

3. DER KOMPETENZBEGRIFF

Kompetenzen sind im Bereich Arbeit und Gesundheitsförderung notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Prävention. Das Kompetenzkonstrukt ist hilfreich, um die Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich sowie die dort tätigen Personen zu erklären.

Im Arbeitsschutz steht der Schutz der Mitarbeiter vor Unfällen und anderen Gesundheitsgefahren im Mittelpunkt, d.h. das Ziel von Arbeitsschutz und betrieblicher Gesundheitsförderung ist die Prävention. Der Zielerreichung dienen

- technische Schutzvorrichtungen und Schutzausrüstung
- Verhaltensregeln für Risikosituationen z.B. den Umgang mit Gefahrstoffen
- Arbeitsorganisatorische Maßnahmen, wie Arbeitszeitregelungen und erforderliche Mindestqualifikationen
- Schulung von Mitarbeitern in Fachkompetenzen und weichen Kompetenzen (im Sinne von soft-skills)

Diese Maßnahmen entsprechen hauptsächlich den ersten zwei der drei Präventionsarten, die in der Literatur unterschieden werden (Cooper; Dewe & Driscoll, 2001).

- a) primäre Prävention, d.h. Vermeidung von Gesundheitsgefahren
(Arbeitsorganisatorische Maßnahmen und Schulungen)
- b) sekundäre Prävention, d.h. Schutz vor Gefahren, die sich nicht vermeiden lassen.
(Schutzvorrichtungen und Ausrüstungen, Verhaltensregeln, z.B. im Umgang mit Gefahrstoffen)
- c) rehabilitative Maßnahmen zur Wiedererlangung von Gesundheit

Kategorie c), die hier auch mit zur Prävention gerechnet wird, zählt nur am Rande zum Arbeits- und Gesundheitsschutz. Es handelt sich hier um klassische Rehabilitationsmaßnahmen. Da gesunde Mitarbeiter aber auch angemessener mit Gesundheitsgefahren umgehen, könnte sie in diesem Sinne durchaus auch als Prävention gewertet werden.

Da der Betrieb die Aufgabe hat, die Arbeitnehmer im Umgang mit Gefahren und den erforderlichen Schutzmaßnahmen zu unterweisen, werden zur Entwicklung der notwendigen individuellen und organisationalen Kompetenzen im Rahmen der Weiterbildungsplanung und

Personalentwicklung für verschiedene Gruppen von Mitarbeitern (Fachkräften, Führungskräfte, Betriebsräte, Betriebsärzte) unterschiedliche Ausbildungsinhalte festgelegt. Neben den fachlich-technischen Anforderungen wachsen für Führungskräfte, Fachkräfte für Arbeitssicherheit und für die Sicherheitsbeauftragten vor allem auch die Anforderung an die sozialen Kompetenzen, um sicherheitsgerechtes Verhalten im Betrieb zu fördern.

Fachliche Qualifikationen sind zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für sicherheitsgerechtes Verhalten. Die Umsetzung des Wissens hängt eng mit den organisatorischen Rahmenbedingungen und den sozialen Kompetenzen der Beschäftigten zusammen. Daher kann man, auch im Sinne der oben vorgestellten Definitionen und Modelle, von einer Risikokompetenz sprechen. Dieser Begriff stammt von Zimolong (1990), der hier für Erfolg im Arbeitsschutz unentbehrlich ist.

Im Verlauf der Arbeit wird der Begriff Risikokompetenz wieder aufgegriffen und erweitert werden, da Zimolongs Definition noch sehr im traditionellen Arbeitsschutz verhaftet und auf die Person als Fehlerursache fokussiert ist. In Kapitel 8 wird der Begriff daher durch den der Präventionskompetenz ersetzt, die die organisational verankerten strukturellen Präventionsaspekte mit einbezieht.

Der Kompetenzbegriff gewinnt in den letzten Jahren im Kontext von Bildung und Ausbildung in Forschung und Praxis zunehmend an Bedeutung, egal, ob man den Blick auf die Schulbildung und die Pisadebatte lenkt oder auf die Erwachsenenbildung. Insbesondere der Blick auf die betriebliche Aus- und Weiterbildung zeigt, die wissenschaftliche Diskussion fokussiert sich nun stärker auf die Anwendung erworbener Kompetenzen und weniger auf zertifizierbare Qualifikationen. Damit löst sich die betriebliche Weiterbildung im Diskurs ein Stück aus ihrer Isolation. Qualifikation bescheinigt den Erwerb von explizitem Wissen, Kompetenz geht weit darüber hinaus und bezieht alle Formen von Erfahrungswissen, Motiven und sogar auch die Anwendungssituation mit ein (Staudt und Kriegesmann, 2000).

Kompetenzerwerb ist der Erwerb von Handlungsfähigkeit, d.h. ein kontinuierlicher Prozess der Interaktion von Person und Umwelt, der über den Rahmen der institutionalisierten Weiterbildungsformen hinausgeht. Durch die Einbeziehung des Anwendungsfokuses ergibt sich eine mehr ganzheitliche Betrachtungsweise. Das konkrete Unternehmen bzw. das Anwendungsfeld wird stärker als bisher in die betriebliche Weiterbildung einbezogen. Wie in der Darstellung der Transferforschung deutlich wird (Kapitel 4), sind die Eigenschaften der Anwendungssituation ein maßgeblicher Faktor für den erfolgreichen Praxistransfer, der damit ein integrativer Bestandteil des Kompetenzerwerbs wird, da das Kompetenzkonzept die selbstorganisierte Anwendung von Wissen und Fähigkeiten in neuen Situationen umfasst. Vor diesem Hintergrund sind Organisations- und Personalentwicklung zwei Prozesse, die in der

Praxis eng miteinander verknüpft sein sollten, da ihr Erfolg sich gegenseitig bedingt (Wittke & Hohner, 2003).

Die aktuelle Diskussion dreht sich zum *einen* um das Problem einer präzisen und praxisnahen Definition des Begriffs Kompetenz mit dem Ziel, eine einheitliche Sprachregelung für seinen Gebrauch zu finden, zum *anderen* wird von einer Reihe von Autoren eine Verbesserung der theoretischen Basis zur Erklärung von Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung angestrebt *sowie* eine Methodik zur Erfassung von Kompetenzen gesucht. Einem disziplinierten Umgang mit einem präzise definierten Kompetenzbegriff kommt vor dem Hintergrund der Überlegungen von Volkholz (1993) eine hohe Bedeutung zu. Volkholz sieht die Notwendigkeit, Begriffe, die die Sozialwissenschaften in die unternehmerische Praxis eingebracht haben und die dort einen Mehrwert geschaffen haben, als eine Art Markenzeichen eindeutiger zu definieren. Der Beitrag der Sozialwissenschaften zum wirtschaftlichen Erfolg von Unternehmen und Organisationen - auch für Praktiker – wird dadurch deutlicher, weil der Ursprung und die Inhalte dieser Begriffe als sozialwissenschaftlich erkennbar bleiben.

Im Folgenden sollen die verschiedenen Ansätze zu diesen Problemstellungen dargestellt und deren Zusammenführung versucht werden. Der Kompetenzbegriff wird häufig - auch in wissenschaftlichen Kontexten - in einer unpräzisen alltagssprachlichen Bedeutung gebraucht. Sehr oft ist nicht erkennbar, auf Grundlage welchen theoretischen Konzepts die Verwendung des Begriffs erfolgt. Man spricht beispielsweise von Computer- und Medienkompetenz, von Management- und Coachingkompetenzen und Organisations- und Selbstkompetenz, um nur einige Beispiele zu nennen. Außerdem wird der Begriff Kompetenz im Sinne von Zuständigkeit gebraucht, wenn beispielsweise von Unterschriftskompetenz gesprochen wird, oder davon, dass jemand seine Kompetenzen überschritten habe. Im Verlauf dieses Kapitels wird vor dem Hintergrund verschiedener Definitionen deutlich werden, dass Kompetenzen vor allem Fähigkeiten von Menschen beschreiben, in einem bestimmten Aufgabengebiet erfolgreich zu handeln.

Die Aspekte Fähigkeiten und Zuständigkeit in der Personen-Umwelt-Interaktion sind vor allem gemeint, wenn von Kompetenzen gesprochen wird. Darüber hinaus werden die Elemente die eine Kompetenz ausmachen, genauer beschrieben und analysiert. Mit Elementen sind hier psychologische Konstrukte gemeint, die basierend auf einer handlungstheoretischen Sichtweise die Einflussfaktoren auf das Handeln einer Person sind. Häufig steht der Fähigkeitsaspekt im Vordergrund der Diskussion, z.B. wenn man von Kompetenzmanagement als Ergänzung von Wissensmanagement spricht (Erpenbeck und Rosenstiel, 2003). Diese Sichtweise greift allerdings etwas kurz, da sie die motivationalen und organisationalen bzw. umweltbedingten Einflussfaktoren außer Acht lässt.

Viele Autoren beanstanden, dass keine einheitliche Definition des Kompetenzbegriffs vorliegt (z.B. Staudt et al., 1997; Plath, 2002; Erpenbeck und Rosenstiel, 2003, Frey et al., 2003). Damit der Kompetenzbegriff in einem wissenschaftlichen Sinne jedoch wirklich fruchtbar sein kann, bedarf es einer möglichst präzisen Definition des Begriffs sowie einer Möglichkeit, Kompetenzen qualitativ zu erfassen und zu vergleichen. Beide Voraussetzungen sind von wissenschaftlicher Seite erst ansatzweise geschaffen worden. Aus diesem Grund wird der Fokus der Diskussion und weiteren Forschung in dieser Arbeit später u.a. auf diesen beiden Themenfeldern liegen.

3.1 Historische Entwicklung des Kompetenzbegriffs

Um ein tieferes Verständnis des Kompetenzkonstruktes zu erreichen, gibt die historische Entwicklung des Begriffs in verschiedenen Bereichen erste wichtige Hinweise. Dazu gehören u.a. der sprachlich-geschichtliche Ursprung des Wortes in der römischen Rechtslehre, in den Kommunikationswissenschaften sowie der Motivationspsychologie. Der Begriff wird jedoch ebenso in den Wirtschaftswissenschaften oder der Biologie verwendet.

Erpenbeck und Rosenstil (2003) verweisen auf den lateinischen Ursprung des Wortes „Kompetenz“ (von *competere*, lat: zusammentreffen, zukommen, zustehen) und seine Bedeutung in der Rechtsgeschichte. Römische Rechtsgelehrte verwandten den Begriff im Sinne von „zuständig“, „befugt“, „rechtmäßig“, „ordentlich“. Im Mittelalter bezeichnete „*competentia*“ die jemandem zustehenden Einkünfte. In Zedlers Universallexikon von 1753 werden die beiden Begriffe „*cometentia*“ und „Kompetenz“ erstmals nachweisbar mit der heutigen Wortbedeutung in Verbindung gebracht. Im Staatsrecht beispielsweise bedeutet Kompetenz auch heute: „Zuständigkeit“, „Befugnis“ oder „Rechtmäßigkeit“. Was auf eine gewisse Kontinuität der Wortbedeutung zumindest im juristischen Zusammenhang schließen lässt.

In der Kommunikationswissenschaft wurde der Begriff „Kompetenz“ von Chomsky (1962) geprägt. Kompetenz bezeichnet seit dem die Fähigkeit, durch Sprechen und Hören, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kommunikationsregeln und Grundelementen potentiell unendlich viele neue, noch nie gehörte Sätze selbstorganisiert zu bilden und zu verstehen, sowie einer potentiell unendlichen Menge von Ausdruckselementen eine ebenso potentiell unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen.

White (1959) führte das Konzept „Kompetenz“ in die Motivationspsychologie ein. Es bezeichnet dort die Ergebnisse von Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, die vom Individuum selbstorganisiert hervorgebracht werden und nicht angeboren oder durch Reifung bedingt sind. In seinem Sinn ist Kompetenz eine Voraussetzung von Handlungen (von

Performanz), die ein Individuum aufgrund einer selbstmotivierten Interaktion mit seiner Umwelt hervorbringt.

Sowohl aus der Kompetenzdefinition von Chomsky (1962) als auch aus der von White (1959) folgt, dass Kompetenzen nicht direkt beobachtbar sind. Kompetenzen sind innere Voraussetzungen, Dispositionen für selbstorganisiertes Handeln einer Person. Lediglich die daraus mitbestimmte Handlung, die Performanz also, ist beobachtbar. Dieser Aspekt des Kompetenzkonzeptes wird v.a. hinsichtlich seiner Bedeutung für die empirische Forschung auch von späteren Autoren immer wieder kontrovers diskutiert.

Nach Erpenbeck und Rosenstiel (2003) ist McClelland (1973) der erste, der sich in der Psychologie darum bemühte, Kompetenzen zu messen. Auch er betont, dass Kompetenzen nur bei ihrer Anwendung, d.h. in einer beobachtbaren Handlung bzw. des Verhaltens einer Person erfasst werden können, was jedoch für viele psychologische Konstrukte, wie z.B. Begabung, Intelligenz, Kognition, Motivation, usw. gilt (Erpenbeck und Rosenstiel, 2003). Aus diesen Überlegungen zur Beobachtbarkeit folgt, dass Kompetenzen „... stets eine Form von Zuschreibung (Attribution) auf Grund eines Urteils des Beobachters [sind]“. (Erpenbeck und Rosenstiel 2003, S. XI). Der Beobachter schreibt einer Person aufgrund der beobachteten Verhaltensweisen bestimmte Kompetenzen zu. Unter methodischen Gesichtspunkten kommt dieser Erkenntnis bei der Messung von Kompetenzen eine wichtige Rolle zu. Da die Bewertung der Kompetenz von der Zuschreibung eines Beobachters abhängt, werden möglicherweise für die Kompetenzmessung vor allem subjektive Verfahren gut geeignet sein. In wie weit und ob Kompetenzen überhaupt objektiv zu erfassen sind, wird Gegenstand der Diskussion im Methodenteil sein müssen (vgl. Kap 7 und 8).

3.2 Aktuelle Kompetenzmodelle – Stand der Forschung

Ein Blick in die Gesellschaft und die Unternehmen zeigt, dass an Arbeitnehmer immer höhere Anforderungen gestellt werden. Dies zeigt sich z.B. in neuen Techniken, verbunden mit erhöhtem Leistungsdruck in den Unternehmen und neuen Anforderungen an Weiterbildung (Behrens & Müller, 1995). Diese ständigen Veränderungen erhöhen die Anforderungen an die Veränderungsbereitschaft und –fähigkeit und das nicht nur in fachlicher Hinsicht sondern auch im Miteinander. Häufig müssen verschiedene parallel laufende Arbeitsprozesse koordiniert werden. Eine ständige Weiterbildung, ein kontinuierliches Lernen ist gefragt, um dem Druck standzuhalten und mit den immer wieder neuen Techniken, Methoden, Instrumenten oder Verfahrensweisen umgehen zu können (Frieling, 1999). Die Antwort auf diese erhöhten Anforderungen hieß in den 80er und 90er Jahren „Weiterbildung“. Staudt und

Kriegesmann (2000) weisen mit Blick auf Wirksamkeitsuntersuchungen für Weiterbildungsprogramme hinsichtlich Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt darauf hin, dass der „Mythos Weiterbildung“ zerbricht. Sie begründen dies mit hohen Streuverlusten und mangelnden Verwertungsmöglichkeiten der Weiterbildungsaktivitäten. Nach Heyse und Erpenbeck (1997) sowie Erpenbeck und Heyse (1999) werden die im Berufsleben erfolgsentscheidenden Kompetenzen nach der ersten Ausbildung weitgehend selbstorganisiert erworben, institutionelle Weiterbildung spielt ihrer Meinung nach keine Rolle. Livingstone (1998) kommt in einer Befragungsstudie zu dem Ergebnis, dass die meisten Mitarbeiter das wesentliche auf ihre berufliche Tätigkeit bezogene Wissen aus eigenen informellen Lernprozessen außerhalb von institutioneller Weiterbildung gewinnen.

Aus diesen Überlegungen folgt, dass die Weiterbildung sich stärker auf die Vermittlung von Kompetenzen konzentrieren sollte, die es den Teilnehmer ermöglicht, sich selbstständig und selbstorganisiert weiterzubilden. Dies erfordert überfachliche, v.a. sozial-kommunikative Kompetenzen. Doch selbst wenn diese auf dem Weiterbildungsmarkt angeboten werden, besteht geringe Nachfrage und damit insgesamt gesehen eine geringe Wirkung. Frieling (1999) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass 70% der Unternehmen die Sicherung von tätigkeitsbezogenem Fachwissen als vorrangiges Ziel von Weiterbildung sehen. Mit nur 22% ist die Förderung sozial-kommunikativer Kompetenzen weit abgeschlagen. Kauffeld und Grote (2000a) zeigen, dass sich dies auch in der Anzahl der besuchten Veranstaltungen widerspiegelt. 80% der Mitarbeiter nehmen an fachlichen Schulungen teil, aber nur weniger als die Hälfte an fachübergreifenden Weiterbildungen. Es ist offensichtlich, dass überfachliche, sozial-kommunikative Fähigkeiten in wenigen Weiterbildungsveranstaltungen beinhaltet sind. Die geringe Anzahl an Unternehmen, die dies als wichtig erachtet, deutet auch darauf hin, dass der Transfer und die Anwendung von Kompetenzen im Arbeitsumfeld schwierig sein könnten, zumindest von der Unternehmenskultur nicht gefördert wird.

Bergmann und Richter (2003) verweisen zum Stichwort Arbeitsimmanente Qualifizierung jedoch auf einen „Paradigmenwechsel“ in dem Verhältnis von Arbeit und Person, der bisher vor allem in der wissenschaftlichen Diskussion bemerkbar ist. Bisher wurde das Verhältnis von Arbeit und Person in der Psychologie als Selektionsthese interpretiert, d.h., der Sozialisationswirkung der Arbeit auf eine einzelne Person wurde stabilisierende Wirkung zugeschrieben. Da diese Interpretation auf der Annahme beruht, dass sowohl die Arbeit als auch die Person zwei über die Zeit stabile von einander unabhängige Größen sind, ist sie vor dem Hintergrund der sich heute schnell verändernden Arbeitswelt so nicht mehr haltbar. Die beschleunigte Erneuerung von Technologien, die durch den Markt und die Globalisierung bedingten Veränderungen der Organisationsstruktur und die Deregulierung der

Arbeitsverhältnisse führen zu deutlich veränderten Lernanforderungen. Diese sind heute höher und vielschichtiger. Bergmann und Richter stimmen den obigen Autoren zu, dass das traditionelle Bildungswesen nicht in der Lage ist, das in dieser Situation nötige Wissen rechtzeitig in seine Curricula aufzunehmen und zur Verfügung zu stellen. Bergmann (2000, S 10) schreibt dazu: „Das bedeutet, dass in einer Ausbildung oder im Studium erworbene Wissen bedarf der Aktualisierung, Ergänzung, des Austausches und der Erweiterung durch kontinuierliches Lernen“. Das bedeutet auch, dass dem Lernen am Arbeitsplatz eine immer wichtigere Rolle zukommt. Frei et al. (1984) beschreiben dies als arbeitsimmanente Qualifizierung. Entsprechend der begrifflichen Präzisierung im Laufe der Zeit spricht Bergmann (2000) 16 Jahre später von arbeitsimmanentem Kompetenzerwerb, was dem heutigen Verständnis der Begriffe besser entspricht.

Im Rahmen der beruflichen Weiterbildung hinsichtlich lebenslangen Lernens in anderen und neuen Bereichen, aber auch in der Personaldiagnostik oder für Arbeitsanalysen und Managementdiagnostik, werden neben dem Kompetenzbegriff andere teilweise schon ältere Begriffen gebraucht; wie Variable, Merkmal, Eigenschaft, Werte, Fertigkeit, Eignung, Fähigkeit und Qualifikation, die von ihrer Bedeutung eng miteinander verwandt sind (Erpenbeck und Rosenstiel 2003).

Die Etablierung des Kompetenzbegriffs trägt auf der einen Seite dazu bei, dieses Durcheinander noch etwas zu vergrößern, auf der anderen Seite bietet sie auch die Chance, endlich einen Begriff zu finden, der es ermöglicht, sowohl das Lernen als auch die Anwendung des Gelernten präzise zu beschreiben. Ziel wäre eine Definition, die es erlaubt, diese Lern- und Transferprozesse präzise zu erfassen, zu analysieren und zu verbessern.

Will man den Kompetenzbegriff klar und eindeutig definieren, muss die Frage beantwortet werden, in welcher Weise der Kompetenzbegriff sich von diesen „traditionellen“ Konzepten unterscheidet, beziehungsweise in welchen Bereichen sich eventuell Überschneidungen ergeben.

Vor allem die Gegenüberstellung von Qualifikation und Kompetenz nimmt in der aktuellen Diskussion einen breiten Raum ein (Staudt, 1997; Lichtenberger, 1999; Staudt und Kriegesmann, 2000; Erpenbeck und Rosenstiel, 2003).

Wenn es gelingt, den Begriff der Kompetenz im Vergleich zu den oben genannten traditionellen und theoretisch teilweise gut fundierten Begriffe zu klären, ist ein wichtiger Schritt getan, um das theoretische Fundament des Kompetenzbegriffs zu vergrößern.

3.2.1 Kompetenz-Definitionen

Bei einer Analyse der neueren Kompetenzdefinitionen fällt auf, dass sie sich in einer gewissen Weise angenähert haben und vollständiger geworden sind. Fast alle Definitionen fassen verschiedene traditionelle psychologische Attributionsbegriffe zusammen. Einige Definitionen stellen den Selbstorganisationsbegriff in den Mittelpunkt (Erpenbeck und Heise, 1999 oder Erpenbeck und Rosenstiel 2003).

Erpenbeck und Heise (1999) schreiben „Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des Individuums. Was wird vom Individuum selbst organisiert? In der Regel Handlungen, deren Ergebnisse aufgrund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs (System, Systemumgebung, Systemdynamik) nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind.“ (S. 157) Sie sehen die „Selbstorganisationsdispositionen“ als den wesentlichen Unterschied des Kompetenzkonstrukts im Vergleich zu Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeit, Qualifikation, etc.

Erpenbeck und Rosenstiel (2003) stellen im Einklang damit fest: „... Kompetenzen [sind] Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sind Selbstorganisationsdispositionen.“ (S. XI)

Andere Autoren betonen dagegen erfolgreiches Problemlösen als den wichtigsten Bestandteil der Kompetenzdefinitionen (Westera 2001, Kauffeld 2002).

Westera (2001) definiert Kompetenz als „... the ability to produce successful behaviors in non-standardized situations...“ (S. 82).

Nach Kauffeld (2002) beinhalten Kompetenzen vor allem „Befähigungen zu Optimierungsprozessen“. Sie sieht diese v.a. im Rahmen der Arbeit. „Kompetente Personen setzen sich Ziele, spüren als Problemanalytiker ihrer Arbeit selbst deren Schwachstellen auf und entwickeln eine Sensitivität für entstehende Probleme, generieren Lösungen und planen Maßnahmen zur Optimierung der Arbeitssituation.“ (S. 132)

Gemeinsam haben die Definitionen, dass Kompetenzen sich auf ein Handeln in komplexen, nicht standardisierten Problemsituationen beziehen. Diese Beziehung zwischen Umwelt und Person betont Hof (2002). Sie sieht Kompetenzen „... als Fähigkeit zur Relation zwischen Person und Umwelt...“ Kompetenzen basieren daher „... auf einer Vielzahl von Kenntnissen, Werten, Erfahrungen, Fähigkeiten und Handlungsantrieben.“ (S. 159)

Im Unterschied zu den obigen Autoren ist die Selbstorganisation kein expliziter Bestandteil der letzten drei Definitionen. Daher stellt sich die Frage, ob diese Definitionen sich also widersprechen oder lediglich auf andere Begriffe Bezug nehmen, die inhaltlich jedoch deckungsgleich sind. Bringt der Begriff der Selbstorganisation eventuell mehr Klarheit in die

Definition? Oder birgt dieser Begriff im Gegenteil eher die Gefahr von Missverständnissen, da seine Verwendung im Rahmen der Systemtheorie häufig auch missverstanden wurde, wie Minnameier (2003) feststellt?

Der Ansatz von Minnameier (2003) fokussiert auf die Kompetenzentwicklung und dabei auf kognitive Kompetenzen. Er beschreibt den Entwicklungsprozess der Kompetenzen als kontinuierlichen Stufenprozess, der im Detail betrachtet jedoch diskontinuierlich verläuft. Minnameier richtet den Fokus auf die Entwicklung kognitiver Strukturen, d.h. auf Kompetenzen als psychische Dispositionen und Voraussetzung für Lernen und professionelles Handeln.

Voß (1998) bringt die Idee der Metakompetenzen ein. Er definiert sie als komplexe „... Fähigkeiten zum Erwerb, zur Weiterentwicklung und Pflege sowie zur selbstständigen Anwendung der unmittelbaren prozessspezifischen Fähigkeiten und Wissensinhalte“ (S.483). Sie zielen darauf ab, eigene Fähigkeiten im Sinne eines Kompetenzmanagements zu erweitern. Voß stellt fest, dass diese Metakompetenzen kaum in der klassischen Weiterbildung erlernt werden können. (vgl. Plath, 2002), da sie nicht auf fachspezifische Kompetenzen abzielen, sondern auf die Persönlichkeit des Menschen.

Es scheint genau diese Idee der Metakompetenzen nach Voß (1998) zu sein, auf die Erpenbeck und Heise (1999) sowie Erpenbeck und Rosenstiel (2003) abzielen, wenn sie die eigenständige Anwendung und Weiterentwicklung von vorhandenen Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen bezeichnen.

Unter dieser Perspektive erscheint der Begriff der Selbstorganisation zwar passend, aber er schafft keine größere Präzision gegenüber den Definitionen, die auf ihn verzichten. Da im Sinne der Systemtheorie alle Prozesse Elemente von Selbstorganisation enthalten, kann im Rahmen der Kompetenzdefinition auf diesen Begriff verzichtet werden.

Diese wenigen Definitionen, geben dem Leser einen Einblick in deren Vielfalt. Der nächste Abschnitt behandelt die Abgrenzung des Kompetenzbegriffs zu anderen Attributionsbegriffen und wird in diesem Zusammenhang weitere Definitionen des Begriffs integrieren. Die daraus entwickelte Begriffsdefinition wird eine wichtige Grundlage für das empirische Vorgehen in dieser Arbeit legen. Dazu wird auf dieser Grundlage ein Modell entwickelt, das den Entstehungsprozess von Kompetenzen und die elementaren „Bausteine“ des Kompetenzkonstruktes sowie deren strukturelle Zusammensetzung beschreibt. Die einzelnen Elemente lassen sich in weiten Teilen bereits in den obigen Definitionen wieder finden. Jedoch muss festgestellt werden, dass die Definitionen und in der Kompetenzliteratur aufgeführten Kategorien sowie das nicht näher beschriebene Vorgehen der Deduktion,

wodurch von Verhalten (Performanz) auf Kompetenzen geschlossen wird, Kompetenzen nicht definieren sondern lediglich kategorisieren. Für eine theoretische Fundierung des Konstruktes genügt dies jedoch nicht. Das in dieser Arbeit entwickelte Kompetenzraster ist ein Schritt, sich dieser bisher fehlenden oder mangelhaften theoretische Fundierung anzunähern und so weit möglich bestehende Lücken zu schließen.

3.2.2 Abgrenzung zu anderen Attributionsbegriffen

Die in diesem Abschnitt aufgeführten traditionellen Begriffe, vor allem aus der differentiellen und Persönlichkeitspsychologie, unterscheiden sich v.a. auf zwei Dimensionen; erstens der subjekt-/handlungsorientierten und zweitens der konvergent-anforderungs/divergent-selbstorganisativen Dimension. *Konvergent-anforderungsorientiert* meint den direkten Bezug auf die Erfüllung äußerer Anforderungen, Vorgaben, Ziele. *Divergent-selbstorganisativ* meint den Bezug auf kreative, teilweise oder gänzlich ziel- und ergebnisoffene Handlungssituationen (Erpenbeck und Rosenstiel, 2003)

Variable. Der Begriff Variable beschreibt in der differentiellen Psychologie Klassen von kontinuierlichen oder diskontinuierlichen Merkmalen, in denen sich Individuen unterscheiden. Das können beispielsweise Intelligenz, Neurotizismus, Extraversion, etc sein. Diese sind der direkten Beobachtung nicht zugänglich und können nur aufgrund von anderen beobachtbaren Daten (Merkmale) erschlossen werden (Steyer & Eid 2001, S. 99ff). Sie sind *subjektzentriert*. Sie können gleichermaßen - also unspezifisch - Aufschluss über das Verhalten und Handeln in *konvergent-anforderungsorientierten* wie auch in *divergent-selbstorganisativen* Handlungssituationen geben.

Merkmale. Merkmale charakterisieren unterschiedliche und messbare, individuelle Typen von Persönlichkeiten. Sie sind der beobachtbare Teil psychologischer Konstrukte (Variablen), die sichtbar und einer direkten Beobachtung zugänglich sind. Von Persönlichkeitsmerkmalen spricht man, wenn Erlebens- und Handlungsbereitschaften relativ dauerhaft sind. (ebenda) Merkmale sind *subjektzentriert*. Sie sind oft eher im Bereich der *konvergent-anforderungsorientierten* als in dem der *divergent-selbstorganisativen* Handlungssituationen von Interesse.

Eigenschaften. Eigenschaften sind ebenfalls, wie Merkmale, beschreibende oder erklärende Konstruktbeuriffe und veranschaulichen, im Sinne von Persönlichkeitseigenschaften, Entitäten und Wesenszüge des Menschen, die einer Person und ihrem Verhalten relativ stabil und konsistent zugeordnet werden können (Riemann 1997). Auf die komplizierte erkenntnistheoretische Problematik, die hinter dem Eigenschaftsbegriff steht und manche Autoren überhaupt an diesem Konzept zweifeln lässt, soll hier nicht eingegangen werden. Es lässt sich dennoch feststellen: Eigenschaften sind primär *subjektzentriert*. Sie sind zugleich im Bereich der *konvergent-anforderungsorientierten* wie in dem der *divergent-selbstorganisativen* Handlungssituationen angesiedelt.

Fertigkeiten. Fertigkeiten werden durch Übung erworben, sie sind automatisierte Komponenten von Tätigkeiten, meist auf sensomotorischem Gebiet, unter geringer Bewusstseinskontrolle, in stereotypen beruflichen Anforderungsbereichen, auch im kognitiven Bereich, wie beim Multiplizieren oder Auswendiglernen. Nach Hacker (1998, S. 655) haben Fertigkeiten das individuelle Verhalten, den psychophysischen Tätigkeits- und Handlungsprozess als Ganzes im Blick. Sie sind *handlungszentriert* und erfassen vor allem das Verhalten in *konvergent-anforderungsorientierten* Handlungssituationen.

Eignungen. Eignungen bestimmen die Erfolgswahrscheinlichkeiten, mit denen Personen vorgegebene berufliche oder andere Handlungsanforderungen erfüllen (Schuler 2000, S. 228). Sie sind ebenso *handlungszentriert* und erfassen auch vor allem das Verhalten in *konvergent-anforderungsorientierten* Handlungssituationen.

Fähigkeiten. Fähigkeiten sind verfestigte Systeme verallgemeinerter psychophysischer Handlungsprozesse (Hacker 1973, S. 500). Sie umfassen ebenso die zur Ausführung einer Tätigkeit oder Handlung erforderlichen inneren psychischen Bedingungen sowie - unter bestimmten Anlagevoraussetzungen - lebensgeschichtlich erworbenen Eigenschaften, die den Tätigkeits- und Handlungsvollzug steuern. Man unterscheidet oft allgemeine (z.B. abstraktions- oder flexibilitätsbezogene), bereichsspezifische (z.B. allgemeine körperlich-sportliche, sprachliche, logisch-mathematische, künstlerische) und berufsspezifische (z.B. spezielle technische, handwerkliche, künstlerische) Fähigkeiten (Clauß et al. 1995, S. 188f.). Fähigkeiten sind demnach handlungszentriert. Sie können sich gleichermaßen auf *konvergent-anforderungsorientierte* wie auf *divergent-selbstorganisative* Handlungssituationen beziehen.

Qualifikationen. Qualifikationen bezeichnen klar zu umreißende *Komplexe* von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um *konvergent-anforderungsorientiert* handeln zu können. Sie sind *handlungszentriert* und in der Regel so eindeutig zu fassen, dass sie in Zertifizierungsprozeduren außerhalb der Arbeitsprozesse überprüft werden können (Teichler 1995, S. 501).

Kompetenzen. Kompetenzen bezeichnen, wie bei Erpenbeck und Rosenstil (2003) umrissen, Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns. Unter Dispositionen verstehen die Autoren die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen sondern auch Entwicklungsergebnisse (vgl. auch Clauß et al. 1995, S. 126). Kompetenzen sind daher eindeutig *handlungszentriert* und primär auf *divergent-selbstorganisative* Handlungssituationen bezogen.

Diese Aufgliederung in zwei Dimensionen geht auf Überlegungen von Pawlik (1976 S., 13-43) und Schuler (2000a, S. 67) zurück. Sie unterscheiden zwischen einer subjektzentrierten *Eigenschaftsdiagnostik* (Was für Eigenschaften hat die Person?) und einer *handlungszentrierten Verhaltensdiagnostik* (Was tut die Person?). Schuler entwirft darüber hinaus eine Ergebnisdiagnostik (welche Leistungen erbringt die Person?), die sich auf die Ergebnisse *konvergent-anforderungsorientierter* oder *divergent-selbstorganisativer* Handlungs- und Tätigkeitssituationen bezieht. Folgt man diesen Überlegungen, kann man die oben umrissenen Begriffe in einem Raster zusammenfassen (siehe Abbildung 10).

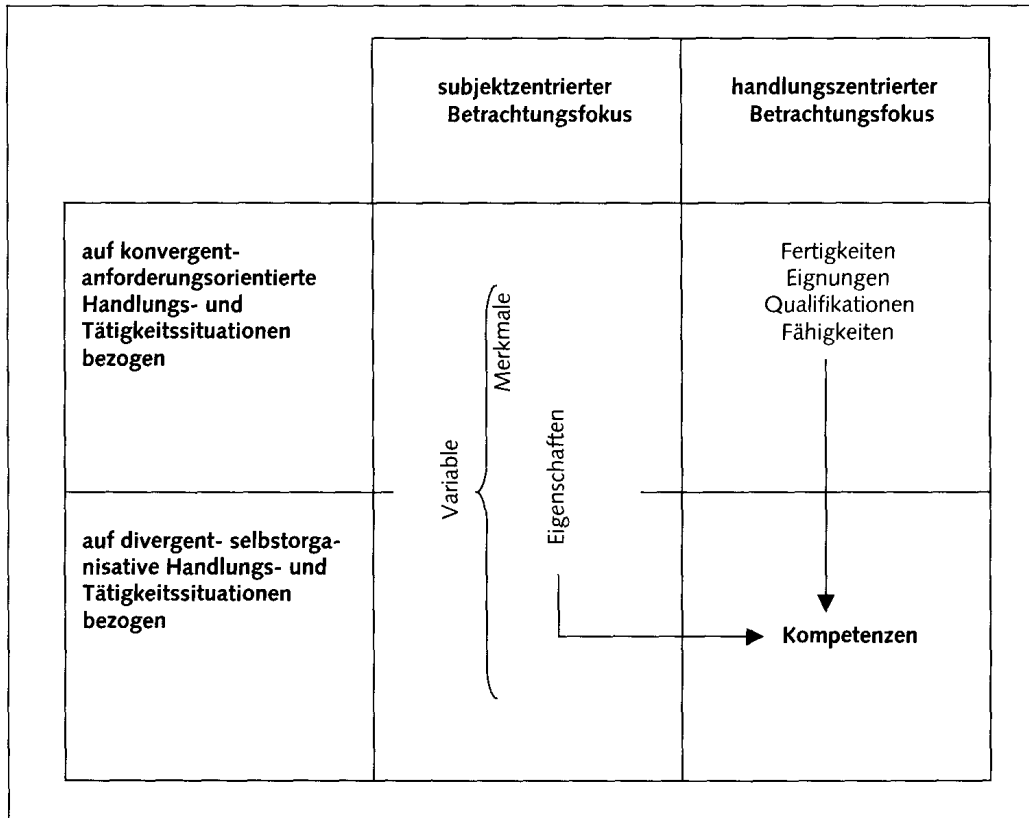


Abbildung 15: Erpenbeck und Rosentiel 2003, S. XXX

Erpenbeck und Rosentiel (2003) systematisieren die Darstellung des Verhältnisses der einzelnen Attributionsbegriffe zueinander. Sie verzichten jedoch darauf, die innere Struktur von Kompetenzen zu beschreiben. Sie beschränken sich auf deren Vergleich mit bereits in der Psychologie traditionell etablierten Konzepten hinsichtlich der Art der Handlungssituationen, die durch den jeweiligen Begriff beschrieben werden und hinsichtlich der Frage, ob die Person oder die Handlungssituation im Mittelpunkt der Betrachtung steht. Diese Unterscheidung wird in der obigen Graphik schematisch dargestellt. Es fällt auf, dass die Autoren die verschiedenen Arten und Unterarten von Wissen in ihrer Darstellung vollständig ausgeblendet haben.

3.2.3 Auswahl aktueller Kompetenzmodelle

Aufgrund der Vielfalt der in der Literatur vertretenen Kompetenzmodelle musste eine Auswahl getroffen werden. Eine Analyse der Modelle zeigt jedoch schnell, dass sich viele nur in kleinen Facetten oder spezifischen Anwendungsfeldern unterscheiden und doch alle auf die gleichen Grundüberlegungen zurückgehen. Deshalb wurden drei Kompetenzmodelle ausgewählt, die jeweils grundlegende unterschiedliche Ideen aufweisen, bzw. deren Autoren diese Ideen in das Feld eingebracht haben.

Staudt et al.

Während Erpenbeck und Rosenstiel (2003) zwar eine Abgrenzung von „Kompetenz“ gegenüber den einzelnen traditionellen Begriffen gelingt, verzichten sie jedoch auf eine Erklärung, wie beispielsweise Wissen, Motive, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu einer Kompetenz beitragen. Ein Kompetenzmodell, das die Entstehung von Kompetenzen im Zusammenspiel der elementaren Kompetenzbestandteile erklärt, stellen sie also nicht auf. Dies haben Staudt et al. (1997) versucht. Sie beleuchten in ihrer sehr breit angelegten Analyse den Gebrauch des Begriffs „Kompetenz“ unter drei verschiedenen Perspektiven, die den Ansatz einer theoretischen Fundierung des Kompetenzkonstruktes darstellen.

Diese Perspektiven sind:

- die elementbeschreibenden Ansätze,
- die Beschreibung von Kompetenzausprägungen und
- Kompetenzen im organisatorischen Umfeld.

Auf der Grundlage der identifizierten Kompetenzelemente, wie Wissen, Fertigkeiten, Motivation, Fähigkeiten stellen sie ein handlungstheoretisches Modell auf, das diese Elemente sowie das (betriebliche) Handlungsumfeld der jeweiligen Person hierarchisch miteinander verknüpft. Nur wenn die individuelle Handlungskompetenz mit den gegebenen Umfeldbedingungen (Zuständigkeit, Befugnisse) zusammen passen, verfügt die Person in der spezifischen Situation über die „Kompetenz zur Handlung“. Nur dann kommt es zu einem beobachtbaren Verhalten (Performanz). Dieses Modell steht damit, wie auch der Erklärungsansatz von Erpenbeck und Rosenstil (2003), in der Tradition von Chomsky und unterscheidet zwischen Kompetenz und Performanz (vgl. Chomsky 1962).

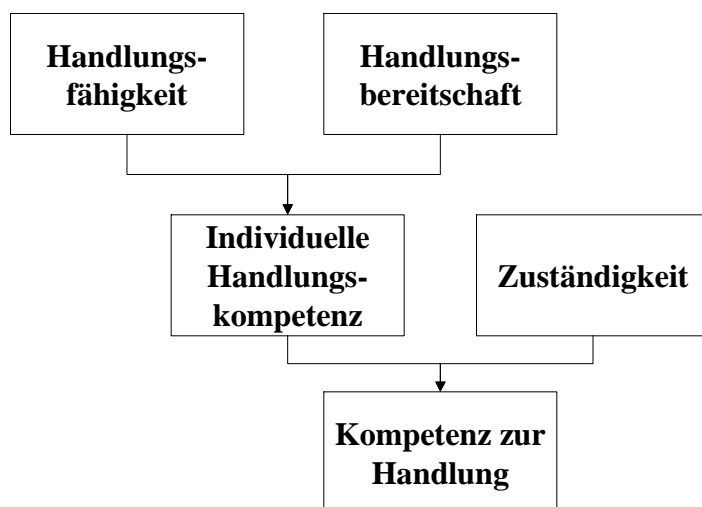


Abbildung 16 Kompetenz zur Handlung (Staudt et al. 1997)

Die Beschreibung der inhaltlichen Kompetenzausprägung auf einer abstrakten Ebene bezieht Staudt et al. auf die jeweiligen Kompetenzfacetten Fach-, Methoden-, Sozial-, und Selbstkompetenzen, wie sie auch von anderen Autoren (z.B. Kauffeld, 2002, 2003; Heyse und Erpenbeck, 1997; Bergmann, 2000) beschrieben werden. Nach Kauffeld (2003, S. 179) führt „die Synthese der einzelnen Kompetenzfacetten zu einer umfassenden Handlungskompetenz...“ Die Kompetenzfacetten werden von diesen Autoren als nebeneinander stehende inhaltliche Differenzierung von Kompetenzen gesehen. Im weiteren Teil dieser Arbeit (Kapitel 7) wird geprüft, ob und in wie weit diese Annahme zutreffend ist, oder ob nicht doch eine hierarchische Anordnung für die Beschreibung von Kompetenzen gewinnbringender ist.

Westera

Davon unabhängig hat Westera (2001), basierend auf der englischsprachigen Literatur ebenfalls ein Modell aufgestellt, das Kompetenz als ein Gefüge von Bedingungsfaktoren darstellt. In seinem Modell wachsen die Handlungsmöglichkeiten auf die drei in Abbildung 3 dargestellten Ebenen an. Reines Wissen erlaubt lediglich die Reproduktion dieses Wissens. Fähigkeiten und Qualifikationen erlauben Routinetätigkeiten und erst Kompetenzen erlauben die Bewältigung nichtstandardisierter Anforderungen. Allerdings weist Westera darauf hin, dass sein Modell nicht erklären kann, wie aus Kompetenzen kompetentes Verhalten wird.

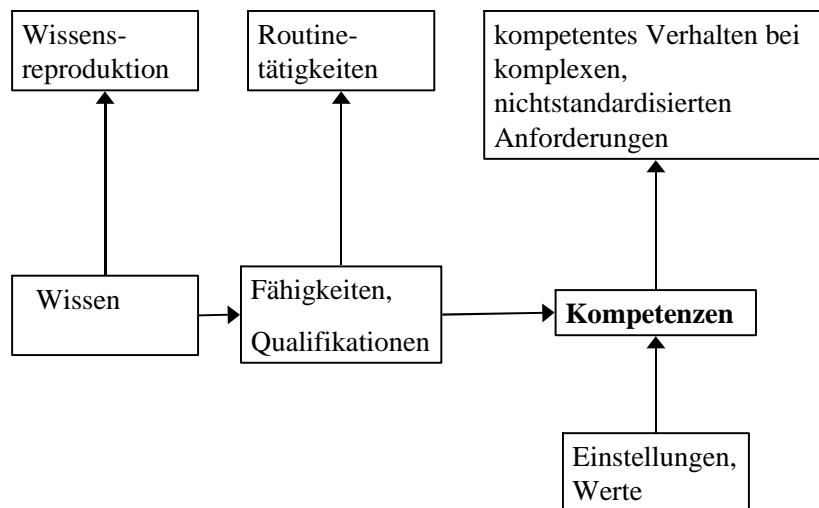


Abbildung 17 Operationale Kompetenzdefinition (Westera, 2001)

Ähnlich wie Staudt et al. (1997), die in ihrem handlungstheoretischen Modell ansatzweise eine Erklärung für die innere Zusammensetzung der Kompetenzen anbieten, gibt Westera (2001) in seiner knappen Darstellung nur einen vagen Hinweis zu den konkreten interpersonalen Prozessen oder Strukturen, die als Kompetenzen oder Kompetenzbestandteile angesehen werden. Er stellt lediglich einen Zusammenhang bestimmter Handlungsklassen

(Wissensreproduktion, Routinehandlungen, etc.) mit einzelnen Wirkfaktoren (Wissen, Qualifikation) her. Auch wenn diese Wirkfaktoren in seinem Modell Voraussetzungen für Kompetenz sind, bleibt offen, wie diese Wirkfaktoren an sich aussehen. Westera geht sogar soweit, den Begriff „Kompetenz“ an sich in Frage zu stellen. Er spricht von „confusion of tongues“ (S.75) und nennt ihn einen umgangssprachlichen Begriff, der zunächst klar definiert sein müsse, bevor er einen wissenschaftlichen Wert haben wird.

Diese beiden Ansätze scheinen – trotz der grundlegenden Kritik von Westera am Kompetenzbegriff – im Einklang mit der Definition bei Erpenbeck und Heise (1999) „Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des Individuums“ zu stehen. Was wird vom Individuum selbst organisiert? Dies sind in der Regel Handlungen, deren Ergebnisse aufgrund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs (System, Systemumgebung, Systemdynamik) nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind.“ (S. 157) sowie nach der Definition von Erpenbeck und Rosenstiel (2003): „Kompetenzen bezeichnen, wie umrissen, Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden.“ (S. XXIX). Der wesentliche Unterschied ist allerdings, dass die Ansätze von Staudt et al. und Westera darauf zielen, Kompetenz möglichst klar zu definieren, während Erpenbeck und Rosenstiel (2003) darauf verzichten, sogar explizit schreiben: „Kompetenz ist also ein Programm und kein Begriff – schon gar nicht ein eindeutig zu definierender.“(S. XXXI) Erpenbeck und Rosenstiel bleiben auf einer rein deskriptiven Ebene, um unter pragmatischen Gesichtspunkten Kompetenzen zu beschreiben und verzichten auf ein erklärendes Modell. Dieser Standpunkt der Nichtdefinierbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit nicht geteilt.

Frei et al.

Im deutschsprachigen Raum haben vor allem Frei et al. (1984) neben den schon genannten Autoren (Staudt et al. (1997), Erpenbeck & Heise (1999), Erpenbeck & Rosenstil (2003)) die theoretische Begriffsentwicklung und Methodenentwicklung in der Erfassung von Kompetenzen mit geprägt.

Frei et al. (1984) führen in ihrem Buch den Kompetenzbegriff mit dem Ziel ein, den Prozess der arbeitsimmanenten Qualifizierung beschreiben zu können (mit Blick auf Bergmann (2000) würden die Autoren heute vermutlich von arbeitsimmanentem Kompetenzerwerb sprechen). Ihr Ziel ist es, diesen Prozess ganzheitlich zu begreifen. Deshalb fassen sie einzelne traditionelle psychologische Konstrukte wie Fähigkeiten oder Einstellungen im

Kompetenzbegriff zusammen. Sie schreiben „... dazu genügt es aber nicht, mehrere psychologische Konstrukte... zu einem theoretischen Konstrukt aufzusummieren. Vielmehr müssen die ganzheitlichen Wechselbeziehungen dieser einzelnen Entitäten, ihre prozessuale und systemische Verknüpfung herausgearbeitet und begriffen werden als Verlaufsqualität der psychischen Tätigkeit“ (S. 36). Damit stehen sie von ihrem Anspruch her in der gleichen Tradition wie Staudt et al. (1997) und Westera (2001). Frei et al. definieren Kompetenzen als reale psychische Verlaufsqualitäten, die im Unterschied zu Performanz der unmittelbaren Beobachtung nicht zugänglich sind. Kompetenzentwicklung sehen sie wie die oben genannten Autoren auch als Lernprozess an. Im Verständnis von Frei et al. beschreibt das Konstrukt „Kompetenz“ die Genese von Verhalten. Kompetenz soll also erklären, warum sich eine Person in einer bestimmten Situation auf eine bestimmte Weise verhält (oder verhalten kann). Im Sinne von Frei et al. ist es damit möglich die Veränderung der Genese von Verhalten zu erklären und Veränderungsprozesse mit Hilfe dieser „Erfolgsgrammatik“ (S. 30) besser gestalten zu können. Während Frei et al. (1984) sich mit dieser Aussage explizit auf organisationale Veränderungen beziehen, soll diese Überlegungen zum Kompetenzbegriff im Rahmen dieser Arbeit im Weiteren auch auf andere Veränderungen durch Lernen allgemein, insbesondere auch individuelles Lernen durch betriebliche Weiterbildung verstanden werden. Wenn man dies im Sinne des Begriffs der „lernenden Organisation“ sieht, trägt das individuelle Lernen der Organisationsmitglieder zur organisationalen Veränderung bei.

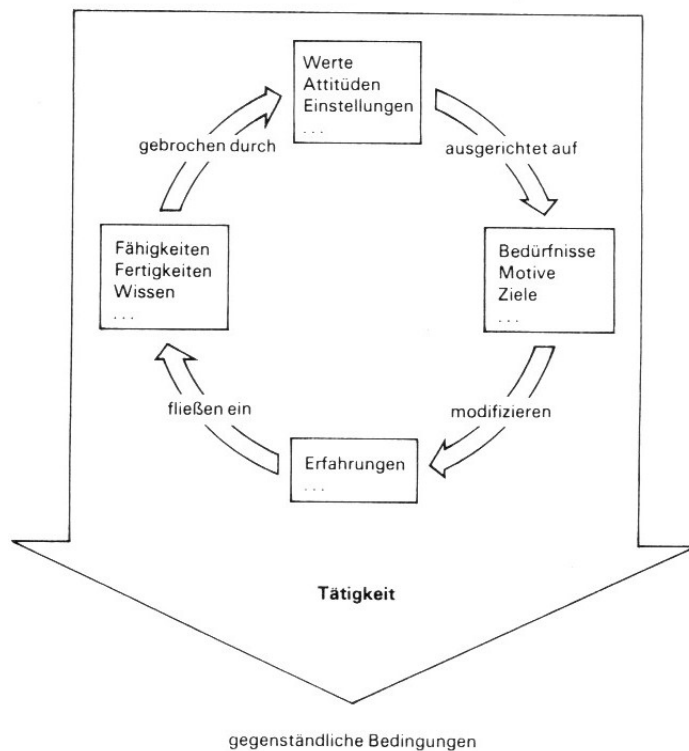


Abbildung 18 vorläufiges Kompetenzmodell nach Frei et al. 1984, S. 31

Das von Frei et al entworfene vorläufige Kompetenzmodell deutet die Verknüpfung der einzelnen Einflussfaktoren an. Die Autoren betonen, dass Kompetenz nur aus der Verknüpfung aller Einflussfaktoren hervorgeht. Diese Verknüpfung ist in dem Kreislauf dargestellt, der jedes Element mit jedem verbindet. Hier grenzen Frei et al. ihre Definition ausdrücklich von der Alltagssprache ab, in der das Wort Kompetenz häufig nur einzelne solcher Einflussfaktoren meint.

Ein Vergleich mit dem Modell von Staudt zeigt *einmal*, dass die situativen oder organisationalen Bedingungen hier nicht so sehr als Teil des Kompetenzkonstrukts gesehen werden, da die durch die Kompetenz ermöglichte Handlung lediglich auf die äußeren Bedingungen wirkt, ohne diese als Einflussfaktor auf die Handlung ausdrücklich mit zu berücksichtigen. *Zweitens* ist in diesem Modell keine hierarchische Ordnung und auch nur eine sehr unscharfe Struktur der Kompetenzbestandteile zu erkennen. *Drittens* wird die Wechselwirkung der einzelnen Teile bei Frei et al. (1984) als ein Kreislauf beschrieben. Diese Rückkoppelung, d.h. der Einfluss einer erfolgreichen Handlung (Performanz) auf die Erfahrung und damit indirekt auf Wissen und Fähigkeiten fehlt hingegen wiederum bei Staudt et al (1997).

Die Brücke von Freis Kreislaufmodell zum individuellen Kompetenzerwerb lässt sich am leichtesten mit Bezugnahme auf Minnemaier (2003) schlagen. Dies wird im folgenden Absatz zur Kompetenzentwicklung skizziert. In der Darstellung des Kompetenzrasters hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzen wird sein Stufenmodell der Kompetenzentwicklung berücksichtigt.

Kompetenzentwicklung

Erpenbeck und Heise (1999) sehen die Entwicklung von Kompetenzen eng verwandt mit Konstrukten wie „Coping-Situationen“ (Lazarus), „kritische Lebensereignisse“ (Adler), „Disäquilibration“ (Piaget), „Labilisierung“ (Festinger). Nach Erpenbeck und Heise führen diese jeweils zur (Weiter-)Entwicklung der Kompetenzen.

Der Ansatz von Frei et al. (1984), Kompetenzen als ein in sich geschlossenen Kreislauf zu zeichnen zeigt, dass Kompetenzen veränderbar sind. Im Gegensatz zu Persönlichkeitsdispositionen, die in der Regel als stabil angesehen werden, sind Kompetenzen erlernbar und veränderlich. Diesen Standpunkt unterstreicht Plath (2002), wenn er Erfahrungswissen als einen wichtigen Baustein von Kompetenz hervorhebt. Anwendung von Kompetenzen in einer Lebenssituation ist immer mit Erfahrungen und Lernen verbunden, d.h. wenn eine Person Kompetenzen einsetzt, erweitert sie gleichzeitig ihr Erfahrungswissen und

damit letztendlich auch ihre Kompetenzen (vgl. auch Herleitung des Kompetenzrasters in Kapitel 8).

Um Kompetenzentwicklung zu beschreiben, muss man von daher auf die Erkenntnisse der Lernpsychologie zurückgreifen. Die Entwicklung von Kompetenzen (als Disposition) lässt sich am besten mit kognitiven Theorien, beispielsweise der Theorie von Piaget oder der Synergetik (Erpenbeck und Heyse, 1999) erklären. Erpenbeck und Heise sehen Kompetenzentwicklung dabei nicht nur als das Lernen von Fertigkeiten und Sachlernen, sondern vielmehr als das Lernen von Werten und Einstellungen. Die Synergetik ist nach Minnameier (2003) „eine allgemeine Theorie über die Entstehung komplexer Strukturen durch das Zusammenwirken elementarer Objekte bzw. Strukturen.“ (S. 1) Sie hat sich zur Erklärung komplexer kognitiver Strukturen - und genau das sind Kompetenzen - als besonders nützlich erwiesen. Minnameier kritisiert allerdings, dass dieser Ansatz im Rahmen der Kompetenzentwicklung bisher nur hinsichtlich organisationaler und sozialer Rahmenbedingungen diskutiert wird. (Den Rahmenbedingungen werden in Kapitel 8, das die Konstruktion des Kompetenzrasters behandelt und später bei der Auswertung der organisationalen Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit besondere Beachtung geschenkt).

Nach Minnameier sollte zuerst die individuelle Kompetenzentwicklung näher bestimmt werden und Kompetenzen inhaltlich beschrieben werden, bevor man der Frage nachgeht, wie diese Kompetenzen sozial verfügbar gemacht und geteilt werden können, d.h. wie sie im Rahmen der Weiterbildung vermittelt werden können. Er grenzt sich gegenüber der Auffassung von Erpenbeck und Heise (1999) explizit ab. Er räumt der Selbstorganisation in Bezug auf die Kompetenzentwicklung nur einen kleinen Stellenwert ein. Nach Minnameier ist eine Kompetenz mit einer Selbstorganisationsfähigkeit verbunden. Der Erwerb dieser Kompetenz zur Selbstorganisation wird aber nicht selbstorganisiert, sondern wird durch Lernen in einem pädagogischen Kontext, d.h. mit Anleitung und durch Übung erfolgen.

Der Ansatz von Minnameier (2003) fokussiert bei der Kompetenzentwicklung auf kognitive Kompetenzen. Er beschreibt den Entwicklungsprozess der Kompetenzen als kontinuierlichen Stufenprozess, der jedoch im Detail betrachtet, diskontinuierlich verläuft. Über die gesamte Lebensspanne gesehen kann man von einem kontinuierlichen Prozess sprechen, dessen einzelne Schritte jedoch diskontinuierlich sind. Hinsichtlich der Förderung von Kompetenzentwicklung schlägt Minnameier einen auf das Individuum zugeschnittenen Ansatz vor. Durch eine Defizitanalyse können individuelle Defizite erkannt und z.B. durch Weiterbildung behoben werden.

Generell geht Minnameier davon aus, dass Kompetenzen überall erworben werden können.

Minnameiers Erweiterung des Spektrums der Kompetenzkonzepte liegt darin, dass er Kompetenzen mit der Entwicklung kognitiver Strukturen gleichsetzt.

Voß (1998) bringt an dieser Stelle die Idee der Metakompetenzen in die Diskussion ein. Er definiert sie als komplexe „... Fähigkeiten zum Erwerb, zur Weiterentwicklung und Pflege sowie zur selbstständigen Anwendung der unmittelbaren prozessspezifischen Fähigkeiten und Wissensinhalte“ (S.483). Metakompetenzen sind nach Voß fachübergreifend und zeigen sich vor allem in der Persönlichkeit eines Menschen. In diesem Sinne kann die Kompetenz zur Selbstorganisation als eine Metakompetenz verstanden werden. Sie ist die Grundvoraussetzung für - die Kompetenz zu lernen - und sich den Anforderungen entsprechend zu entwickeln.

Diese Überlegungen werden auch von den Ausführungen von Frei et al. (1984) unterstützt. Sie sehen Kompetenzentwicklung als „arbeitsimmanente Qualifizierung“, die sich aus dem Verhältnis von äußerer Anforderung und (innerer) Kompetenz ergibt. Frei et al. begreifen den psychischen Entwicklungsprozess sowie den Prozess dieser „arbeitsimmanenten Qualifizierung“ oder Kompetenzentwicklung als Auflösung der inneren und äußeren Widersprüche im Arbeitskontext.

Im Sinne der vorliegenden Arbeit liegt darin kein Widerspruch. Die in einer Person vorhandene Selbstorganisationsdisposition (Erpenbeck und Rosentiel) erleichtert die Kompetenzentwicklung im Arbeitskontext (Frei et al.), sie kann aber durch ein pädagogisch förderliches Umfeld (Minnameier) weiter unterstützt und erleichtert werden.

3.2.4 Zusammenführung der Modelle zur Kompetenz und offene Fragen

Die oben vorgestellten Kompetenzmodelle haben unterschiedliche Facetten der Kompetenzen in den Vordergrund gestellt, bauen aber auf gemeinsamen grundlegenden Übereinstimmungen auf. Dies wurde auch im Abschnitt zur Kompetenzentwicklung noch einmal deutlich. Frei et al. sowie Erpenbeck und Heise fokussieren auf die Handlung, Frei vor allem auch mit Blick auf die organisationalen Veränderung. Voß fokussiert auf den größeren (gesellschaftlichen) Zusammenhang von Arbeitsverhältnissen und Minnameier stellt die kognitionspsychologische Sichtweise in den Vordergrund.

Aus diesem Grund lassen sich diese bzw. die sich daraus ergebenden Überlegungen zum Kompetenzbegriff sowie der Entwicklung von Kompetenzen von Erpenbeck und Rosenstil (2003), Westera (2001), Staudt et al. (1997), Frei et al. (1984), Minnameier (2003) zu einem

grundlegenden Kompetenzmodell zusammenführen, das die strukturelle Zusammensetzung von Kompetenzen sowie die Entwicklung individueller Kompetenzen besser und vollständiger beschreibt als es ein einzelnes dieser Modelle könnte.

Zieht man die Beschreibung des Verhältnisses von individueller Handlungskompetenz und der Kompetenz zur Handlung in einer spezifischen Situation, wie es bei Staudt et al. (1997) skizziert ist heran und kombiniert sie mit der hierarchischen Strukturierung, die sich im Modell von Westera (2001) findet, kann man einen ersten Schritt zur Zusammenführung der Modelle gehen. Westeras Modell sieht Wissen (explizites und auf Erfahrung basierendes) als Voraussetzung für Fähigkeiten oder Qualifikationen, welche im Zusammenspiel mit individuellen Einstellungen und Werte die Voraussetzung für Kompetenzen bilden. Westera bleibt dabei allerdings auf der rein individuellen Ebene. Das Modell von Staudt et al. ist ähnlich, wenn auch nicht so explizit hierarchisch aufgebaut. Bei Staudt et al. werden ebenso Fähigkeiten in Kombination mit einer entsprechenden Handlungsbereitschaft (Motivation) zur individuellen Handlungskompetenz. Allerdings spielt hier auch das Umfeld mit hinein. Staudt et al. unterscheiden die situationsübergreifende „individuelle Handlungskompetenz“ von der „Kompetenz zur Handlung“, die situationsspezifisch ist. Im betrieblichen Kontext ist es die Zuständigkeit einer Person für eine bestimmte Aufgabe, die bedingt, ob eine Handlung in der gegebenen Situation tatsächlich möglich ist. Die Idee der Zuständigkeit findet sich umfassender theoretisch ausgearbeitet ebenso in dem Konzept der „Restriktivität“ im Handlungstheoretischen Modell von Hohner (1987).

Kombiniert man die Modelle von Westera (2001) mit dem von Staudt et al. (1997), wird die hierarchische Ordnung in 3 Ebenen sowie die Unterscheidung individueller sowie kontextbezogener Aspekte der Kompetenz deutlich.

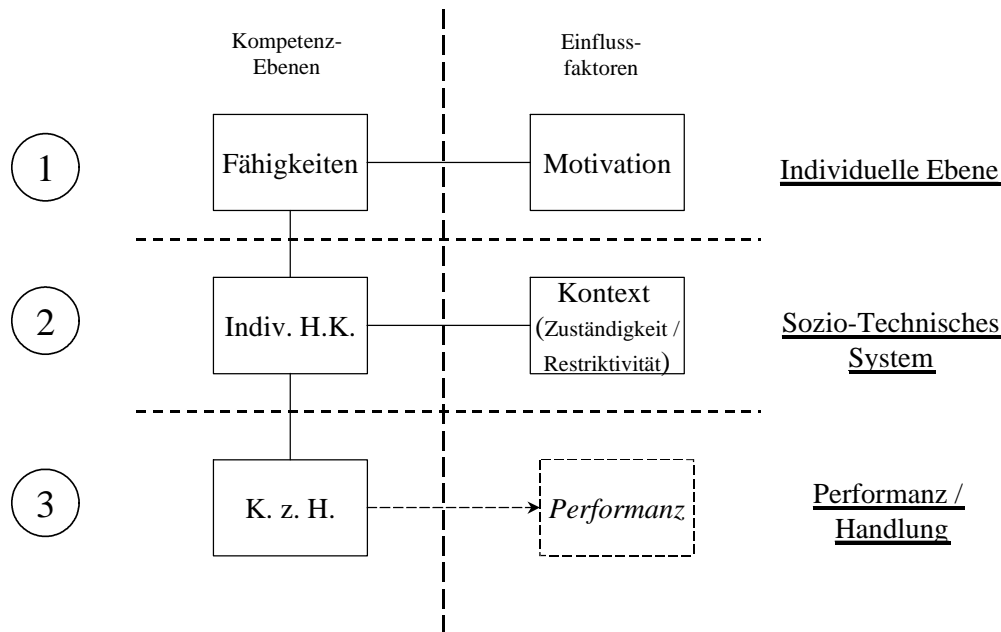


Abbildung 19: Kompetenzmodell I; analytisch, inhaltlich, beschreibend

Das Modell zeigt, dass Kompetenzen auf mehreren Dimensionen analytisch zu fassen sind. Auf der 1. Dimension werden die verschiedenen Elemente der Kompetenz unterschieden: das Wissen, die Erfahrungen und Fertigkeiten, die die Fähigkeiten einer Person ausmachen, die Handlungsbereitschaft bzw. Motivation sowie die spezifischen Umfeldbedingungen der Handlungssituation. Diese wurden in Kapitel 3 ausführlich beschrieben. Die 2. Dimension unterscheidet 3 Ebenen der Kompetenz, die in der Abbildung durch die horizontalen Linien abgetrennt werden. Das sind die (1) individuelle Ebene, die (2) sozio-technische Systemebene sowie die der (3) Handlung (bzw. der Performanz). Diese Unterscheidung ist aus dem Modell von Staudt et al. (1997) übernommen. Wie bei Staudt wird die individuelle Kompetenz zur Handlung („indiv.H.K.“ auf der individuellen Ebene) unterschieden von der Kompetenz zur Handlung („K.z.H.“ auf der sozio-technischen Systemebene) Erst die Verbindung der individuellen Handlungskompetenz mit den passenden Kontextbedingungen ergibt die Kompetenz zur Handlung, welche wiederum die notwendige Voraussetzung für die Performanz ist. Die 3. Dimension differenziert eine Dimension - in der graphischen Darstellung durch die senkrechte Mittellinie dargestellt - zwischen den Kompetenzebenen und den entsprechenden Einflussfaktoren, die miteinander verbunden die jeweils nächste Ebene ausmachen. Das ist auf der individuellen Ebene die Handlungsbereitschaft / Motivation und auf der sozio-technischen Systemebene die Zuständigkeit / Restriktivität.

Wenn man das hier neu entstehende Modell betrachtet fällt auf, dass der Selbstorganisationsaspekt, den neben Erpenbeck und Heise (1999) auch Erpenbeck und Rosenstiel (2003) betonen, noch nicht explizit enthalten ist. Der Selbstorganisationsaspekt bezieht sich vorrangig darauf, dass eine Anwendungssituation nicht identisch mit einer

anderen ist und deshalb immer Anpassungsleistungen des Individuums durch die Auseinandersetzung mit den Umfeldbedingungen erfolgen müssen, um die Kompetenz als grundlegende Disposition in eine beobachtbare Handlung (Performanz) zu überführen. Diese Anpassungsleistung entsteht entsprechend der Selbstorganisationstheorie aus sich selbst heraus; aus der Interaktion des Individuums (samt seiner Kompetenzen) mit den spezifischen Situationsbedingungen.

Durch die Erfüllung der (Arbeits-)aufgaben in variierenden Situationen lernt die handelnde Person dazu und gewinnt Erfahrungen. Deshalb fassen Frei et al. (1984, S. 31-32) Kompetenz als ein Konstrukt, das „... jene prozessualen und systemischen Verknüpfungen von Teilen der... Einflussfaktoren (Fähigkeiten, Einstellungen usf.) umfass[t], die individual-typischerweise zur Realisierung konkreter Tätigkeiten psychisch aktualisiert... [werden].“ Die psychische Aktualisierung der Verknüpfungen bezeichnet die Anpassung an die jeweiligen Veränderungen der Situation. Frei et al. stellen dies als einen Kreislauf dar, indem die jeweilige Tätigkeit einer Person im Rahmen der gegebenen Umfeldbedingungen zu neuen Erfahrungen führt, die die Kompetenzentwicklung anstoßen.

Dies wird graphisch in der bereits oben eingeführten Abbildung 18 (vorläufiges Kompetenzmodell nach Frei et al. 1984, S. 31) erläutert.

Integriert man diesen Lernzyklus in das oben entworfene Modell und nimmt die theoretischen Wirkrichtungen in das Modell auf, ergibt sich folgendes Bild, indem die Einflüsse der einzelnen Elemente aufeinander analog zu Freis Kreislaufmodell mit Pfeilen dargestellt werden.

Das Modell wird auf Seite 145 in Kapitel 7 noch einmal aufgegriffen und weiter erläutert, so dass dem Leser dort ein tieferes Verständnis möglich ist.

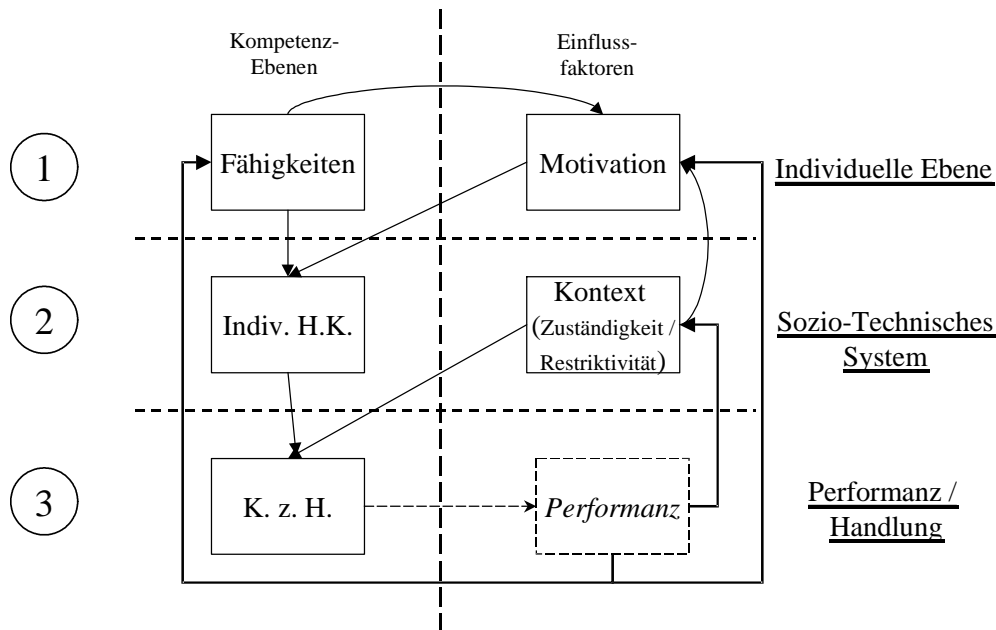


Abbildung 20: Kompetenzmodell - II

Berücksichtigt man nun noch die von Minnamaier (2003) aufgeworfene Frage, ob Kompetenzentwicklung kontinuierlich oder diskontinuierlich verläuft und akzeptiert man seinen Standpunkt, dass dies in jedem Fall sprunghaft, also diskontinuierlich vorangeht, dann erweitert sich die Dimensionalität des hier entstehenden Kompetenzmodells um eine weitere Ebene. Diese wird der Übersichtlichkeit halber nicht direkt mit in die Modellskizze aufgenommen, muss aber zum Verständnis des Modells zwingend mitgedacht werden. Die folgende Abbildung versucht dies in einer abstrakten Form zu verdeutlichen. Hierbei ist Abbildung 15 jeweils pro Stufe zu sehen.

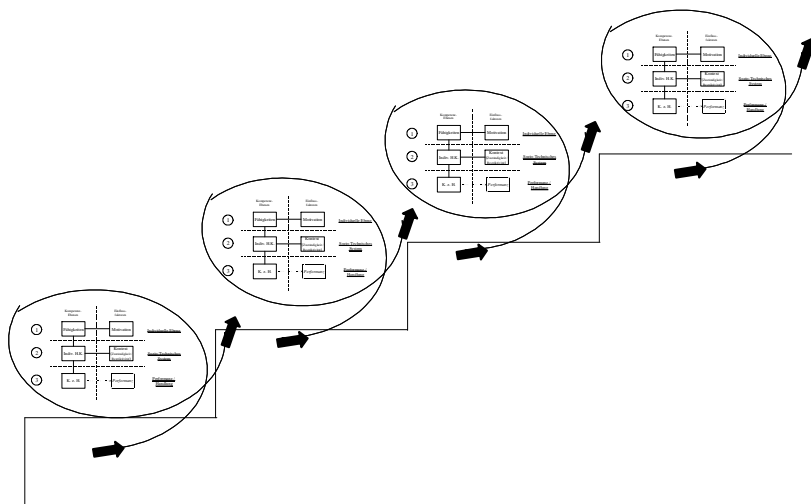


Abbildung 21: Kreisläufe der Kompetenzentwicklung

Da individuelle Kompetenzentwicklung immer in dem konkreten Rahmen der jeweiligen Umweltsituation (Situation am Arbeitsplatz) verläuft, soll diese noch einmal im Rahmen des Modells verdeutlicht werden. Und zwar wird eine Unterscheidung zwischen Kompetenzebenen und Einflussfaktoren gemacht. Diese Einflussfaktoren (Motivation und Zuständigkeit) werden stark von den äußeren Bedingungen beeinflusst, auch wenn innerpsychische Einwirkungen hier nicht völlig ausgeschlossen werden sollen. Für den Aspekt der Zuständigkeit leuchtet dies unmittelbar ein, aber auch für die extrinsische Motivation gilt dies in starkem Maße.

Die angestellten Überlegungen erweitern den Modellansatz noch einmal. Sie verdeutlichen im Gegensatz zum Kreislaufmodell von Frei et al. noch stärker die situationspezifische / interaktionistische Betrachtung der Entwicklung von Kompetenzen.

Die Abbildung verdeutlicht das Modell in einer Skizze der Kompetenzentwicklung, die das von Minnamaier (2003) favorisierte Stufenmodell aufgreift.

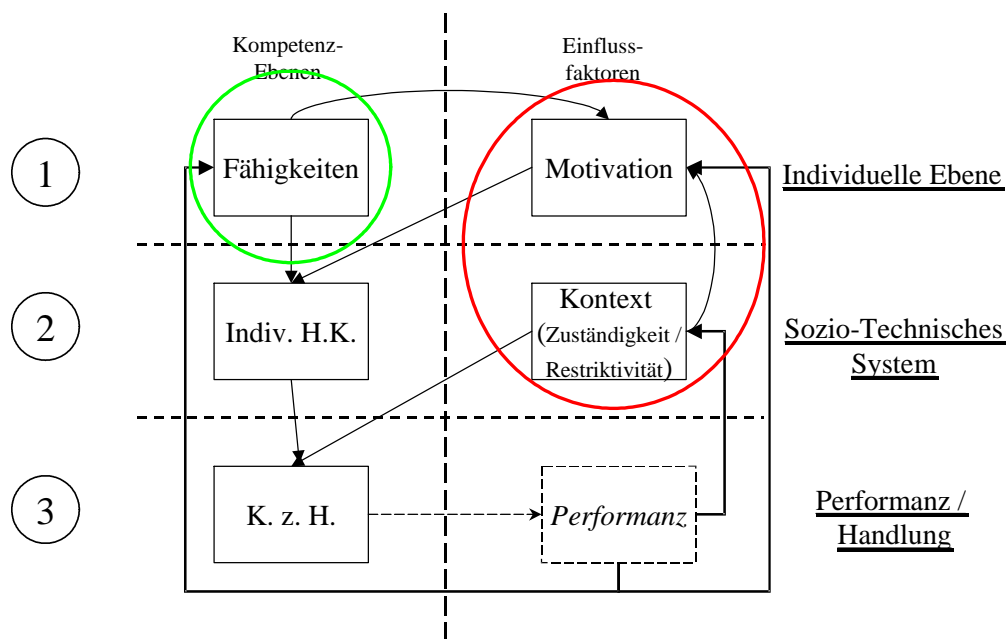


Abbildung 22: Kompetenzmodell – III

Die offene Frage, die nach dieser neuen operationalen Definition an dieser Stelle noch nicht beantwortet werden kann, ist die Frage nach der Erfassung von Kompetenzen im Anwendungsfeld. Im Kapitel Kompetenztransfer wird eine theoretische Annäherung an diese Frage erfolgen, die sich im empirischen Teil in der Entwicklung, Erprobung und Validierung einer auf diesem hier hergeleiteten Modell basierenden Messmethode erstreckt.