



Open Access Repository

www.ssoar.info

Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb - Status quo und Entwicklungsbedarf

Münk, Dieter; Reglin, Thomas

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Münk, D., & Reglin, T. (2009). Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb - Status quo und Entwicklungsbedarf. In D. Münk, & E. Severing (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb - Status quo und Entwicklungsbedarf* (S. 5-15). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/111-028w005>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>


Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52978-7>



Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb

Status quo und Entwicklungsbedarf

von: Münk, Dieter; Reglin, Thomas; Array

DOI: 10.3278/111-028w005

Erscheinungsjahr: 2009
Seiten 5 - 15

Schlagerworte: Ausbildungsbetrieb, Berufsbildung, Betrieb, Deutschland, Europa, Kompetenzanalyse, Kompetenzentwicklung, Praxis, Profiling, berufliche Fachkompetenz

Nach einigen einführenden Überlegungen zum Kompetenzbegriff skizziert der Autor die aktuelle Kompetenzdiskussion in Deutschland. Während er zunächst das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung" und das DFG-Schwerpunktprogramm "Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen" als zwei umfangreiche Forschungsprogramme nennt, in deren Programmatik und Anlage sich die Differenz der Sichtweisen innerhalb der Kompetenzforschung widerspiegelt, geht er auch auf die laufenden Vorbereitungen für einen Deutschen Qualifikationsrahmen ein, bevor er schließlich die Diskussion auf die Kompetenzfeststellung im Betrieb fokussiert.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Münk, D./Reglin, T.: Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb. Status quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld 2009. DOI: 10.3278/111-028w005

Dieter Münk, Thomas Reglin

Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf

Der Begriff der Kompetenz ist nach Jahrzehnten einer lebhaft geführten Diskussion immer noch alles andere als klar. Ein wissenschaftlicher Konsens, der sich auf Definition und Anwendungsbereich des Terminus ebenso bezieht wie auf die Methodik von Feststellungsverfahren, scheint in weiter Ferne zu sein und ist vielleicht auch gar nicht erreichbar. „Wer auf die Kompetenzdefinition hofft, hofft“, einer oft zitierten und nach wie vor aktuellen Formulierung von Erpenbeck zufolge, „vergeblich“ (ERPENBECK 1996).

Unterschiedliche Kompetenzbegriffe sind insbesondere in den verschiedenen Subsystemen des Bildungswesens anzutreffen. So dominiert in Theorie und Praxis des allgemeinbildenden Bereichs – auch in den großen Vergleichsstudien der OECD – eher ein Kompetenzverständnis, das auf die Mikro- oder Mesoebene fokussiert ist (Stichwort: „Lesekompetenz“), während zumindest in der deutschen Berufsbildungsdiskussion Ansätze im Vordergrund stehen, die sich am für die dualen Ausbildungsberufe maßgeblichen Konzept einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit orientieren. Was in Kompetenzfeststellungsverfahren schulischer Provenienz als „Kompetenz“ figuriert, stellt sich dann eher als „Fähigkeit“ oder „Fertigkeit“ dar, ohne die Kompetenzen nicht entwickelt werden können, die aber mit ihnen keineswegs identisch sind. Diese Differenz der Sichtweisen spiegelt sich in Programmatik und Anlage zweier umfangreicher Forschungsprogramme, die für die deutsche Kompetenzforschung von herausragender Bedeutung sind.

Ebenso verzweigte wie fruchtbare Diskussionen sind im *Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“* aus (organisations-)psychologischer, soziologischer, wirtschaftswissenschaftlicher, (berufs-)pädagogischer und arbeitswissenschaftlicher Perspektive geführt worden. Das Programm umfasste neben der Grundlagenforschung die Bereiche „Lernen im sozialen Umfeld“, „Lernen in der Arbeit“, „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ und „Lernen im Netz und mit Multimedia“ und verwies schon durch diese Untergliederung auf die große Bedeutung, die dem Lernen außerhalb formalisierter Bildungsgänge für die Kompetenzentwicklung zukommt. Die Arbeit im laufenden *DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“* scheint demgegenüber eher am Paradigma organisierten schulischen Lernens orientiert zu sein. Die Erfordernisse der Leistungsmessung, die sich in diesem Kontext stellen, spielen eine zentrale Rolle.

Die Diskussion wird dadurch zusätzlich erschwert, dass auch international – und ebenfalls innerhalb Europas – unterschiedlichste Kompetenzbegriffe anzutreffen sind (BOHLINGER/MÜNK 2008), die als implizite handlungsleitende Konzepte institutionelle Realität des Bildungswesens und wissenschaftliche Diskussion gleichermaßen bestimmen. Die extreme Heterogenität der internationalen Berufsbildungslandschaft bildet sich auch auf der Ebene der Kompetenzdefinition ab, sodass eine große Bandbreite der Verständnisse zu konstatieren ist: ein Changieren des Begriffs zwischen einem „tayloristischen“, einem eher theoriebetonten und einem „ganzheitlichen“ Verständnis, das eine große Nähe zum Konzept der in Deutschland in den Siebzigerjahren in die Diskussion eingeführten Schlüsselqualifikationen aufweist.

„Kompetenz“, wie immer gefasst, stellt sich dar als *Ziel* des Lernens innerhalb und außerhalb der Systeme formalisierter Berufsbildung, als *Mittel* des Einzelnen in seiner Bewährung auf dem Arbeitsmarkt und als von den Unternehmen einerseits *nachgefragte*, andererseits im Organisationskontext (weiter-)entwickelte *Resource*. Das wachsende Interesse an Fragen der Kompetenzentwicklung und -feststellung ist insofern alles andere als akademischer Natur. Organisiertes Lernen wird verstärkt darauf befragt, inwiefern seine Ergebnisse handlungswirksam werden („was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun“, EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008, S. 3). Eher selbstreferenzielle Formen der Leistungsfeststellung in den etablierten Bildungsinstitutionen werden mit der Forderung kompetenzorientierten Lehrens und Prüfens konfrontiert – aus Gründen der Bildungsökonomie ebenso wie des verantwortlichen Umgangs mit individuellen Zeitressourcen. Kompetenz als die „Fähigkeit zur Anwendung von Kenntnissen, Know-how und Fähigkeiten in einem gewohnten oder neuen Zusammenhang“ (TISSOT 2004, S. 48) ist auf Performanz bezogen.

Dass wichtige Anstöße für die neuere Kompetenzdiskussion aus *Europa* kommen, ist kein Zufall. Bei einer Befassung mit den Bildungssystemen, die durch das Interesse an deren Vergleichbarkeit motiviert ist, stehen zunächst *Lernergebnisse* („*learning outcomes*“) im Vordergrund – im Unterschied zu den *Berechtigungen*, die durch bestimmte Zertifikate *innerhalb* der Systeme erworben werden. Unter Gesichtspunkten der arbeitsmarktlichen Relevanz von Lernergebnissen rücken dann *Kompetenzen* (in ihrer Eigenschaft als Handlungsdispositionen) ins Blickfeld. Der Kompetenzbegriff des im Frühjahr 2008 verabschiedeten Europäischen Qualifikationsrahmens ist freilich außerordentlich eng gefasst – er bezieht im Unterschied zum Konsultationspapier von 2005 (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2005) lediglich die Aspekte „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ ein (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008, S. 13) und stellt insofern eher so etwas wie einen kleinsten gemeinsamen Nenner der europaweit erreichbaren Verständigung dar.

Die laufenden Vorbereitungen für einen *Deutschen Qualifikationsrahmen* sind nicht nur reaktiv – im Sinne der Erfüllung einer durch Europa auferlegten „Pflicht“ – zu sehen. Sie zielen darauf, durch eine outcome-orientierte Beschreibung von Bildungsergebnissen Gleichwertigkeiten sichtbar zu machen und so die Durchlässigkeit im Bildungssystem zu unterstützen. Diskussionen um eine Fassung des Kompetenzbegriffs, die die Lernergebnisse in *allen* Bereichen des deutschen Bildungssystems angemessen abbildet, spielen in den mit der Vorbereitung des DQR befassten Gremien eine entscheidende Rolle. Bei der Schaffung von Übergangs- und Anrechnungsmöglichkeiten zwischen Beruf und Hochschule kann der Kompetenzbegriff als *tertium comparationis* fungieren. Der vollständige Name des an dieser Schnittstelle angesiedelten ANKOM-Programms des BMBF lautet „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“. Die Ende 2007 – ebenfalls im Rahmen eines BMBF-Programms – gestarteten Projekte zur Verbesserung von Anrechnungsmöglichkeiten *innerhalb* der beruflichen Bildung greifen auf das Instrumentarium des ECVET zurück: Auch hier hat das Interesse, Transfermöglichkeiten zu schaffen, den Rückgriff auf die „learning outcomes“ und speziell auf die Kategorie der Kompetenz nahegelegt.

Fokussiert man die Diskussion auf die Kompetenzfeststellung im Betrieb, so zeigt sich eine erstaunliche Diskrepanz zwischen dem nachdrücklich angemeldeten Bedarf und einem eher defizitären Forschungsstand, besonders was empirisch gesicherte Forschungserträge angeht. Generell ist festzustellen, dass in der *betrieblichen Praxis* Verfahren der Kompetenzfeststellung jenseits der traditionellen Verfahren von Prüfung und Zertifizierung verstärkt nachgefragt werden. Betriebe sind als Akteure in der beruflichen Bildung an der Feststellung von Kompetenzen maßgeblich beteiligt. Als Nachfrager auf dem Arbeitsmarkt sind sie auf die Zuverlässigkeit und Aussagefähigkeit von Kompetenzfeststellungen in besonderer Weise angewiesen. Es geht um Transparenz von verfügbarer Kompetenz, von Kompetenzentwicklung und -entwicklungsbedarf. Solche Transparenz erweist sich in mehrfacher Hinsicht als relevant:

- *Für Personalrekrutierung und -einsatz:* Die Aussagekraft schulischer Zertifikate verliert angesichts sich rasch wandelnder Anforderungen an das Qualifikationsniveau der Mitarbeiter und damit an die betriebliche Qualifikationsstruktur an Bedeutung. Verlässliche Dokumentationen des lebensbegleitenden Lernens in Arbeit, sozialem Umfeld und Weiterbildungseinrichtungen sind gefragt.
- *Für Organisation und Qualitätskontrolle von Aus- und Weiterbildung:* Eine Stärkung der Kompetenzorientierung von Curricula und Prüfungsverfahren, wie sie gegenwärtig Gegenstand eines Forschungsprojekts im BIBB ist (HENSCHKE u. a. 2008), vermag wesentliche Beiträge zur Qualitätssicherung der Bildungsarbeit zu leisten. Zum entscheidenden Kriterium wird, was die Lernenden nach Durch-

laufen eines Bildungsgangs *zu tun in der Lage sind*. Prüfungen werden daran gemessen, inwieweit sie die Leistungen feststellen, auf die es in der beruflichen Praxis tatsächlich ankommt, ob sie lediglich ein „Lernen für die Prüfung“ stimulieren oder Kompetenzentwicklung formativ begleiten.

- *Für Fragen der Organisationsentwicklung*: Verfahren, die es erlauben, Kompetenzen auf Gruppen-, Abteilungs- und Organisationsebene verlässlich zu bilanzieren, werden zu einer entscheidenden Erfolgsbedingung von Unternehmen in der Wettbewerbssituation einer Wissensgesellschaft.

Angesichts unabweisbarer praktischer Interessen, die mit den Fragen der Kompetenzmessung verknüpft sind, scheint ein unverbindliches Nebeneinander unterschiedlichster Definitionen und Verfahren unbefriedigend. Die Pluralität der Ansätze mag unhintergebar sein. Die Frage, wie die Ergebnisse unterschiedlicher Forschungsrichtungen zueinander in Beziehung stehen – oder sich in Beziehung setzen lassen – bleibt virulent. Klarheit darüber, *was* Kompetenzfeststellungstests tatsächlich feststellen, ist unerlässlich. Auch nach fruchtbaren Jahrzehnten einer aus unterschiedlichsten Quellen gespeisten Diskussion um Kompetenzbegriff und Kompetenzfeststellung bleiben so vielfältige Forschungsdesiderate zu konstatieren.

Fragen der Validität, Reliabilität und Objektivität von Kompetenzfeststellungen wurden vor allem dort nicht abschließend gelöst, wo es um abstraktere Konzepte geht. Gerade die praktisch hochrelevanten „key competences“ sind schwer operationalisierbar. Zu klären ist, in welchem Verhältnis sie zu Messungen auf der Mikroebene – z. B. im Rahmen von betrieblichen/beruflichen Arbeitsaufgaben – stehen. Überfachliche Handlungsdispositionen, die zur Bewährung in gestaltungsoffenen Situationen befähigen, können doch nur *in* fachlichen Kontexten, d. h.: in der Auseinandersetzung mit konkreten Aufgaben- und Problemstellungen, erworben werden. Die Schnittstelle zwischen den sogenannten „harten“ und „weichen“ Faktoren ist weitgehend unerforscht. Für eine angemessene Einschätzung der Leistungen des Berufsprinzips im deutschen dualen System ist diese Thematik von entscheidender Bedeutung.

Ein Kompetenzverständnis, das die Handlungsfähigkeit in den Vordergrund stellt, legt die Präferenz für praxisnahe Prüfungsformen nahe. Das sind – je nach Feststellungskontext und -interesse – Arbeitsproben, begleitende Dokumentationen von Ausbildungsverläufen, betriebliche Aufträge, Assessments oder Simulationsaufgaben. Aus Gründen der Prüfungsökonomie wird jedoch auch auf Paper-pencil-Tests nicht verzichtet werden können. Eine integrative Betrachtung der zur Verfügung stehenden Verfahren verspricht größere Klarheit über deren Leistungen und Grenzen ebenso wie über mögliche Kombinationsformen.

Bei den überfachlichen – personalen und sozialen – Kompetenzen handelt es sich um Handlungsdispositionen, die mit Persönlichkeitsstruktur und individuel-

len Einstellungen untrennbar verknüpft sind. Ihre weitreichende Erfassung durch psychometrische Tests scheint durchaus problematisch, vor allem aber in einem recht grundsätzlichen Sinne sachfremd. Objektivierende Verfahren stoßen hier an ihre Grenzen – es gilt, dem Einzelnen im Wechselspiel von Selbst- und Fremdeinschätzung eine Bestandsaufnahme zu ermöglichen, die Entwicklungsmöglichkeiten erkennbar werden lässt. Hierfür werden Verfahren benötigt, die subjektive Beliebigkeit ebenso vermeiden wie objektivierende Zuschreibungen.

Das Interesse, individuelle Entwicklungsprozesse formativ zu unterstützen, legt es nahe, zielgruppenbezogene Methoden der Kompetenzfeststellung zu entwickeln. Dies ist in den letzten Jahren in einer Vielzahl von Kompetenzpassprojekten geschehen. Neben Angeboten, die Gender-Aspekte berücksichtigen, stehen solche für Jugendliche ohne Berufserfahrung, für ältere Arbeitslose und solche für Menschen mit Migrationshintergrund. Die Ergebnisse sind nicht immer frei von Zufälligkeiten des Entstehungszusammenhangs. Ein Rückbezug auf Ergebnisse der Grundlagenforschung scheint geboten, soll die wünschenswerte Berücksichtigung von Gruppenspezifika nicht in ein potenziell stigmatisierendes Labeling umschlagen. Das bekannte Handbuch Kompetenzmessung von Erpenbeck und von Rosenstiel hat es sich zum Anliegen gemacht, den rasch wachsenden Markt unterschiedlichster Instrumente überschaubar zu machen und synoptisch darzustellen. Solche systematisierenden Angebote dürften in Zukunft verstärkt nachgefragt werden. Sie sollten mit der Entwicklung wissenschaftlich fundierter Standards für Kompetenzfeststellungsverfahren verbunden werden, auch wenn sie diese keinesfalls ersetzen können (und wollen).

Sollen ihre Forschungsergebnisse praxisrelevant werden, muss sich die Berufsbildungsforschung auf jenes *Spannungsfeld von Verlässlichkeit und Praktikabilität* einlassen, in dem sich Kompetenzfeststellung in der betrieblichen Praxis bewegt. Neben den Erfordernissen der Validität, Reliabilität und Objektivität stehen die vielfältigen Fragen nach der Handhabbarkeit der Verfahren: Sind sie mit betrieblichen Abläufen kompatibel? Ist der erforderliche Zeitaufwand betriebswirtschaftlich tragbar? Können die benötigten Daten von wissenschaftlichen Laien erhoben und interpretiert werden? Eine breite gesellschaftliche Praxis der Kompetenzfeststellung wird sich nur etablieren können, wenn vermehrt Instrumente bereitgestellt werden, die auch diesen Ansprüchen genügen.

Kompetenzfeststellungen beschränken sich längst nicht mehr auf die Akteursebene. Übergeordnete soziale Gebilde und Konfigurationen wie etwa die Gruppen, Organisation und Netzwerke sind in den Fokus des Interesses gerückt. Kompetenzbilanzierungen auf Organisationsebene dienen der Bestandsaufnahme verfügbaren „Wissenskapitals“ und bilden die Grundlage für Maßnahmen der Personal- und der Organisationsentwicklung. Benötigt werden Methoden der Kompetenzbilanzierung,

die verlässliche Vergleiche auf allen Ebenen erlauben, ohne der Pseudoobjektivität kurzschlüssiger Quantifizierungen zu verfallen. In dem Maße, in dem Kompetenzfeststellung als Dienstleistung und betrieblicher Funktionsbereich an Bedeutung gewinnt, sollten auch Bedingungen und Hindernisse von deren Gelingen wissenschaftlich erforscht werden.

Schaut man vor diesem Hintergrund bilanzierend auf den Forschungsstand und hier besonders auf die Wirkungen einschließlich der nicht intendierten Nebenwirkungen der in den letzten Jahren stark wachsenden Debatte um Modellierungsansätze zur Kompetenzfeststellung sowie auf die Menge der bislang vorliegenden Verfahren (vgl. etwa KAUFHOLD 2007), so werden angesichts der vorstehenden Ausführungen einige Probleme deutlich, die im Kontext des Diskurses zur Kompetenzfeststellung auftreten. So artikuliert etwa RÜTZEL (2007) unter der Überschrift „Kompetenz – Popanz oder Leitprinzip?“ den „Verdacht“, „dass mit der Kompetenzdiskussion ein Popanz aufgebaut wird, der Reformen suggerieren soll, die nicht stattfinden, die Bedeutung von Kompetenz überbewertet und der im schulischen bzw. beruflichen Alltag die Orientierung und Handlungsfähigkeit erschwert.“ Zwar weist RÜTZEL (2007, S. 2) zu Recht die von ihm selbst formulierte provokative These zurück, weil sich das Ende der 60er-Jahre vom Deutschen Bildungsrat eingeführte Leitprinzip der Kompetenz „inzwischen auf allen Ebenen des Bildungssystems“, besonders auch in der internationalen und europäischen Berufsbildungsforschung als Leitprinzip „sukzessive durchgesetzt“ hat und inzwischen zur Basis „für Bildungsstandards, Curricula, Lernprozesse“ sowie von „Prüfungen“ und der „pädagogischen Diagnostik“ geworden ist. Zumindest aber bleibt vor dem Hintergrund der in den letzten Jahren die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion dominierenden Kompetenzdebatte zu fragen, ob nicht wesentliche Aspekte und Elemente, etwa im Kontext der neueren Forschungsarbeiten im Bereich der pädagogischen Diagnostik, von dem derzeit dominanten Forschungsmainstream überlagert werden und die systematische Rückbindung an eine originär pädagogische Dimension mindestens erschweren.

Dies gilt insbesondere für den Bereich der Methoden der Kompetenzmessung, die sich aufgrund ihrer vornehmlich psychologischen Provenienz von pädagogischen Fragestellungen immer weiter zu entfernen drohen. Kein Zweifel, der Kompetenzbegriff ist die Basis jeglicher pädagogischer Diagnose. Aber es ist durchaus fraglich, ob diese pädagogisch zu begründende Verklammerung im Dschungel der konkurrierenden Kompetenzdefinitionen, Messverfahren Modellierungsansätze nicht zusehends verloren geht. Die bekannte Formulierung aus dem Bereich der primären Alltagserfahrung – „Wer misst, misst Mist“ – kann allzu leicht den Blick dafür verstellen, wo eigentlich diese pädagogischen Perspektiven verankert sind und wozu der Kompetenzbegriff als theoriegeleitetes Basiskonzept pädagogischer Prozesse überhaupt nützlich und notwendig ist.

Eine weitere ebenfalls eher nicht intendierte Nebenwirkung der Hausse der Kompetenzfeststellungsverfahren besteht in der Gefahr, dass sich der ehemals zentrale pädagogische Begriff der Bildung zunehmend verflüchtigt und konsequent ersetzt wird durch eine sehr weitreichende Ökonomisierung pädagogischer Prozesse, durch den Einsatz von nicht hinreichend validierten benchmarking-Prozessen, durch immer ausdifferenziertere Modellierungs- und Meßmethoden (s. o.), durch die Fokussierung auf „outcomes“ sowie auf möglichst genau messbare outputs und dergleichen mehr – im Effekt könnte der ehemals zentrale Bildungsbegriff als theoretisches Bezugssystem im Zuge allgemein um sich greifender Ökonomisierungstendenzen zumindest in den Hintergrund der Debatte rücken.

In diesem Zusammenhang ist ferner mindestens bedenklich, dass der Beitrag explizit berufs- und wirtschaftspädagogisch definierter Zugänge unter quantitativen wie qualitativen Aspekten durchaus ausgeweitet werden kann. Denn die durch PISA, TIMMS und andere methodisch vergleichbare Untersuchungen noch immer durch quantitative Methodensets beherrschte Debatte wird erkennbar von anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, allen voran von der Psychologie, dominiert. Auch dies birgt mindestens potenziell die Gefahr des Verlusts der pädagogischen Dimension im Forschungsdiskurs, obwohl manches dafür spricht, dass entwickelter und theoriegeleiteter berufs- und wirtschaftspädagogischer Sachverstand bei dieser Debatte um den Kompetenzbegriff und die damit zusammenhängenden Verfahren zur Kompetenzfeststellung in mehrfacher Hinsicht hilfreich wäre – und zwar ausdrücklich auch im Hinblick auf die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik disziplinär hervorragend positionierte Forschungs-„kompetenz“ im Bereich betrieblicher Bildungsprozesse im Kontext von Arbeit, Bildung und Beruf. Dies ist eine Aufforderung zu verstärkter Beteiligung an der Kompetenzdebatte aus der disziplinären Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, weil hier der Wirkungszusammenhang von Bildung und Beruf als pädagogischer Prozess aus der Perspektive des Theorie-Praxis-Problems in besonderer Weise beforscht wird. Ferner hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik insofern einen gewissen komparativen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Disziplinen, weil hier die von Erpenbeck im vorliegenden Band herausgearbeiteten „Forschungsrichtungen“ in der Kompetenzforschung, nämlich die von ihm sogenannte „Kognitionsrichtung“ und die von ihm sogenannte „Performanzrichtung“, gleichermaßen vertreten sind. Arbeiten wie etwa die in diesem Band dokumentierte von Gschwendtner, Knöll und Nickolaus, die in Bezug auf Methoden und Erkenntnisinteressen enge Anchlüsse an das DFG-Schwerpunktprogramm 1293, aber auch an PISA, TIMMS etc. vorweisen, dokumentieren sehr deutlich das neuere Bemühen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik um quantitative Zugänge mit starker Kognitionsorientierung (vgl. etwa auch: HARTIG/KLIEME 2007). Andererseits betont Erpenbeck zu Recht, dass wir in der Disziplin seit sehr langer Zeit über

einen ausgearbeiteten handlungsorientierten Kompetenzbegriff verfügen, der sich sehr grundlegend von der von ihm in seinem Beitrag sogenannten „Kognitionsrichtung“ unterscheidet. Hier wird es in Zukunft darum gehen müssen, diese theoretisch, strukturell und konzeptionell sehr unterschiedlichen Zugänge weiter auszubauen – zu integrieren sind sie indes vermutlich eher nicht. Dabei ist klar, dass ein solcher Ausbau ohne die oben erwähnte konsequente Berücksichtigung des Verhältnisses von Theorie und Praxis sinnvoll kaum umzusetzen sein wird. Keineswegs zufällig lautet daher auch der Titel des vorliegende Bandes der AG BFN „Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf“. Denn genau dies, die Verbindung von Theorie und Praxis sowie die Erprobung wissenschaftlich generierter Ergebnisse im Praxisfeld, ist Kern des Anliegens der AG BFN. Dies spiegelt sich im Aufbau des Gesamtbandes deutlich wider: Der Gesamtrahmen des Themas wird abgesteckt durch zwei einleitende grundsätzliche Beiträge von Erpenbeck („Kompetente Kompetenzerfassung in Beruf und Betrieb“) und Severing („Zertifizierung informell erworbener beruflicher Kompetenzen“). Diese beiden Beiträge führen in sehr grundsätzlicher Weise in das Thema ein. Die Facetten des Forschungsstandes werden insbesondere im Hinblick auf die vorliegenden und sehr unterschiedlichen Konzepte von Kompetenz und die damit verbundenen Analyse- und Meßmethoden systematisiert. Vor allem aber wird das Forschungsfeld strukturiert.

Bei der Systematisierung der folgenden Einzelbeiträge haben sich die Herausgeber für eine Dreiteilung entschieden, in welcher erstens „Methoden der Kompetenzfeststellung“ unter den Aspekten der Validität, der Reliabilität und der Objektivität, zweitens der Themenblock „Kompetenzfeststellung in Organisationen“ und drittens der Problemzusammenhang von „Kompetenz und Lernort Betrieb“ untersucht wird.

Die in dieser Weise strukturierten Beiträge erweisen sich dabei trotz der eingegrenzten Fragestellung des Workshops als disziplinär außerordentlich gemischt. Auch wenn Multidisziplinarität eine andere Qualität als echte Interdisziplinarität bedeutet, ist allein dieser multidisziplinäre Zugang der Einzelbeiträge für die Erschließung des weiten Forschungs- und Praxisfeldes außerordentlich interessant und fruchtbar, weil hierdurch neue Forschungsfragen und letztlich natürlich auch eine andere Qualität von Forschungsergebnissen generiert werden können.

Die Autorinnen und Autoren verfügen über unterschiedliche disziplinäre Hintergründe, die im Einzelnen verteilt sind auf die Psychologie (Haase), auf die Wirtschafts- und Sozialpsychologie (Geithner/Moser, ferner auch Stein), auf die Arbeitswissenschaft (Wilkens/Gröschke), auf den Bereich der Managementlehre und der Personalführung (Barthel/Mattes/Zawacki-Richter) sowie eben auch auf die Berufs-, Wirtschafts- und Arbeitspädagogik (Gillen, Elsholz/Gottwald, Burger/Saniter sowie Westhoff/Viez).

Ein weiterer, zur Frage der disziplinären Orientierung eher querstehender Aspekt, nämlich die Frage der Entwicklungs- und Praxisorientierung, spiegelt sich ebenfalls in der Zusammensetzung der Einzelbeiträge sehr deutlich wider: Bei immerhin fünf Beiträgen (Geithner/Moser, Stein, Elsholz/Gottwald, Burger/Saniter sowie Westhoff/Fietz) steht genau dieses für die AG BFN ausgesprochen zentrale Anliegen der Verbindung von Wissenschaft und Praxis sowie der praxisorientierten Entwicklung und Erprobung im Vordergrund. Dieser doppelte Charakter des vorliegenden AG BFN Bandes als einer Dokumentation, die Wissenschaft und Praxis auf der einen Seite und unterschiedliche disziplinäre Sichtweisen, die durch das gemeinsame Interesse am Fortgang der Berufsbildungsforschung gebündelt sind, auf der anderen Seite zu vereinen wünscht, führt zwar zu einer gewissen thematischen Vielfalt, die zwischen den verschiedenen Beiträgen nicht immer vollständig integrierbar ist; sie macht aber andererseits gerade auch den Reiz eines solchen Publikationsforums, wie es die AG BFN zur Verfügung stellt, aus.

Sieht man sich die in mehrfacher Hinsicht unterschiedlichen Beiträge zu dem gemeinsamen Rahmenthema unter diesem Aspekt der Differenz an, so kann man vor dem Hintergrund des Selbstverständnisses der AG BFN und ihrer Mitglieder daraus mindestens zweierlei für die weitere Forschung in diesem zentralen Bereich der Kompetenzforschung und -messung ableiten:

Erstens ist es in Anbetracht der vielfältigen Zugänge mit jeweils spezialisierten Erkenntnisinteressen für die Fortentwicklung des Forschungsstands auf dem Gebiet der (betrieblichen) Kompetenzfeststellung sehr wünschenswert und hilfreich, den bisher dominierenden multidisziplinären Forschungszugang um echte interdisziplinäre Ansätze zu erweitern, um die theoretisch wie empirisch orientierten Ergebnisse in angemessener Weise integrieren zu können.

Dies gilt zweitens insbesondere für jenen Bereich im Forschungsfeld, bei dem die betriebliche Praxis im Vordergrund steht und der deshalb stärker auf (meist modellhafte und an Best-Practice-Konzepten orientierte) Entwicklungsaufgaben zielt als auf die Generierung von primär theoriegeleiteten Forschungsarbeiten im Sinne einer disziplinär je eigenständig zu definierenden wissenschaftlichen „Grundlagenforschung“. Auch hier gilt, ähnlich wie bei der vorstehenden Forderung nach einer verstärkten Orientierung an interdisziplinären Forschungsarbeiten, dass das Spannungsverhältnis zwischen theoriegeleiteter wissenschaftlicher Forschung, forschungsbasierter Arbeit im Kontext von Entwicklungsaufgaben wie etwa der Generierung von modellhaften Best-Practice-Ansätzen und der gesamte Bereich der (betrieblichen) Praxis möglichst stark verzahnt werden sollten, weil diese Strategie der Bündelung von Theorie und Praxis einen echten Mehrwert generiert – und zwar sowohl für die Wissenschaft als auch für die Praxis.

Zwar könnte man aus der Perspektive einer streng theoriegeleiteten Wissenschaft dieses starke Interesse an der Einbindung in gesellschaftliche/betriebliche Praxen monieren, weil es nicht den Kern von wissenschaftlicher Forschungsarbeit erfasst; aus der Sicht der Herausgeber aber, insbesondere natürlich auch aus der Sicht der AGBFN insgesamt, liegt indes genau in diesem schwierigen Mischungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis eine ganz besondere Qualität von Berufsbildungsforschung, die von einem Verbund sehr unterschiedlicher Träger, wie er durch die Mitglieder der AGBFN repräsentiert wird, in besonderer Weise vorangetrieben werden und auch zu einer besonderen Qualität von Ergebnissen führen kann.

Zu diesem Plädoyer für eine verstärkte (inter-)disziplinäre und – vielleicht zukünftig sogar – institutionelle Kooperation gehört unter Berücksichtigung der oben aufgeführten Überlegungen auch, dass die Zugänge zum Feld der Kompetenzforschung zukünftig wesentlich stärker als bisher durch Stärkung der Kommunikation und des kritischen Diskurses sowie auch der konkreten Arbeitskooperation auf den drei beschriebenen Ebenen der Wissenschaft, der entwicklungsorientierten Projektarbeit sowie der konkreten betrieblichen Praxis angestrebt werden sollten: Auch mit Blick auf diese Erweiterung der Forschungs- und Entwicklungsperspektive bietet sich die AGBFN in besonderer Weise als Plattform an, da sie vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Programmatik und ihres Selbstverständnisses diesen Diskurs kritisch und ergebnisoffen begleiten kann.

Literatur

- BASEL, D.; RÜTZEL, J. (2005): Die pädagogische Diagnostik in der Berufsbildung. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 59. JG, H. 94/95, S. 34–38
- BOHLINGER, S.; MÜNK, D. (2008): Verschiedene Blickwinkel: Kompetenz, competence, compétence – ein Begriff, drei Auffassungen. In: Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 1/2008, S. 36–39
- ERPENBECK, J. (1996): Kompetenz und kein Ende. In: QUEM-Bulletin 1996, H. 1, S. 9–13
- HARTIG, J.; KLIEME, E. (Hrsg.) (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Berlin
- HENSGE, K.; GÖRMAR, G.; LORIG, B.; MoMOLITOR, H.; SCHREIBER, D. (2008): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Zwischenbericht, Bonn 2008. Abruf im WWW unter http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf am 06.10.2008
- KAUFHOLD, M. (2007): Analyse von Verfahren in der Kompetenzerfassung. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 61. JG, H. 103/104, S. 18–23

- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005): Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Brüssel, den 8.7.2005, SEK (2005) 957
- EUROPÄISCHE KOMMISSION „GD Bildung und Kultur“ (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Luxemburg
- RÜTZEL, J. (2007): Kompetenz – Popanz oder Leitprinzip? In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 61. JG, H. 103/104, S. 2
- TISSOT, Ph. (2004): Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe, Luxemburg

Autoren

Prof. Dr. Dieter Münk
Leiter des Arbeitsbereichs Berufspädagogik
mit dem Schwerpunkt Berufsbildung in Europa
Technische Universität Darmstadt
FB 3 – Humanwissenschaften
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Alexanderstraße 6
64283 Darmstadt
Tel.: 06151/166905
Fax: 06151/166663
muenk@bpaed.tu-darmstadt.de

Thomas Reglin
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)
Obere Turnstraße 8
90429 Nürnberg
Tel.: 0911/2777944
Fax: 0911/2777950
reglin.thomas@f-bb.de