zöllner, J.: »Nachhaltiges und ganzheitliches Kompetenzmanagement bei Merck«, in: Stock-Homburg, R. (Hrsg.): Handbuch Strategisches Personalmanagement, 2. Auflage, Wiesbaden, S. 207—227.
- Gutschow 2010: Gutschow, K.: »Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss«, in: Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere — Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 118, Bonn.
- Hacker 1999: Hacker, W.: »Regulation und Struktur von Arbeitstätigkeiten«, in: Hoyos, C. G./Frey, D. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie: Ein Lehrbuch, Weinheim, S. 385—397.

- Hänggi 2001: Hänggi, G.: Macht der Kompetenz: Ausschöpfung der Leistungspotentiale durch zukunftsgerichtete Kompetenzentwicklung, 3. Auflage, Frechen-Königsdorf.
- Heyse/Erpenbeck 1997: Der Sprung über die Kompetenzbarriere, Bielefeld.
- Heyse/Erpenbeck 2004: Heyse, V./Erpenbeck, J.: »Vorwort«, in: Heyse, V./Erpenbeck, J. (Hrsg.): Kompetenztraining, Stuttgart, S. XI—XXX.
- Kauffeld, S. 2001: »Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) zur Messung der beruflichen Handlungskompetenz«, in: Frieling, E./Kauffeld, S./Grote, S./Bernard, H. (Hrsg.): Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter?, Edition QUEM, Band 12, Münster u. a., S. 33—48.
- Krumm/Mertin/Dries 2012: Krumm, S./Mertin, I./Dries, C.: Kompetenzmodelle, Göttingen.
- Link/Geißel 2015: Link, N./Geißel, B.: »Konstruktvalidität konstruktiver Problemlösefähigkeit bei Elektronikern für Automatisierungstechnik«, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 111. Band, Heft 2/2015, S. 208—221.
- Luhmann 1996: Luhmann, N.: »Man zwingt andere Begriffe zur Anpassung«, Andreas Geyer im Gespräch mit Niklas Luhmann«, in: Universitas, 51. Jahrgang, Heft 604, S. 1017—1027.
- Luhmann 2014: Luhmann, N.: Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität, 5. Auflage, Stuttgart.
- Mansfield 1998: Mansfield, R. S.: »Building Competency models: Approaches for HR Professionals«, in: Human Resource Management, Heft 35, S. 7—18.
- Mertens 1974: Mertens, D.: »Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft«, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 01/1974, S. 36—43.
- Michelsen 1997: Michelsen, U. A.: »Lernen im Bereich der nichtfachlichen Kompetenzen«, in: Michelsen, U. A. (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernen, Düsseldorf, S. 75—83.
- Mudra 2004: Mudra, P.: Personalentwicklung: Integrative Gestaltung betrieblicher Lern- und Veränderungsprozesse, München.
- Müller-Vorbrüggen 2001: Müller-Vorbrüggen, M.: Handlungsfähigkeit durch gelungene Kompetenz-Performance-Beziehungen als Gegenstand moderner Personal- und Organisationsentwicklung, Aachen.
- Musekamp 2011: »Validierung eines Multiple-Choice-Instruments zur Erfassung von Kompetenzen in der Domäne Kfz-Service & Reparatur«, in: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung, Opladen/Berlin, S. 103—115.
- Musekamp/Spöttl 2014: Musekamp, F./Spöttl, G.: Kompetenz im Studium und in der Arbeitswelt. Nationale und internationale Ansätze zur Erfassung von Ingenieurkompetenzen, Frankfurt am Main.
- Paschen 2003: Paschen, M.: »Kompetenzmodelle — konzeptioneller Hintergrund und praktische Empfehlungen«, in: Wirtschaftspsychologie Aktuell, Heft 2/2003, S. 54—59.
- Polanyi 1985: Polanyi, M.: Implizites Wissen, Frankfurt am Main.
- Rauner 1988: Rauner, F.: »Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung«, in: Heidegger, G./Gerds, P./Weisenbach, K. (Hrsg.): Gestaltung von Arbeit und Technik: Ein Ziel beruflicher Bildung, Frankfurt/New York, S. 32—50.
- Rauner et al. 2014: Rauner, F./Heinemann, L./Maurer, A./Ji, L./Zhao, Z.: Messen beruflicher Kompetenzen. Band 3: 3 Jahre KOMET-Testerfahrungen, 2. Auflage, Berlin.
- Renkl 2010: Renkl, A.: »Träges Wissen — Wenn Erlerntes nicht genutzt wird«, in: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie, 4. Auflage, Weinheim, S. 854—858.
- Roth 1971: Roth, H.: Pädagogische Anthropologie: Entwicklung und Erziehung — Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Band 2, Hannover.
- Schelten 1994: Schelten, A.: Einführung in die Berufspädagogik, 2. Auflage, Stuttgart.
- Schenk/Wolf 2015: Schenk, K./Wolf, B.: »Good Practice: Kompetenzmanagement bei der Finanz-DATA GmbH, einem mittelständischen Beratungs- und Softwarehaus in Thüringen«, in:

- Jeschke, S./Richert, A./Hees, F./Claudia J. (Hrsg.): Exploring Demographics. Transdisziplinäre Perspektiven zur Innovationsfähigkeit im demografischen Wandel, Wiesbaden, S. 137—142.
- Scholz/Stein/Bechtel 2011: Scholz, C./Stein, V./Bechtel, R.: Human Capital Management. Raus aus der Unverbindlichkeit, 3. Auflage, München.
- Seeber 2014: Seeber, S.: »Struktur und kognitive Voraussetzungen beruflicher Fachkompetenz. Am Beispiel Medizinischer und Zahnmedizinischer Fachangestellter«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 17/2014, S. 59—80.
- Seel 2003: Seel, N. M.: Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen, 2. Auflage, München.
- Sembill et al. 2007: Sembill, D./Wuttke, E./Seifried, J./Egloffstein, M./Rausch, A.: »Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung — Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen«, in: http://www.bwpat.de/ausgabe13/sebill_etal_bwpat13.shtml, 07.12.2015.
- Sloane 2004: Sloane, P. F. E.: »Betriebspädagogik«, in: Gaugler, E./Weber, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens, 3. Auflage, Stuttgart, S. 574—585.
- Spoettl/Becker 2004: Spoettl, G./Becker, M.: ICT practitioner skills and training, automotive industry, Luxemburg.
- Straka 2003: Straka, G. A.: Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen, Münster et al.
- Straka/Macke 2002: Straka, G. A./Macke, G.: Lern-Lehr-Theoretische Didaktik, Münster et al.
- Tenberg/Hess 2005: Tenberg, R./Hess, B.: »Auseinandersetzung mit Kompetenzen in der Wirtschaft: Explorative Untersuchung über »Kompetenzmanagement« an 14 deutschen Großbetrieben«, in: http://www.bwpat.de/ausgabe8/tenberg_hess_bwpat8.pdf, 07.12.2015.
- Vonken 2001: Vonken, M.: »Von Bildung zur Kompetenz: Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung«, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 04/2001, S. 503—522.
- Walker et al. 2015: Walker, F./Link, N./Nickolaus, R.: »Berufsfachliche Kompetenzstrukturen bei Elektronikern für Automatisierungstechnik«, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 111, Heft 2, S. 222—241.
- Weinert 2001: Weinert, F. E.: Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/Basel.
- Witt 1990: Witt, R.: »Schlüsselqualifikationen als Inhaltsproblem«, in: Reetz, L./Reitmann, T. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen: Dokumentation des Symposiums in Hamburg »Schlüsselqualifikationen — Fachwissen in der Krise?«, Hamburg, S. 93—100.
- Wunderer/Bruch 2000: Wunderer, R./Bruch, H.: Umsetzungskompetenz: Diagnose und Förderung in Theorie und Unternehmenspraxis, München.
- Wuttke et al. 2015: Wuttke, E./Seifried, J./Brandt, S./Rausch, A./Sembill, D./Martens, T./Wolf, K.D.: »Modellierung und Messung domänenspezifischer Problemlösekompetenz bei angehenden Industriekaufleuten«, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 111, Heft 2, S. 189—207.

Weiterführende Literatur

- AK DGQ 2011: Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen: Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Berlin.
- Becker 2003: Becker, M.: Diagnosearbeit im Kfz-Handwerk als Mensch-Maschine-Problem, Konsequenzen des Einsatzes rechnergestützter Diagnosesysteme für die Facharbeit, Bielefeld.
- Becker 2013: Becker, M.: Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis, 6. Auflage, Stuttgart.
- BMBF 2006: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berichtssystem Weiterbildung IX, Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Berlin.

- Heyse/Erpenbeck 2009: Heyse, V./Erpenbeck, J.: Kompetenztraining, 2. Auflage, Stuttgart.
- Mertins/Dören-Katerkamp 2004: Mertins, K./Döring-Katerkamp, U.: Kompetenzmanagement: Der Faktor Mensch entscheidet! Veröffentlichungen aus Instituten der Fraunhofer Gesellschaft, Stuttgart.
- Nerdinger/Blickle/Schaper 2014: Nerdinger, F. W./Blickle, G./Schaper, N.: Arbeits- und Organisationspsychologie: Ein Lehrbuch, 3. Auflage, Berlin/Heidelberg.
- Schelten 2004: Schelten, A.: Einführung in die Berufspädagogik, 3. Auflage, Stuttgart.
- Weinert 2014: Weinert, F. E.: Leistungsmessung in Schulen, 3. Auflage, Weinheim/Basel.