

# Kompetenzanalysen – kritische Reflexion von Begrifflichkeiten und Messmöglichkeiten

**KURZFASSUNG:** Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der immer bedeutsamer werdenden Thematik von Kompetenzanalysen in der beruflichen Bildung. Anhand einer kritischen Reflexion von Begrifflichkeiten und Messmöglichkeiten werden die für Kompetenzanalysen erforderlichen Prämissen und Voraussetzungen herausgestellt und die wesentlichen Problemaspekte bearbeitet, die derzeit im Zusammenhang mit Kompetenzanalysen diskutiert werden. Ziel des Beitrags ist es, die gegenwärtige Diskussion zur Anerkennung informell und formell erworbener Kompetenz anhand ihrer ungeklärten bzw. kontroversen Punkte aufzugreifen und damit zur Systematisierung und Begriffsklärung in diesem Bereich beizutragen.

Zunächst erfolgt die Darstellung der Bedeutung von Kompetenzanalysen aus Sicht verschiedener Akteursgruppen. Mit Blick auf die Durchführung von Kompetenzanalysen schließt eine Auseinandersetzung mit den Besonderheiten des Kompetenzbegriffs an. Darüber hinaus werden Überlegungen zur Differenzierung von Kompetenz und sich daraus ergebende Konsequenzen für Kompetenzanalysen dargestellt. Der Situations- und Kontextbezug von Kompetenz sowie der Zusammenhang zwischen Kompetenz und Handeln stellen weitere Diskussionspunkte in der Debatte um Kompetenzanalysen dar. Abschließend werden die im Kontext von Kompetenzanalysen bedeutsamen Qualitätsstandards diskutiert.

**ABSTRACT:** The article here concerns itself with the continual and significant increase in the implementation of competence analysis in professional and vocational education. The requisite premises and conditions of competence analysis will be focused on by means of a critical reflexion on its conceptuality and measurement potentials. Essential problematic aspects pertinent to the current discussion of competence analysis will also feature significantly. The purpose of the article is to air the present discussion around informal and formal acquired competence and consider the points which are unclear and controversial to develop a form of systematisation and explanation of the terminology in this field.

Firstly, the meaning of competence analysis from the perspective of various active groups will be presented. During the actual working through of a competence analysis the terms used in praxis will be examined and set into a theoretical framework. Furthermore, considerations on how to differentiate between various competences and their consequences for competence analysis will be presented. The situation and context in which competence becomes clear or emerges the links between competence and performance present further discussion points in the debate around competence analysis. In conclusion, the meaningful quality standards within the context of competence analysis are discussed.

## 1 Ausgangspunkt und Problemstellung

Unsere Arbeitswelt hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Zunehmende technische Möglichkeiten im Rahmen der Kommunikations- und Informationstechnologien, ständig steigende und sich schnell wandelnde Wissens- und Informationsfluten sowie durch die Globalisierung größer werdende Märkte bestimmen unsere Arbeits- und Berufswelt. Damit einher gehen veränderte Anforderungen an Arbeitnehmer, und es entsteht die Forderung nach lebenslangem und lebensbegleitendem Lernen. In diesem Kontext ist auch eine Veränderung des inner- und außerbetrieblichen Weiterbildungsverhaltens zu beobachten (vgl. GRÜ-

NEWALD u. a. 2003). Lernen findet nicht mehr nur überwiegend in formalisierten Kursen, sondern zunehmend auch tatsächlich lebensbegleitend am Arbeitsplatz und im sozialen Umfeld statt. Die auf diese Weise erworbenen Kompetenzen von Personen werden allerdings noch nicht hinreichend bzw. gar nicht dokumentiert, auch wenn sich auf verschiedenen Ebenen eine Bedeutungszunahme dieses Themas nachzeichnen lässt:

In der europäischen Berufsbildungspolitik nimmt die Erhebung und Bewertung von Kompetenzen eine zunehmende Bedeutung in der Diskussion ein, weil auf dieser *gesellschaftlich-politischen Ebene* die eingeschränkte Reichweite formaler Bildungsabschlüsse in den 1990er Jahren deutlich geworden ist. Unter dem Titel der „bildungsweg-unabhängigen Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen“ werden Kompetenzanalysen seitdem besonders in anderen europäischen Ländern vorangetrieben und sind teilweise bereits in staatlich eingesetzten Prüfungssystemen innerhalb der staatlichen Bildungssysteme implementiert (vgl. LAUR-ERNST 2003). Gemäß dem Vertrag von Maastricht besteht in der Förderung von Transparenz beruflicher Kompetenzen auch ein zentrales Interesse der EU. Als nationenübergreifenden Ansatz hat sie deswegen bereits 1995 im Weißbuch „Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 1995, S. 8, 9 und 58ff.) die Einführung eines persönlichen Kompetenzausweises vorgeschlagen, der formell und informell erworbene Kompetenzen dokumentiert. Die Aktivitäten der europäischen Bildungspolitik sind im wesentlichen dadurch zu begründen, dass die Erhebung und Anerkennung von Kompetenzen zu einer Vereinfachung des Qualifikationstransfers zwischen unterschiedlichen Bereichen wie Bildung, Arbeit und Privatsphäre führt (BJÖRNAVOLD 1997, S. 62). Im Zentrum des Interesses steht dabei zum einen die Verbesserung der Beziehung zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem und die Flexibilisierung des Bildungssystems. Zum anderen ist in der Förderung von Chancengleichheit und der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung ein Interessenschwerpunkt zu sehen (vgl. WEISS 1999, S. 177). Allgemein besteht die Hoffnung, durch die Anerkennung von Kompetenzen die Beschäftigungsfähigkeit bzw. die „Employability“ von Arbeitnehmern auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt zu unterstützen.

Auf der *betrieblichen Ebene* bewegt sich der Interessenschwerpunkt bezüglich der Dokumentation von Kompetenzen einerseits im Bereich der Personalauswahl, also am Schnittpunkt zwischen dem Arbeitsmarkt und Unternehmen, sowie in der Verbesserung des internen Personalmanagements. So haben Kompetenzanalysen bei der Personalauswahl, Personalentwicklung und -beurteilung sowie zur Optimierung des Personaleinsatzes Relevanz und umfassen ein breites Feld von Verfahren und Datenquellen, die implizit oder explizit auf die Erhebung von Kompetenz abzielen. Dem Einsatz von Kompetenzanalysen im betrieblichen Kontext liegt die Annahme zugrunde, dass die qualitative Verbesserung von Arbeitsabläufen auch von einem Überblick über die vorhandenen Kompetenzen abhängt. Aus unternehmerischer Perspektive wird der betriebliche Nutzen von Kompetenzanalysen darin gesehen, dass zum einen nachvollziehbare und innerbetrieblich legitimierte Entscheidungen ermöglicht werden, von denen z. T. auch die Entlohnung abhängig ist, und zum anderen die Eignung von Personen zur Erfüllung aktueller oder zukünftiger Aufgaben eingeschätzt werden kann. Somit erhält die Abteilung für Personalentwicklung Informationen über den aktuellen und zukünftigen

gen Bildungsbedarf und es können individuelle Entwicklungspfade für die Mitarbeiter erarbeitet werden (vgl. JUNG 2000, S. 200).

Auf der *individuellen Ebene* lassen sich schließlich zwei Bereiche benennen, die die Bedeutung von Kompetenzanalysen begründen. So können Kompetenzanalysen für den Einzelnen zum einen eine beschäftigungsbezogene Relevanz haben, da durch sie die Chance besteht, die eigenen Kompetenzen darzustellen und damit die Aussicht auf Arbeit bzw. die Erhaltung des Arbeitsplatzes zu erleichtern. Kompetenzanalysen haben für den Einzelnen zudem eine entwicklungsbezogene Relevanz. In Abhängigkeit von den verwendeten Verfahren kann durch den Erhebungsprozess selbst der individuelle Reflexionsprozess der Personen gefördert werden. Die Bewusstmachung der eigenen Fähigkeiten und das damit verbundene Selbstbewusstsein für die Steuerung des eigenen Kompetenzerwerbs sind hier die zentralen Argumente. Auch kann die aktive Gestaltung der beruflichen Entwicklung, d. h. berufliche Veränderungen, Neuorientierung oder Aufstieg, als entwicklungsbezogenes Argument genannt werden. So unterstützen Kompetenzanalysen die Möglichkeit, die Gestaltung des eigenen Arbeitsplatzes und Tätigkeitsbereichs aktiv mitzubestimmen oder berufliche Umbruchsituationen zu bewerkstelligen (vgl. GILLEN 2003).

Deutlich wird also, dass die Analyse von Kompetenzen auf mehreren Ebenen Relevanz hat und sich in einem weiten Interessensfeld bewegt. Insbesondere aufgrund der scheinbaren Konvergenz der oben ausgeführten Interessen werden Kompetenzanalysen oft als „Allheilmittel“ im Bereich der Anerkennung und Zertifizierung angesehen. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass Kompetenzerfassung ein sensibles und komplexes Thema ist. Berücksichtigt man die bestehende Vielfalt von Kompetenzkonzepten, so lässt sich erahnen, welche Schwierigkeiten dies hinsichtlich der Erfassung von Kompetenz in sich birgt. Oft wird die Komplexität des Gegenstandes nicht beachtet oder unterschätzt und Kompetenzerfassung zu einseitig und stark vereinfacht diskutiert. Besonders auf der betrieblichen Ebene besteht vielerseits die Hoffnung, mit Kenntnis der erfassten Kompetenzen ließen sich vielfältige Probleme lösen und der „optimale“ Mitarbeiter finden. Das sind Erwartungen die sich so nicht erfüllen lassen. Zudem ist zu beobachten, dass bestehende praktische Verfahren zur Kompetenzanalyse unabhängig von den Aspekten Komplexität, wissenschaftliche Fundierung oder Praktikabilität allenfalls für spezifische Bereiche anerkannt werden und fast zwangsläufig auf Akzeptanzprobleme aus unterschiedlichen Richtungen zu stoßen scheinen.

An diesem Punkt setzt der vorliegende Beitrag an, indem die Frage bearbeitet wird, welche Problemaspekte derzeit in Bezug auf die Erfassung von Kompetenzen diskutiert werden und welche grundsätzlichen Folgerungen daraus für die Gestaltung von Kompetenzanalysen im betrieblichen Kontext gezogen werden können. Zur Bearbeitung dieser Frage werden im folgenden Kapitel zentrale Problembereiche ausgeführt. Diese Bereiche beleuchten den Gegenstand Kompetenz und Kompetenzanalyse aus unterschiedlichen Perspektiven und weisen auf die Komplexität des Gegenstands sowie die Schwierigkeit einer eindeutigen, theoretisch begründeten Einordnung hin.

## 2 Reflexion der Diskussion um Kompetenzen und Kompetenzanalysen

### 2.1 Probleme am Begriff und Charakter von Kompetenz

Ein zentrales Problem im Kontext der Kompetenzerfassung ist die Unklarheit des Begriffs Kompetenz. Trotz jahrelanger Forschung zu Kompetenz gibt es weder in der betrieblichen Praxis noch in der wissenschaftlich-theoretischen Diskussion ein einheitlich anerkanntes Begriffsverständnis. Die Auffassungen darüber, was Kompetenz ausmacht, differieren und die Zahl der sogenannten „Bindestrichkompetenzen“ nimmt zu.

Die sozialwissenschaftliche Diskussion befasst sich zentral mit der Abgrenzung von Kompetenz und Performanz, eine Unterscheidung die von dem Linguisten CHOMSKY (1973) eingeführt wurde. Kompetenz wird dort prinzipiell als Handlungsdisposition bzw. -potenzial verstanden und impliziert die Fähigkeit zum Handeln. Demgegenüber wird Performanz durch die aktuelle Anwendung des Potenzials in bestimmten Situationen definiert. Das Vorhandensein von Kompetenz bedeutet also nicht zwangsläufig, dass diese auch entsprechend angewandt und umgesetzt wird. Diese Abgrenzung von Kompetenz und Performanz trennt demnach die Möglichkeit zu Handeln von der tatsächlichen Handlungsausführung. ERPENBECK (2003, S. 5) fasst diese Abgrenzung im Begriff der Aktivitäts- und Umsetzungskompetenz, die er als Fähigkeit definiert, „alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale willensstark und aktiv umsetzen zu können“. Ähnlich wird in den berufspädagogischen Überlegungen mit dem Begriff der Handlungskompetenz versucht, die Trennung von Kompetenz und Performanz aufzugreifen und zu verknüpfen. Handlungskompetenz wird als die „Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1999, S. 4) begriffen. Diese Kombination von Fähigkeit und Bereitschaft im Begriff der Kompetenz verknüpft das Potenzial eine Handlung zu vollziehen im Sinne des „Könnens“ mit der Bereitschaft zur Ausführung im Sinne des „Wollens“.

Diese Differenzierungen zwischen Kompetenz und Performanz führen hinsichtlich der Kompetenzanalyse zu dem Schluss, dass Kompetenzen aufgrund ihres Potenzialcharakters nicht vollständig erfassbar sind, da es nicht möglich ist, eine umfassende objektive Erkenntnis über subjektive Variablen zu erlangen. Es lässt sich weiter schließen, dass sowohl qualitative als auch quantitative Erfassungsmethoden hinter der gesamten Kompetenzbreite eines Menschen zurückbleiben müssen, da diese nicht vollständig wahrnehmbar ist.<sup>1</sup> Auch aufwändige Verfahren zur Kompetenzerhebung erlauben deswegen nur eine angenäherte Einschätzung der vorhandenen Kompetenzen. Damit führt jede Bewertung informell erworbener Kompetenzen zwangsläufig zu einer Vereinfachung, da sie die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen weder vollständig erheben noch darstellen können (vgl. BJÖRNAVOLD 1997, S. 78f.). Zudem stellt sich z. B. die Frage, wie die Weiterentwicklung von Kompetenz erfasst werden kann, wenn diese lediglich ein Potenzial

1 Andere Grenzen, die in Kompetenzerhebungen durch die Erhebungsmethoden und die Darstellung der Ergebnisse gesetzt sind, werden im Folgenden eingehender diskutiert.

darstellt, welches nur sichtbar und damit analysierbar wird, wenn das Individuum die Kompetenz tatsächlich zum Ausdruck bringen will.

Einen anderer Schwerpunkt in der berufspädagogischen Debatte lässt sich bezüglich der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Qualifikation nachzeichnen. Dabei stehen sich zwei grundsätzliche Auffassungen gegenüber. Einerseits werden die beiden Begriffe streng gegeneinander abgegrenzt (vgl. z. B. BUNK 1994), auf der anderen Seite wird integrativ argumentiert (vgl. ARNOLD 1998). Auch wenn sich in dieser Debatte zeigt, dass insbesondere die inhaltliche Abgrenzung zwischen Kompetenz und Qualifikation nicht einheitlich gezogen werden kann, lässt sich festhalten, dass dort die Orientierung am Subjekt und seiner Entwicklung als wesentliches Merkmal der Kompetenz gegenüber Qualifikation hervortritt. Diese Schwerpunktsetzung geht aus verschiedenen berufspädagogischen Definitionen und Begriffsfassungen von Kompetenz hervor. So begreift ARNOLD Kompetenzen als „individuell erworbene (Handlungs-) Dispositionen [...], die ihrem Träger meist nur unbewusst als implizites Wissen zur Verfügung stehen [und] an konkrete Tätigkeiten, Anforderungen und Problemstellungen gebunden sind“ (vgl. ARNOLD/SCHÜSSLER 2001, S. 65). Auch in der Auffassung von DEHNBOSTEL werden Kompetenzen als „Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte [...] [verstanden], deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen bezieht“ (vgl. DEHNBOSTEL 2001, S. 76).

Eine insbesondere im OECD-Kontext bedeutsame Definition von Kompetenz findet sich bei WEINERT. Dieser definiert Kompetenz 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 2001b, 27f.). In seinem Gutachten für die OECD verweist WEINERT auf die Notwendigkeit, mindestens sieben verschiedene Verwendungsweisen von Kompetenz zu unterscheiden (WEINERT 2001, 46ff.). Dabei verdeutlicht er, dass Kompetenz vor dem Hintergrund des angestrebten Anwendungs- bzw. Verwendungszweckes definiert wird. Dies würde die inhaltlich unterschiedlichen Bezugspunkte in den verschiedenen Kompetenzdefinitionen erklären. Je nach angestrebter Aufgabe und Funktion ergeben sich somit z. B. verschiedene Definitionen von Methodenkompetenz. Neben dieser inhaltlichen Ausrichtung, die durch den Verwendungszweck bestimmt wird, hält WEINERT fest, dass die individuelle Ausprägung von Kompetenz durch die Facetten Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation bestimmt wird (DIPF 2003, 59).

Bezüglich der für diesen Beitrag leitenden Fragestellung, welche grundsätzlichen Folgerungen aus diesem Problemaspekt für die Gestaltung von Kompetenzanalysen im betrieblichen Kontext gezogen werden können, lässt sich also festhalten, dass Kompetenzanalysen in der Praxis mit einem jeweils spezifischen Kompetenzbegriff arbeiten, da sich aus theoretischer Perspektive nur wenig Eindeutigkeit herstellen lässt. Doch trotz der verschiedenen Kompetenzbegriffe kann der Subjektbezug von Kompetenz als wesentliches Merkmal dieser herausgestellt werden. Überlegungen hinsichtlich der Erfassbarkeit des Kompetenzkonstruktes müssen somit sowohl die jeweilige Kompetenzdefinition als auch den Subjektbezug des Konstruktes einbeziehen.

## 2.2 Differenzierung des Kompetenzbegriffes

Die Differenzierung des abstrakten Kompetenzbegriffes ist eine weitere zentrale Fragestellung im Kontext der Kompetenzerhebung. Zunächst ist zu konstatieren, dass eine Differenzierung von Kompetenz sehr ambivalent betrachtet wird, da die Bildung von Kategorien voraussetzt, dass ein Gebiet von Kompetenz definiert wird und daran anknüpfend allgemeingültige Unterkategorien entwickelt werden. Zwar existieren zahlreiche Beispiele mit z. B. arbeitsplatz- oder tätigkeitsspezifischen Differenzierungen. Auch die berufspädagogischen Ansätze aus dem europäischen Ausland entsprechen in hohem Maße den innerhalb von Berufsbildungssystemen festgelegten Normen und Kategorien (vgl. BJÖRNAVOLD 1997, S. 66). Dennoch ist die Differenzierung von Kompetenz grundsätzlich zu hinterfragen.

Diese grundsätzliche Problematik könnte einen möglichen Grund dafür darstellen, warum in der Berufspädagogik zwar bislang das Thema Kompetenzentwicklung intensiv diskutiert wird und inzwischen auch die Analyse von Kompetenz immer mehr ins Blickfeld rückt, bezüglich der Systematisierung von Kompetenz jedoch nur wenige Erkenntnisse vorliegen. Auch wenn also bislang keine befriedigenden Ansätze vorliegen und die Klärung der Frage, wie allgemein bzw. differenziert die Kategorien sein sollten, noch aussteht, stellt sich in der Praxis die dringende Notwendigkeit einer angemessenen Systematisierung von Kompetenz, um eine gezielte Förderung, Entwicklung und Analyse vornehmen zu können.

Im Rückgriff auf die berufspädagogische Diskussion zur beruflichen Handlungskompetenz lassen sich dazu bisher drei Kompetenzdimensionen ausweisen, die den Kompetenzbegriff systematisieren. Die im Gutachten zur Neuordnung der Sekundarstufe II vom Deutschen Bildungsrat getroffene Unterteilung von Handlungskompetenz in die drei Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz ist in der Berufspädagogik am weitesten verbreitet (BADER 1989, 2002). Methodenkompetenz und Lernkompetenz werden dort als querliegende Dimension begriffen, also als Bestandteil aller drei Komponenten. Für eine weitere Differenzierung dieser Kompetenzbereiche, die für die Erhebung von Kompetenz zwangsläufig notwendig ist, liegen bislang keine allgemein anerkannten Systematiken vor (vgl. MARTY 2001, S. 79). Hinweise für eine etwas differenziertere Systematisierung der Dimensionen formulieren allenfalls BADER (1989, S. 72) und FAULSTICH (1997, S. 166). BADER entwickelt ein Strukturgitter aus neun Feldern, in welchem die drei Kompetenzbereiche Fach-, Human- und Sozialkompetenz mit drei „formalen“ Kompetenzbereichen Methoden-, Lern- und Sprachkompetenz verknüpft werden. Ähnlich versucht FAULSTICH mit Hilfe einer Matrix eine grobe Systematisierung die Kompetenzbereiche Fach-, Methoden-, Sozial- und Reflexionskompetenz einerseits sowie sensomotorische, emotional-affektive und kognitive Aspekte andererseits miteinander zu verbinden. Diese Differenzierung von Kompetenz über Matrixdarstellungen ermöglicht es, auf der analysetheoretischen Ebene zunächst unterschiedliche Perspektiven auf den Kompetenzbegriff zusammenzuführen. Mit Blick auf die praktische Umsetzbarkeit in Kompetenzanalysen ist jedoch anzuführen, dass sie auf einer sehr abstrakten Ebene verhaftet bleiben und damit für praktische Erhebungsverfahren nur wenig hilfreich erscheinen.

Auch aus der Praxis hervorgehende Systematiken erweisen sich in dieser Hinsicht als ambivalent. So stellt sich das Problem, dass Systematiken entweder mit wenigen, mehr allgemeinen Kategorien operieren und damit zu wenig differen-

ziert und demzufolge zu wenig valide zur Kompetenzbewertung sind oder aber weite Tätigkeitsfelder abstecken und zwangsläufig so umfassend und komplex werden, dass sie zu einem „Bildungs-Taylorismus“ führen (vgl. WEISS 1999, S. 442; FAULSTICH 1997, S. 149).

Es lässt sich also bezüglich der Differenzierung von Kompetenz festhalten, dass eine allgemeingültig anerkannte Differenzierung nicht existiert. Derzeit arbeiten die praktischen Verfahren zur Kompetenzanalyse mit jeweils spezifischen Formen der Differenzierung, was jedoch die Frage der Vergleichbarkeit der entstehenden Daten sowie ihrer Erhebung aufwirft. Aus berufspädagogischer Perspektive bleibt angesichts dieses Problembereichs demzufolge zunächst lediglich die Orientierung an der ganzheitlichen Dimensionierung von Handlungskompetenz (vgl. BADER 1989) als leitender Aspekt für die Gestaltung von Kompetenzanalysen festzuhalten.

### 2.3 Situations- und Kontextbezug von Kompetenz

Eine weitere zentrale Frage stellt der Situations- und Kontextbezug von Kompetenz dar. Zugrunde liegt hier die Frage, wie zweckmäßig es ist, Kompetenz vom Prozess des Erwerbs zu entkoppeln und z. B. für Industriearbeiter ebenso wie für Beschäftigte in sozialen Berufen einen ähnlichen Fokus auf Sozialkompetenz zu legen. Dabei zeichnen sich zwei unterschiedliche Einschätzungen ab.

Auf der einen Seite stehen solche Autoren, die Kompetenz in erster Linie als situationsübergreifend vorhandene und bestimmbare Fähigkeiten beschreiben und daraus Verfahren ableiten, die Kompetenz subjektbezogen und unabhängig von situationalen Faktoren evaluieren wollen (vgl. ERPENBECK/HEYSE 1999). Verschiedene andere Autoren betonen demgegenüber den kontextbezogenen Charakter von Kompetenz und leiten daraus den Ansatz ab, Kompetenz entsprechend kontextualisiert zu erheben (vgl. FRIELING u. a. 2000). Sie begreifen den Kompetenzbegriff weniger als Ausdruck situationsübergreifender Persönlichkeitsmerkmale, sondern vielmehr als Begriff, der an die Bewältigung konkreter Situationen (z. B. Arbeitsaufgaben) gekoppelt ist. Eine isolierte und vor allem statische Beschreibung funktionsübergreifender Anforderungen, die damit inhaltlich weitgehend dem Konzept der Persönlichkeit entspräche, erscheint vor diesem Hintergrund nicht zielführend, da Kompetenz nicht abstrakt definier- und überprüfbar sei, sondern stets nur berufsbezogen und im Kontext der jeweiligen Handlungssituation zu bewerten ist (vgl. FRIELING u. a. 2000). Aufgrund der Kontextbezogenheit von Kompetenz wird in dieser Position also die Möglichkeit zur Verallgemeinerung der Analyseergebnisse abgelehnt.

Nimmt man den Situations- und Kontextbezug von Kompetenz als gegeben, ist weiter zu untersuchen, wie dieser wirkt und welche Konsequenzen sich hinsichtlich der Erfassungsproblematik ergeben. Geht man weiter davon aus, Kompetenz sei ein handlungstheoretisches Konstrukt, lassen sich aus Sicht der Handlungstheorie zwei Perspektiven bezüglich der „Situation“ verzeichnen.

Zum einen können Situationen als objektive Bedingungen gefasst werden, z. B. als „raum-zeitlich strukturierter und von einem Horizont von Mitgegebenheiten begrenzter Komplex von objektiven Bestimmungen eines sozialen Bestimmungsgefüges“, wie DREITZEL (1994) Situationen betrachtet (zit. nach HILLMANN 1994, S.

786). Ein solches Situationsverständnis impliziert die Annahme, dass sich Handeln an objektiven Kriterien orientiert und Handlungsstrukturen in Ziel-Mittel-Strukturen betrachtet werden. Gleiche Kulturmuster und vergleichbare biographische Erfahrungen vorausgesetzt, wäre es dann möglich, dass Personen Situationen in ähnlicher Weise wahrnehmen, was zu vergleichbarem Handeln führt. In einem solchen Kontext können Handlungsziele situationsspezifisch verallgemeinert werden, so dass Handlungsziele vergleichbar und unter Rückbezug auf normative Vorgaben auch verwertbar werden. Mit einem solchem „Erfassungskonzept“ von Kompetenz ist es möglich, die in einer Situation erfasste Kompetenz verschiedener Personen gegenüberzustellen und zu vergleichen.<sup>2</sup>

Zum anderen können Situationen als subjektive Konstruktionsleistungen der Akteure verstanden und als Produkt sozialen Handelns betrachtet werden. Interaktionistische Handlungstheorien (MEAD, BLUMER) vertreten diese Sichtweise und erklären Handeln durch wechselseitiges Interpretieren und fortlaufendes Anzeigen der Handelnden bezüglich ihres Situationsverständnisses (ABELS 2001, S. 156f.). Situationen werden folglich durch sinnproduzierende Kommunikation von Akteuren herausgebildet. Die dabei entstehenden Möglichkeiten hinsichtlich der Situationsdefinition von Zielen und Sinnstrukturen müssen nicht unbedingt anhand normativer Vorgaben erfolgen. Die von den Personen vollzogenen Handlungen können demnach differieren. Diese Betrachtungsperspektive impliziert Gestaltungs- und Handlungsspielräume für die Akteure, so dass eine Vielzahl von Handlungen denkbar ist.<sup>3</sup>

Unabhängig davon, wie Situationen aufgefasst werden, ergeben sich aus dem Situationsbezug weitere Konsequenzen im Hinblick auf Kompetenzerfassung. So ist anzunehmen, dass Situationen, die jeweils nur einen Teil der uns umgebenden Umwelt charakterisieren, die zu ihrer Bewältigung notwendige Kompetenz und das nachfolgende soziale Handeln von Personen bestimmen. Aufgrund dessen wird jeweils nur der Teil vorhandener Kompetenz aktiviert, der zur Bewältigung der spezifischen Situation und der zu erwartenden Folgen erforderlich scheint. Die Situation legt damit auch fest, welche Kompetenz sichtbar und damit erfassbar wird. Eine möglichst umfassende Kompetenzbilanzierung erfordert demzufolge eine Erhebung in verschiedenen Situationen mit sich unterscheidenden Anforderungen. Diese hat zudem mehrmals, zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattzufinden. Dadurch kann vermieden werden, dass eine einmalige Bestandsaufnahme bzw. Momentaufnahme zur Basis von Kompetenzzuschreibungen wird.

Hinsichtlich der Frage, welche dieser beiden Positionen sinnvoller erscheint, schließen sich die Autorinnen der zweiten Klassifizierung an, die von einem Situations- und Kontextbezug von Kompetenz ausgeht. Für die Vorgehensweise bei der Erhebung von Kompetenz ist außerdem von Bedeutung, wie der Begriff „Situation“ jeweils verstanden wird. Die Autorinnen selbst präferieren das subjektive Verständnis, da hier den Personen eine stärkere Eigenständigkeit und größere Handlungsspielräume zugesprochen werden. Eine leichter durchführbare Erfassbarkeit ergibt sich jedoch in Anlehnung an ein objektives Verständnis. Die Ent-

2 Kritisch zu prüfen ist die relativ große Nähe zum Qualifikationsbegriff, die die Frage aufwirft, ob tatsächlich Kompetenz oder nicht eher Qualifikation erhoben wird.

3 Bei der Kompetenzmessung könnte man annehmen, dass alle Beteiligten (Prüfer, Probanden) über ein hoch einheitliches, interpersonell stimmiges Symbolsystem verfügen (vgl. Mead 1975). Dann wären die Spielräume hinsichtlich Interpretation und Anzeige nicht so besonders breit.

scheidung für die eine oder andere Methodik ist jedoch insbesondere vor dem Hintergrund der Erhebung und dem mit den erhobenen Daten verfolgten Ziel zu treffen.

## 2.4 Kompetenz und Handeln

Trotz großer Uneinigkeit bezüglich dessen, was Kompetenz eigentlich ausmacht, wird sie weitgehend als Voraussetzung von Personen verstanden, die diese zum Handeln in verschiedenen Situationen des Arbeits- und Lebensraumes befähigt. Sie sind im Handlungsrepertoire einer Person verankert und werden zur Erreichung eines bestimmten Ziels eingesetzt. Sie werden auf der Basis eines äußeren Impulses (z. B. Anforderungen einer Organisation) und der inneren Energie in konkreten Handlungssituationen aktualisiert (GEISLER/ORTHEY 2002, S. 71). Damit gilt Kompetenz als Handlungsvoraussetzung, als Disposition, die beschreibt, „was einen Menschen wirklich handlungsfähig macht“ (BERNIEN 1997, S. 24). Die individuell vorhandenen Ressourcen kommen in Handlungssituationen zum Einsatz. Handeln selbst findet in konkreten Umwelten statt, die durch jeweils verschiedene Spezifika (z. B. materielle Ausstattung, andere Personen, normative Anforderungen und Handlungsanforderungen) ausgezeichnet sind. Kompetenz bezieht sich also nicht auf eine allgemeine Handlungsfähigkeit, sondern es steht immer eine situationsbezogene Handlungsfähigkeit im Vordergrund, denn eine Person ist konkreten Bedingungen und Erwartungen ausgesetzt.

Kompetentes Handeln von Personen steht damit in engem Zusammenhang mit dem jeweils gegebenen situativen Kontext. Es zeigt sich im situationsgerechten Umgang mit den von der Umwelt gestellten Anforderungen sowie in der Fähigkeit zur Gestaltung der Umwelt (soziale Umwelt, Kommunikation) nach Maßgabe von eigenen und fremden Interessenlagen. Kompetenz kann folglich nicht direkt beobachtet bzw. erfasst werden, sondern sie beschreibt die Bewältigung und Konstruktion von Handlungssituationen (vgl. WEISS 1999) und zeigt sich im praktischen Können. Rückschlüsse auf die vorhandene Kompetenz einer Person sind nur aus deren Handlungen unter Berücksichtigung der Situationsspezifika möglich.

Aus einer handlungstheoretischen Perspektive lassen sich besondere Spezifika im Hinblick auf die Erfassung von Kompetenz ableiten, die u. a. von dem zu Grunde gelegten Handlungsverständnis abhängen. Unter Rückbezug auf Handlungstheorien lassen sich zwei zentrale Handlungstypen ableiten. Ein erster Handlungstyp legt normengeleitetes Handeln zugrunde<sup>4</sup>, der davon ausgeht, dass Handlungen nicht nur individuell entwickelt werden, sondern auch in Bezug auf soziale Systeme, in denen sie im Kontext von Normen und Werten eingebunden sind. In einem solchen Handlungsverständnis werden Soll-Kategorien angenommen, die zur Beurteilung der Güte von Handlungen herangezogen werden. Ein zweiter Handlungstyp kennzeichnet sich durch sinnerzeugendes und sinnverstehendes Handeln<sup>5</sup>, wobei Deutungsmuster von Bedeutung sind, die zur Erklärung menschlichen Handelns sowie den dabei ablaufenden Interaktionsprozessen die-

4 Diesem ist das zweckrationale Handeln von Weber und das funktionalistische Handeln von Parsons zuzuordnen.

5 Hier lassen sich Konzepte von Mead, Schütz und Habermas zuordnen.

nen. Der Sinn des Handelns wird hier, im Gegensatz zum fremdbestimmten normativen Handeln, von den Individuen selbst ausgehandelt und ggf. revidiert. Dies impliziert die Möglichkeit einer situationsbezogenen Sinnkonstruktion und damit auch individueller Entwicklungsprozesse der Akteure. Kompetenz wird in einem solchen Verständnis als dynamisches und entwicklungsfähiges Konstrukt betrachtet, das mit Hilfe von Verstehensprozessen zu erschließen ist.

Es lässt sich also festhalten, dass sich die Wahl der „Messkonzepte“ nach dem jeweils zugrunde gelegten Handlungsverständnis von Personen richtet, wonach die erhobenen Daten zu betrachten sind. Basierend auf normengeleitetem Handeln und einem objektiven Situationsverständnis kann die Operationalisierbarkeit von Kompetenz angenommen werden, so dass eher erfahrungswissenschaftliche Methoden heranzuziehen wären, die eine Erfassung anhand von „Soll-Kategorien“ erlauben. Kompetenzbetrachtungen erfolgen so in einer eher statischen Sicht. Angelehnt an ein sinnerzeugendes, sinnverstehendes Handeln und ein subjektives Situationsverständnis, wo die Situation erst durch die Kommunikation und Interaktion erzeugt wird, müssten die Erhebungsverfahren unseres Erachtens eine entsprechende Offenheit im Hinblick auf Sinn-Produktion sowie Handlungs- und Gestaltungsspielräume implizieren. Solche eher prozessorientierten Verfahren stünden eher in der Tradition der Hermeneutik, wo Prozesse des Deutens und Verstehens von großer Bedeutung sind.

Die Herangehensweisen der Kompetenzerhebung sind somit vom jeweils zugrunde gelegten Handlungs- und Situationsverständnis abhängig<sup>6</sup>. Beide Betrachtungsperspektiven haben, unter den mit ihnen verbundenen Prämissen, ihre Gültigkeit. Unseres Erachtens erscheint aus berufspädagogischer Perspektive der zweite, sinnerzeugende und sinnverstehende Handlungstyp geeigneter, da hier den Personen eine stärkere Eigenständigkeit und größere Handlungsspielräume zugesprochen wird und dieses Begriffsverständnis an die disziplinären Traditionen anschließt.<sup>7</sup> Eine leichter durchführbare Erfassbarkeit ergibt sich möglicherweise in Anlehnung an ein objektives Verständnis. Die Entscheidung für die eine oder andere Methodik ist aber auch vor dem Hintergrund der Erhebung und den mit den erhobenen Daten verfolgten Zweck zu treffen und hat folglich immer im Kontext zu erfolgen.

## 2.5 Qualitätsstandards von Kompetenzanalysen

Wie bei jeder Erhebung von Daten sind auch bei der Erhebung und Bilanzierung von Kompetenzen gewisse Qualitätsstandards zu berücksichtigen. In Anbetracht der Reichweite und möglicher Konsequenzen solcher „Kompetenzdaten“ ist gerade hier eine Qualitätssicherung von hoher Relevanz, da sie wesentlich zur Akzeptanz der Verfahren beitragen. Aufgrund vielfältiger, heterogener Erfassungsmög-

6 Aus diesen ergibt sich dann auch wie Kompetenz verstanden wird, so dass das Kompetenzverständnis die jeweilige methodische Herangehensweise der Kompetenzerhebung bestimmt. Neben diesen Faktoren spielen auch die eingangs genannten Perspektiven und die Zielstellung der Erhebung eine Rolle.

7 In der betrieblichen Praxis stellt sich aus dieser Perspektive allerdings die Problematik, das Begriffsverständnis gegenüber der in der Betriebswirtschaft verbreiteteren Orientierung am normengeleiteten Handeln zu behaupten.

lichkeiten und dem stark subjektiven Charakter von Kompetenz erweist sich die Qualitätsdiskussion in diesem Kontext als komplex und schwierig.

So wird die Einhaltung der klassischen Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität, wie sie auch in der qualitativen Forschung Bedeutung haben, eingefordert (BJÖRNAVOLD 1997) und angeführt, dass diese Kriterien, die auch für formale Prüfungen gelten, bei der Erhebung informeller Kompetenzen noch bedeutender sind. Der Begriff der Validität (vgl. BJÖRNAVOLD 1997, S. 68) bezieht sich darauf, in welchem Maße die Prüfungsergebnisse ein praktisches Ergebnis prognostizieren. Er ist ein Maßstab, wie weit das entstandene und dokumentierte Kompetenzprofil dem tatsächlichen Kompetenzbestand des Kandidaten entspricht. Bezüglich dem Aspekt der Validität ist es wichtig, dass Verfahren einerseits die Vielfalt und Heterogenität der individuellen Lernwege und Lernergebnisse erfassen und andererseits ein optimales Verhältnis zwischen Standardisierung mit Offenheit ermöglichen. Reliabilität ist dagegen als Wert zu verstehen, der über die Genauigkeit des prognostischen Wertes der erfassten Daten Auskunft gibt. So muss gewährleistet sein, dass die Ergebnisse vergleichbar sind und Abweichungen in den Bewertungspraktiken so weit wie möglich vermieden werden, da unter diesen Fehlern die Legitimität des Verfahrens leidet. In Anbetracht dessen, dass sich Kompetenz entwickelt und zudem situations- und kontextbezogen ist, sind allerdings sich wiederholende Messungen zur Reliabilitätsprüfung nicht geeignet. Die Frage der Validität und der Reliabilität ist bislang nur insoweit zu klären, als dass eine methodische Vielfalt eine höhere Wahrscheinlichkeit auf Validität und Reliabilität ermöglicht, als methodische Spezialisierung (vgl. BJÖRNAVOLD 1997, S. 69).

In Anbetracht der Spezifik von Kompetenzen sind weitere Standards zu ergänzen. Die in den Standards der „Joint Committee on Standards for Education Evaluation“ (SANDERS 1999, S. 28f.) erwähnten Punkte wie Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit liefern diesbezüglich folgende Aspekte. Im Rahmen der Nützlichkeit wird gefordert, dass sich Evaluatoren mit ihren Adressaten vertraut machen und deren Informationsbedürfnisse ermitteln, so dass die Evaluation entsprechend zugeschnitten geplant werden kann. Die Durchführbarkeit muss beachten, ob eine solche Erhebung im Labor oder in einem natürlichen Umfeld stattfindet. Die Besonderheiten eines natürlichen Umfeldes und daraus möglicherweise resultierende Schwierigkeiten (z. B. keine vergleichbaren Situationen, wirtschaftliche Faktoren) sind zu beachten und entsprechend zu dokumentieren. Korrektheit bedeutet, dass die Privatsphäre der Personen sowie deren Persönlichkeit geschützt wird. Standards der Genauigkeit prüfen, ob tatsächlich präzise und verwertbare Informationen aus der Erhebung gewonnen werden konnten.

Die von den Psychologen verabschiedete DIN 33430 zu Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen (2003) enthält ebenso Hinweise bezüglich anzustrebender Qualitätsstandards von Kompetenzanalyseverfahren. Diskutiert werden im Einzelnen Aspekte wie Verfahren, Vorgehensweise, Dokumentation, Anforderungsanalyse, Arbeitsanalyse, Fairness, Eignung oder Angemessenheit.

Aus der Vielfalt der genannten Aspekte wird deutlich, dass es bei der Qualitätsdiskussion solcher Verfahren, nicht um rein statistisch nachzuweisende Faktoren gehen kann. Vielmehr muss versucht werden, der Besonderheit der Erfassung personenspezifischer Merkmale sowie der Heterogenität bei den verwendeten Verfahren gerecht zu werden.

Angesichts der spezifischen Anforderungen muss in Kauf genommen werden, dass Abstriche in den Ansprüchen zugunsten der Erhebung individueller Profile notwendig sind. Wenn man von einem handlungstheoretischen Kompetenzbegriff ausgeht, dann ist die Erhebung von Kompetenz nicht von subjektiven Wertmaßstäben loszulösen. Die Ergebnisse mit dem französischen Verfahren *bilan de competences* zeigen, dass es in diesen Verfahren zu Verständigungsproblemen zwischen den Personen, die die Bilanzierung durchführen und den Kandidaten selbst kommen kann. Diese Probleme treten auf, wenn das Personal des Bilanzierungszentrums wenig Einblick in die spezifische Arbeitssituation des Kandidaten hat, bzw. nicht genug Zeit zur Verfügung steht sich einzuarbeiten. Die daraus entstehenden Synthesepapiere werden von den „betreffenden Personen mit Unverständnis aufgenommen“ (KÄPPLINGER 2002, S.15). Diesbezüglich weist WEISS (1999b, S. 187) darauf hin, den subjektiven Faktor besonders von dialogorientierten Kompetenzerhebungen zum „zentralen methodischem Prinzip“ zu machen und mit dem Mehraugenprinzip einen Ausgleich zu schaffen, da in gemischten Bewertungsteams ein offener Dialog über Wahrnehmungs- und Bewertungskriterien wahrscheinlicher ist.

### 3 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde gezeigt, welche Problemaspekte mit der Messung und Analyse von Kompetenz verbunden sind und welche Konsequenzen sich daraus für die Praxis ergeben. Auch nach jahrelanger Kompetenzforschung gibt es kein allgemein akzeptiertes Verständnis von Kompetenz, das einer Erfassung zugrundegelegt werden könnte. Vielmehr hat sich die Vielfalt der gängigen Kompetenzdefinitionen weiter erhöht, so dass auch nicht auf eine valide Differenzierung des Kompetenzbegriffes zurückgegriffen werden kann. Kompetenzerhebungen erfolgen somit unter der Verwendung von verschiedenen je verfahrensimmanent angenommenen Kompetenzbegriffen, was die Aussagekraft und die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten vermindert und dadurch Akzeptanzschwierigkeiten nahe legt.

Die vollzogene Abgrenzung von Kompetenz und Performanz (tatsächliches Handeln von Personen) wirft die Frage auf, ob denn tatsächlich Kompetenz erhoben werden kann und nicht Performanz. Es wird angenommen, Kompetenz ließe sich rückblickend und interpretativ aus der Performanz erschließen. Eine solche Annahme impliziert zugleich, dass eine vollständige Erschließung von Kompetenz als subjektive Kategorie durch Dritte nicht möglich ist. Neben der Berücksichtigung dadurch möglicherweise auftretender „Mess- bzw. Deutungsfehler“ ist Kompetenzerfassung immer mit Einschränkungen und bestimmten Annahmen verbunden, die im Situations- und Kontextbezug von Kompetenz begründet liegen. Diesbezüglich konnte gezeigt werden, dass das Handeln von Personen durch die jeweils gegebenen situativen Bedingungen entscheidend mitbeeinflusst wird. Je nach dem ob eine Situation als „objektive Bedingung“ oder als „subjektive Konstruktionsleistung“ aufgefasst wird, kommt ein anderer Handlungstyp zum Tragen. Situationen als „objektive Bedingungen“ beinhalten ein normatives Handlungsverständnis, das in Form von Soll-Kategorien erfassbar gemacht werden kann. „Subjektive Konstruktionsleistungen“ hingegen implizieren ein sinnverste-

hendes und sinnerzeugendes Handeln, welches nur durch Verstehensprozesse mit Hilfe von Deutungsmustern erschlossen werden kann.

Da davon auszugehen ist, dass eine umfassende Kompetenzerfassung anhand eines Verfahrens nicht realisierbar ist und im Sinne einer Komplexitätsreduktion jeweils nur bestimmte Aspekte und/oder Situationen fokussiert werden können, erscheint auch die erste Herangehensweise als bedeutsam. Die für eine Operationalisierung von Kompetenz vorzunehmenden Einschränkungen stehen im Zusammenhang mit bestimmten zu erreichenden Zielen bzw. Zwecken. Die Verwendung von Operationalisierungen macht es daher erforderlich, diese Zusammenhänge entsprechend zu dokumentieren und zu begründen.

Für das praktische Verfahren der Kompetenzanalyse bedeutet dies, dass die Qualität einzelner Verfahren von den jeweiligen Zielstellungen und Situationen abhängt und sich im Verhältnis zwischen Anspruch und Leistungsvermögen der Verfahren die Güte einschätzen lässt. Theoretische und methodische Probleme lassen sich also nicht durch ein „besseres“ Verfahren beheben, sondern es geht eher darum, für das jeweilige Vorhaben eine geeignete Vorgehensweise sowie ein geeignetes Verfahren zu finden.

Die dargestellten Punkte der Kompetenzdiskussion veranschaulichen somit, dass Kompetenzerfassung immer mit Vereinfachungen und Einschränkungen verbunden ist, die von Fall zu Fall zu dokumentieren sind. Ein entscheidender Faktor für den Umgang und die Bewertung der erhobenen Daten in der Praxis ist das jeweils zugrunde gelegte Kompetenzverständnis. Dies bildet den Blickwinkel, unter dem die Daten zu betrachten und zu verstehen sind. Es wurde weiterhin deutlich, dass die jeweilige Situation bestimmt, welche Kompetenz zu ihrer Bewältigung erforderlich ist, und sich damit im Handeln der Personen widerspiegeln kann. Neben den nicht zu vernachlässigenden erhebungstechnischen Schwierigkeiten sind all dies Faktoren, die erklären, warum Kompetenz nie vollständig erhoben werden kann. Eine möglichst umfassende Kompetenzeinschätzung einer Person ist nur möglich, wenn diese durch verschiedene Verfahren in unterschiedlichen Situationen erfolgt.

Der zunehmenden Bedeutung solcher Verfahren steht demnach eine Reihe ungeklärter Fragen gegenüber, die nicht ohne weiteres zu beantworten sind. Ein gewinnbringender Einsatz von Kompetenzerfassungs- bzw. Bilanzierungsverfahren kann aus theoretischer Perspektive diese Probleme nur insofern bearbeiten, als dass die angeführten Aspekte berücksichtigt werden sowie die Vorgehensweise ausführlich dokumentiert wird.

#### 4 Literatur

- Abels, Heinz (2001): Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft. Wiesbaden
- Arnold, Rolf (1998): Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 94, Heft 4, S. 496–504
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (2001): Entwicklungen des Kompetenzbegriffes und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, Guido (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bonn. S. 52–74

- Bader, Reinhard (1989): Berufliche Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 41, Heft 2, S. 73–77
- Bader, Reinhard/Müller, Martina (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 54, Heft 6, S. 176–182
- Bernien, Maritta (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97 – Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster u. a. S. 17–83
- Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) e.V. (2002): DIN 33430, Ausgabe: 2002–06. Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen, Berlin
- Björnnavold, Jens (1997): Die Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse: Qualität und Grenzen verschiedener Verfahrensweisen. In: Berufsbildung – Europäische Zeitschrift, Nr. 12, S. 62–81
- Björnnavold, Jens (2002): Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen: Trends in Europa. In: [www.bibb.de/internat/neu\\_europa/4\\_2002/A5\\_bjornnavold\\_DE.pdf](http://www.bibb.de/internat/neu_europa/4_2002/A5_bjornnavold_DE.pdf)
- Bunk, Gerhard (1994): Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. Heft 1, S. 9–15
- Chomsky, Noam (1973): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt/Main
- Dehnbostel, Peter (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster u. a., S. 53–93
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise, Berlin
- Erpenbeck, John (2003): Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie. In: BIBB (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert . 4. BIBB-Fachkongress 2002. Beitrag auf CD-ROM, Forum 3, Arbeitskreis 3.4
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u. a.
- Europäische Kommission (1995): Weißbuch Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel
- Faulstich, Peter (1997): Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97, Münster u. a., S. 141–196
- Frieling, Ekkehart/Kauffeld, Simone/Grote, Stefan/Bernard, Hans (2000): Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Berlin
- Geißler, Karlheinz/Orthey, Frank-Michael (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, Ekkehart/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49, S. 69–79
- Gillen, Julia (2003): Kompetenzanalyse und Kompetenzerhebung – eine Bestandsaufnahme aus arbeitnehmerorientierter Perspektive. Manuskriptdruck. Hamburg
- Grünewald, Uwe/Moraal, Dick/Schönfeld, Gudrun (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld
- Hillman, Karl-Heinz (1994): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart
- Jung, Hans (2000): Potenzialbeurteilung als Grundlage der Personalentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Zeitschrift, Jg. 11, Heft 2, S. 198–200
- Käpplinger, Bernd (2002): Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. [www.die-bonn.de/dokumente/doc-2002/kaeppliner02\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/dokumente/doc-2002/kaeppliner02_01.pdf)

- Kultusministerkonferenz (1999): Rahmenlehrpläne für die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.02.1999). <http://www.kultusministerkonferenz.de/beruf/home.htm>
- Laur-Ernst, Ute (2003): Informelles Lernen und berufliche Erfahrung – Wo liegen die Herausforderungen für die Dokumentation und Anerkennung in Deutschland. In: BIBB (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. 4. BIBB-Fachkongress 2002. Dokumentation auf CD-ROM, Forum 3, Arbeitskreis 3.5
- Marty, Rees (2001): Das Schweizerische Qualifikationshandbuch CH-Q – Konzept, Stand und Perspektiven. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift, Heft 2, S. 78–81
- Mead, George Herbert (1975): Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt
- Sanders, James R. (1999): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“, Opladen
- Weinert, Franz Emanuel (2001a): Concept of Competences: A conceptual Clarification. In: Rychen & Salganik: Key Competencies. Paris, S. 45–65
- Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.) (2001b): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. a.
- Weiß, Reinhold (1999): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung, 99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster u. a. S. 433 – 493
- Weiß, Reinhold (1999b): Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen – realistische Möglichkeiten oder bildungspolitische Utopie? In: De Cuvry, A. u. a. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung – Zur Aktualität handlungsorientierter Erwachsenenbildung. Neuwied 1999/3, S. 176–191

Anschrift der Autorinnen: Julia Gillen, Berufspädagogin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, [julia.gillen@hsu-hh.de](mailto:julia.gillen@hsu-hh.de)  
Marisa Kaufhold, Diplom-Pädagogin, Doktorandin im Lehrgebiet Weiterbildung/Erwachsenenbildung des Fachgebietes Berufspädagogik der Universität Erfurt, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt, [marsa.kaufhold@gmx.de](mailto:marsa.kaufhold@gmx.de)