

# Performanzbedingungen und Validierungsstrategien bei der Bilanzierung von Sozialkompetenzen

**KURZFASSUNG:** Sozialkompetenzen werden in berufs- und wirtschaftspädagogischen Handlungsfeldern aus vielen Anlässen erfasst. Eine solche Erfassung kann dann z. B. an konkreten Handlungen ansetzen, in denen sich Sozialkompetenzen zeigen oder an der Selbstreflexionsfähigkeit derer, für die Sozialkompetenzen bestimmt werden sollen. In beiden Fällen geht es um Performanzbedingungen, durch die Sozialkompetenzen sichtbar werden. Kommt es zu Aussagen über Sozialkompetenzen, ist weiterhin zu prüfen, wann diese als valide angesehen werden können. Hier geht es um Validierungsstrategien für Aussagen zu konkreten Kompetenzausprägungen. In diesem Beitrag wird deshalb die Erfassung von Sozialkompetenzen nicht nur auf Ebene der Ansätze und Verfahren untersucht, sondern auch auf Ebene der Ansprüche und Kriterien, die an die Gültigkeit von Aussagen über Kompetenzen gestellt werden. Ziel des Beitrags ist es, das Spektrum der Möglichkeiten zur Erfassung von Sozialkompetenzen aufzuzeigen, was mit zwei komplementären Forschungsprojekten exemplifiziert wird.

**ABSTRACT:** Social competences are assessed for a number of reasons. Such assessments may be based on various approaches, such as the examination of actions in social settings or the utilization of the individual's self-reflection abilities. Following that, it needs to be clarified, when evidence on social competences is considered valid. This raises the question of validation strategies for approaches to competence assessment. Hence, this article addresses assessments of social competences on two levels: on the level of assessment approaches resp. tools and on the level of requirements for the validation of evidence. The aim is to sketch out variations of assessment tools and exemplify this with regard to two complementary research and design projects.

## 1 Problem- und Fragestellung: Sozialkompetenzen erfassen

Sozialkompetenzen spielen in berufs- und wirtschaftspädagogischen Handlungsfeldern eine zentrale Rolle, beispielsweise als Kompetenzdimension der KMK-Definition für berufliche Handlungskompetenz, als zentraler Aspekt der Fachexpertise u. a. in erzieherischen und pflegerischen Berufen oder als wichtiger Förderbereich für Jugendliche in ausbildungs- und berufsvorbereitenden Maßnahmen. In diesem Kontext ergeben sich aus vielen Gründen Anlässe dafür, Sozialkompetenzen zu erfassen, z. B. wenn didaktische Maßnahmen zur Förderung von Sozialkompetenzen an den gegebenen Voraussetzungen anschließen sollen, wenn in Berufsabschlussprüfungen

Sozialkompetenzen festgestellt werden sollen oder wenn informell erworbene Sozialkompetenzen in einem Anerkennungsverfahren zertifiziert werden sollen.

Sozialkompetenzen erweisen sich dabei als noch schwieriger zu erfassen als etwa Fachkompetenzen (vertiefend Abschnitt 5). Unsere Auseinandersetzung mit der Erfassung von Sozialkompetenzen fokussieren wir daher auf zwei grundlegende Problem- bzw. Fragestellungen: Erstens, wie können soziale Kompetenzen sichtbar und damit (erfassenden) Dritten zugänglich gemacht werden? Diese Frage zielt auf das Problem, Bedingungen zu gestalten, unter denen sich Sozialkompetenzen performativ als soziales Verhalten zeigen bzw. die Reflexionen anregen, durch die Sozialkompetenzen beschreibbar werden. Es geht also um *Performanzbedingungen* für die Erfassung von Sozialkompetenzen. Zweitens stellt sich die Frage, wann eigentlich davon gesprochen werden kann, dass die Ergebnisse von Kompetenzerfassung auch „stimmen“, also valide sind. Da Kompetenzen als Dispositionen nicht unmittelbar messbar sind, muss immer ein Schluss von Performanz auf „vermutete“ Kompetenz gezogen werden. Wenn es darum geht, die Qualität solcher Schlüsse zu sichern, kommt es auf *Validierungsstrategien* an. Wir gehen davon aus, dass Performanzbedingungen und Validierungsstrategien nicht schon als gegeben vorausgesetzt werden können, sondern mit der Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung gestaltet werden müssen.

Bevor Sozialkompetenzen jedoch erfasst werden können, muss zunächst geklärt werden, was Sozialkompetenzen genau kennzeichnet. Zwar können Sozialkompetenzen allgemein als subjektive Dispositionen zur Bewältigung von zwischenmenschlichen Interaktionsprozessen definiert werden, in welchem Verhalten sich eine solche „Bewältigung“ ausdrückt, muss jedoch von Fall zu Fall bestimmt werden. Zur Charakterisierung solcher Fälle sind in Anlehnung an EULER/BAUER-KLEBL (2009, insb. 36 f.) u. a. die Merkmale der Interaktionssituation zu klären (Akteure, Rollen, Rahmenbedingungen, Abläufe), die Wert- und Zielorientierungen des sozialen Handelns sowie inhaltliche Aspekte, die sich in beruflichen Situationen daraus ergeben, dass soziale Situationen fachliche Bezüge aufweisen. Wenn es allgemein also nicht „die Sozialkompetenz“ gibt, müssen der Gegenstand, nach dem man sucht, und das „Suchinstrument“ kontextspezifisch geklärt bzw. entwickelt werden.<sup>1</sup>

Den hier aufgeworfenen Fragestellungen zu Performanzbedingungen und Validierungsstrategien bei der Erfassung von Sozialkompetenzen soll daher in zwei komplementären Kontexten innerhalb von Forschungs- und Entwicklungsprojekten nachgegangen werden: anhand einer rollenbasierten Kompetenzbilanz innerhalb der Berufsausbildungsvorbereitung im Projekt InLab<sup>2</sup> sowie anhand der Sichtbarmachung und Zertifizierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen

1 Das gilt selbstverständlich nicht nur für Sozialkompetenzen, sondern für alle Kompetenzen. Zur Spezifität beruflicher Handlungskompetenz vgl. bspw. WINTHER/KLOTZ (2014).

2 InLab steht für „Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung“. Projekt-Website: <http://cevet.eu/forschung/abgeschlossene-projekte/inlab/> (Stand: 2016-08-18).

älterer Beschäftigter im Projekt KomBiA<sup>3</sup>. Durch diese Projektauswahl kommen berufsbildende Handlungsfelder auch außerhalb der Berufsausbildung in den Blick und zudem solche, für die die Entwicklung bzw. Sichtbarmachung und Zertifizierung von Sozialkompetenzen einen besonderen Stellenwert hat.

Im weiteren Verlauf des Beitrags wird zunächst die Erfassbarkeit von Kompetenzen grundsätzlich problematisiert. Dabei wird deutlich werden, wie Kompetenzerfassung und Kompetenzverständnis zusammenhängen (Abschnitt 2). Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Notwendigkeit, die Gestaltung von Performanzbedingungen zur Kompetenzerfassung (Abschnitt 3) und die Entwicklung von Validierungsstrategien (Abschnitt 4) zu thematisieren. Die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, werden dann für die Erfassung von Sozialkompetenzen zusammengeführt (Abschnitt 5). Anschließend werden die in den beiden Projekten konzeptionierten bzw. erprobten Instrumente als exemplarische Umsetzung zur Lösung für das Problem der Erfassung von Sozialkompetenzen vorgestellt und reflektiert, wobei der hier verfolgte Ansatz der Kompetenzbilanzierung methodisch untermauert wird (Abschnitt 6). Die sich daraus ergebenden Ergebnisse werden anschließend verdichtet bzw. kontrastiert (Abschnitt 7), bevor am Ende ein Fazit gezogen wird (Abschnitt 8), in dem die Potenziale und Grenzen der gezeigten Verfahren und Strategien zusammengeführt und reflektiert werden.

## **2 Zum Kompetenzverständnis und seinen Implikationen für die Kompetenzerfassung**

(Sozial-)Kompetenzen werden als Dispositionen des Subjekts verstanden, die sich in konkretem Verhalten zeigen. Von beobachtbarem Verhalten kann dann der Versuch unternommen werden, auf die Dispositionen zurückzuschließen. Dieses generative Verständnis von Kompetenzen geht auf CHOMSKY (1969) zurück (vgl. auch SLOANE/DILGER 2005, insb. 12). Demnach sind Kompetenzen theoretische Konstrukte und keine empirischen Phänomene. Sie beziehen sich immer sowohl auf ein Subjekt als auch auf eine Situation. Sie sind nicht direkt messbar, sondern nur indirekt feststellbar. Eine Möglichkeit der Feststellung ist die Beobachtung von Performanz. Eine weitere Möglichkeit ergibt sich ausgehend von einem epistemischen Subjektmodell (vgl. u. a. LITTLE 1972, 97; OEVERMANN et al. 1979, 391; SOEFFNER 1979, 329 f.; SLOANE/GÖSSLING 2014, 138), nach dem einem sozial kompetenten Subjekt das Potenzial zugeschrieben werden kann, sich selbst reflexiv als sozial kompetent erkennen zu können. Ein solcher reflexiver „Zugang zu den [eigenen] intrapsychischen, individuellen Dispositionen ist dem jeweiligen Individuum selbst [allerdings nur] schwer möglich“ (DILGER 2007, 94). Anderen, die von außen beobachten, ist dieser Zugang jedoch gänzlich verwehrt (vgl. ebd.). Bezogen auf soziale Kompetenzen erscheint uns

3 KomBiA steht für „Kompetenzbilanzierung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer“. Projekt-Website: [www.projekt-kombia.de](http://www.projekt-kombia.de) (Stand: 2016-08-18).

dieser selbstreflexive Weg als wichtige Option. Die Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, nicht nur durch Beobachtung, sondern auch durch Reflexion zu einer Erfassung von Kompetenzen zu kommen, werden wir im weiteren Verlauf insbesondere hinsichtlich von Validierungsfragen aufgreifen.

Zunächst muss jedoch weiter geklärt werden, wie Kompetenzverständnis und Möglichkeiten der Kompetenzerfassung zusammenhängen. In diesem Zusammenhang können Kompetenzverständnisse danach unterschieden werden, ob sie primär am Subjekt oder an der Situation bzw. den situativen Anforderungen festgemacht werden.<sup>4</sup> Dabei wird hier und in den beiden folgenden Abschnitten zunächst von Kompetenzen allgemein gesprochen. Danach wird der Argumentationsgang wieder auf Sozialkompetenzen fokussiert.

Ein primär *subjektbezogenes Kompetenzverständnis* findet sich u. a. bei WITTMER (2010) und FREHE (2015). Hier werden Kompetenzen verstanden als die individuellen Stärken des Subjekts.<sup>5</sup> Im Anschluss an BRATER et al. (2009, 15) merkt WITTMER (2010) an, dass die Messung von Verhalten in kontrollierten Situationen durch Beobachter, die vorab eine Vorstellung davon haben, wie sich „kompetentes Handeln“ manifestieren würde, eher zur Bestimmung von performativen „Qualifikationen“ als von „Kompetenzen“ führe, weil Kompetenzen eben individuell-kreativ seien und sich ihre Performanz in konkreten Situationen nicht vorab bestimmen ließe. Ferner lehnt er eine „Messung“ von Kompetenzen als unpassend ab, weil dies immer einen Vergleich beinhalte, die Individualität unangemessen verenge. Rhetorisch fragt er: „Meine Stärke ist jedoch meine Stärke. An wen oder was soll ich sie messen?“ (WITTMER 2012, 85). Im Kontext von Kompetenzerfassung erfährt hier die individuelle Bezugsnorm hohe Bedeutung: Der Orientierung am ‚inneren Maßstab‘ werden insbesondere Potenziale zugesprochen, eine motivierende Wirkung auf das Subjekt zu haben (vgl. u. a. BASEL/RÜTZEL 2007; BROUËR 2014). Entsprechend sollten Kompetenzen, wenn sie als subjektbezogene Stärken verstanden werden, durch biografische Reflexionen erschlossen und sichtbar gemacht werden, bei denen Selbsteinschätzungen eine prominente Rolle spielen (vgl. auch FREHE 2015, 380 ff.). Diese Selbsteinschätzungen können durch Fremdeinschätzungen ergänzt werden (vgl. WITTMER 2010, 91 ff.; FREHE 2015, 389 f.).<sup>6</sup>

- 4 Unsere Überlegung weist an dieser Stelle eine große Nähe zu ERPENBECK/ROSENSTIEL (2007, XXVI ff.) auf, die zwischen einem subjektiven und objektiven Kompetenzbegriff unterscheiden. Uns geht es dabei jeweils darum, was der „primäre“ Zugang ist – nicht um etwas Ausschließliches. Kompetenzen weisen gemäß unserem Verständnis immer einen Doppelbezug auf: zur Situation (situativen Anforderungen) und zum Subjekt (auch der subjektiven Individualität).
- 5 Das macht eigentlich eine genauere Abgrenzung zwischen den Begriffen Kompetenz und Stärke nötig, worauf wir hier aus Platzgründen verzichten und stattdessen auf entsprechende Literatur verweisen (u. a. auf FREHE 2015, 442 ff.). Wichtig ist uns hier lediglich der Hinweis, dass bei Ansätzen, an denen das Subjekt aktiv beteiligt ist, die (didaktische) Interaktion verständlich gestaltet werden muss. Bezogen auf die Zielgruppen der hier vorgestellten Instrumente hat sich der Begriff Stärke gegenüber dem Begriff Kompetenzen als verständlicher erwiesen. Hierin drückt sich deutlich der Unterschied zwischen wissenschaftlichen und pädagogischen Ansprüchen an verwendete Begriffe aus.
- 6 Dabei unterstellen wir nicht, dass die Berücksichtigung der Ergebnisse von Selbst- und Fremdeinschätzung allein zu gültigen Aussagen über die individuellen Kompetenzausprägungen führt. Durch den

Häufig steht hier die individuelle Entwicklung des Subjekts im Vordergrund (entwicklungsförderliche Intention) und/oder es wird die Kompetenzdokumentation und Zertifizierung vorbereitet (bewertende Intention). Die Verfahren können dabei sowohl formativ – also bspw. den Lernprozess begleitend – ausgerichtet sein, als auch summativ und damit zeitpunktbezogen – z. B. am Ende eines Lern- oder Entwicklungsprozesses.<sup>7</sup>

Ein primär *anforderungsbezogenes Kompetenzverständnis* findet sich bei NICKOLAUS/GSCHWENDTNER/GEISSEL (2008) und WINTHER/ACHTENHAGEN (2009), die Testverfahren der Item-Response-Theorie nutzen, um ausgehend von situationsbezogener Aufgabenbewältigung objektive, reliable und valide Schlüsse auf berufliche Handlungskompetenz zu ziehen. Dabei wird die Fachkompetenz fokussiert. Selbst- und Sozialkompetenzen werden bei der Entwicklung von Instrumenten zu dieser Art des Kompetenzverständnisses bisher überwiegend vernachlässigt. NICKOLAUS et al. (2012, 538) schlagen in diesem Zusammenhang weiter vor, den Anspruch einer „umfassenden validen Abschätzung beruflicher Handlungskompetenz zunächst zurückzustellen“. Bei dieser Aussage ist zu beachten, dass für die Testverfahren der Anspruch erhoben wird, die Hauptgütekriterien psychometrischer Leistungstests – Objektivität, Reliabilität und Validität – als Standards für empirische Messoperationen einzuhalten.<sup>8</sup> Auf diese Art der Validierungsstrategie gehen wir weiter unten noch ein. Solche Testverfahren können vor allem in einem summativ-bewertenden Sinne aufgenommen werden, um festzustellen, inwiefern die erhobenen Kompetenzen zu einem Set an Anforderungen passen. Rückmeldungen darüber können auch entwicklungsförderlich verwendet werden, wenn bspw. bestimmt wird, was noch zu lernen ist, um ein bestimmtes Anforderungsprofil auszufüllen. Ferner wird – ausgehend von dem

Einsatz geeigneter Validierungsstrategien wären diese erst herzustellen, so der Argumentationsgang in unserem Beitrag. Allerdings vertreten wir den Standpunkt, dass durch Einholung beider Perspektiven ein breiterer Eindruck aufgenommen werden kann, der dazu anregen kann, die Wahrnehmungen sowohl des Selbstbeobachtenden als auch des Fremdbeobachtenden (dessen Wahrnehmung bzw. Ergebnisse in den meisten Fällen nicht hinterfragt werden) zu reflektieren. Aus der Verschränkung beider Perspektiven ergibt sich u. E. n. ein Mehrwert. Ohne an dieser Stelle eine Vertiefung aufnehmen zu können, kann auf die Studie und das Modell von BROUËR (2014) verwiesen werden, die die Wirkungszusammenhänge von Selbst- und Fremdbeurteilung herausarbeitet und als konzeptionelle Grundlage heranzieht (vgl. zusammenfassend auch FREHE 2015, 377).

- 7 In verschiedenen Publikationen wurde versucht, Instrumente der Kompetenzerfassung kriteriengeleitet zu differenzieren und zu charakterisieren (vgl. z. B. ERPENBECK/ROSENSTIEL (2007); GILLEN (2006); KAUFHOLD (2006) oder PREISSER (2009)). In diesem Zuge wird die Unterscheidung von formativen und summativen Verfahren eingeführt, wobei in der Literatur jedoch unterschiedliche Deutungen an diese Kategorien herangetragen werden. Dabei entstehen Bedeutungsüberschneidungen und gleichzeitig Ungenauigkeiten zwischen den Begriffen ‚formativ‘ und ‚entwicklungsförderlich‘ bzw. ‚summativ‘ und ‚bewertend‘. Das wird schon dadurch deutlich, dass eine zeitpunktbezogene, bewertende Kompetenzerfassung (konnotiert als ‚summativ‘) durchaus auch ‚entwicklungsförderlich‘ wirken oder eingesetzt werden kann. Deshalb deuten wir das Begriffspaar ‚formativ – summativ‘ mit Bezug zu einer zeitbezogenen Verfahrensperspektive. Mit ‚entwicklungsförderlich‘ bzw. ‚bewertend‘ rekurren wir hingegen auf die unterschiedlichen Intentionen bzw. Zwecke, die mit Kompetenzerfassung verbunden sein können (vgl. zu dieser Variante der Begriffsverwendung zusammenführend FREHE 2015, 369 f.).
- 8 Validität gilt übrigens unter den dreien als das anspruchsvollste Gütekriterium (vgl. zur Diskussion bspw.: SHAVELSON et al. 1976, MISLEVY 2007, HARTIG ET AL. 2008).

hier angenommenen empirischen Validitätskriterium – Kompetenzerfassung durch Selbstreflexion „mangels Objektivität“ als Irrweg angesehen (vgl. EBD., 539)<sup>9</sup>. Wobei mit Verweis zu HARTIG/JUDE (2007, 17) an anderer Stelle für selbstreflexive Verfahren der Kompetenzerfassung durchaus ein Nutzen auf individueller Ebene gesehen wird (vgl. SEEBER/NICKOLAUS 2010, 248).

Mit Blick auf diese beiden Kompetenzverständnisse ziehen wir ein Zwischenfazit: Bei der Erfassung von Kompetenzen kann zwischen Instrumenten unterschieden werden, die sich gemäß ihrem *Kompetenzverständnis* primär an der Individualität des Subjekts oder an den Anforderungen (der situativen Aufgabe) orientieren. Methodisch führt das zu eher reflexiven Verfahren oder aufgabenbezogenen Testverfahren. Das Kompetenzkonstrukt selbst verweist jedoch immer auf beides: das Individuum und die Situation. Unabhängig davon, welcher Verfahrenstypus präferiert wird, können Kompetenzerfassungen eher formativ (prozessbegleitend) oder auch summativ (zeitpunktbezogen) realisiert werden. Ihre Zielsetzung kann sich auf Bewertung oder Entwicklungsförderung beziehen. Jedes Verfahren weist hier spezifische Stärken und Schwächen auf, sodass es bei der Entwicklung von Instrumenten den gesamten Gestaltungsspielraum zu berücksichtigen gilt.

Tab. 1: Zielsetzungen und zeitbezogene Gestaltung bei aufgabenbezogenen und reflexiven Ansätzen der Kompetenzerfassung

		Zielsetzung des Verfahrens	
		entwicklungsförderlich	bewertend
zeitbezogene Verfahrens- gestaltung	formativ (prozessbegleitend)	<i>aufgabenbezogene Testverfahren</i> – <i>reflexive Verfahren</i>	
	summativ (zeitpunktbezogen)		

Um unsere Überlegungen theoretisch abzusichern, werden wir in den nächsten beiden Abschnitten zunächst die Begriffe Performanzbedingungen und Validierungsstrategien präzisieren.

9 Innerhalb des in dieser Forschercommunity gültigen Validitätsverständnisses ist diese Einschätzung im Übrigen konsequent und kann geteilt werden. Uns geht es darum deutlich zu machen, dass es unterschiedliche Validitätsvorstellungen gibt, die real praktiziert werden, auch wenn sie untereinander unvereinbar sein mögen.

### 3. Performanzbedingungen für die Erfassung von Kompetenzen

Unter Performanz verstehen wir den beobachtbaren Ausdruck von Kompetenz in einer Situation. Performanzbedingungen bezeichnen die methodische Gestaltung von Erfassungssituationen, die sowohl (a) performanzauslösend als auch (b) performanzrekonstruierend ausgerichtet sein können. Dieses weite Verständnis umfasst damit sowohl (a) Aufgabentypen, die überprüfen, ob eine bestimmte Leistung erbracht wird, als auch (b) solche Aufgaben, die Reflexionsanreize und -möglichkeiten eröffnen. Der Prozess und/oder das Ergebnis dieser Performanz kann anschließend bewertet werden. Zur Bewertung kommen standardisierte und nicht-standardisierte Verfahren in Frage. Ferner sind Formen der Selbst- und Fremdbeobachtung zu unterscheiden. Uns geht es darum, den Gestaltungsraum zur Entwicklung von Performanzbedingungen aufzuzeigen, die wir als Bedingung der Möglichkeit ansehen, dass sich Kompetenzen zeigen.

#### *Ad (a) – Gestaltung performanzauslösender Bedingungen*

Durch die Beobachtung der aufgabenbezogenen Handlungen bzw. der Handlungsergebnisse ist ein Rückschluss auf Kompetenz möglich. Da Kompetenzen immer auch situationsbezogen sind, wäre es zur Erfassung von Kompetenzen wichtig, das Handeln in all den Situationen, die von Interesse sind, möglichst vollständig zu beobachten. Eine solche Beobachtung ist ökonomisch nicht zu realisieren. Eine Annäherung daran wäre es allenfalls, wenn die Person, deren Kompetenzen erfasst werden sollen, sich selbst beobachtet. Dabei gilt, dass sowohl Selbst- als auch Fremdbeobachtungen nicht vollständig objektivierbar sind. Jede Beobachtung und damit auch jede Prüfung hat subjektive Anteile, sodass z. B. JONGEBLOED von Prüfern fordert, sich dieser Subjektivität bewusst zu werden und sie auszuweisen (vgl. 1992, 42). Eine Möglichkeit dafür ist es, die zur Beobachtung genutzten Kriterien zu explizieren. Außerdem können Aufgaben außerhalb des Alltags unter kontrollierten Bedingungen geschaffen werden, um Beobachtbarkeit zu sichern. Typische Beispiele dafür sind Aufgabenstellungen zur Leistungsüberprüfung wie mündliche Prüfungen, praktische (berufliche) Aufgaben und sogenannte Paper-Pencil-Tests. Gerade bei letzteren Aufgaben ist jedoch fraglich, ob sie tatsächlich zur Prüfung umfassender beruflicher Kompetenzen geeignet sind oder ob sie nicht eher nur Aussagen über deklaratives Wissen und teilweise prozedurales Wissen zulassen. Eher geeignet erscheinen realistische Aufgaben. Bezogen auf Aufgaben für Fachkompetenzen sind dazu in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte gemacht worden, sodass davon ausgegangen wird, dass Simulationsaufgaben die „gleichen Fähigkeiten erfordern, wie jene in realen Situationen“ (vgl. NICKOLAUS et al. 2012, 540).

#### *Ad (b) – Gestaltung performanzrekonstruierender Bedingungen*

Performanzbedingungen können darüber hinaus auch so gestaltet sein, dass sie zur Selbstbeobachtung im Alltag bzw. zur Reflexion anregen. Hier geht es zumeist um biografisch angelegte Methoden. Zur reflexiven Rekonstruktion von (bereits gezeig-

ter) Performanz, können bspw. Tagebücher, Journale oder Portfolios eingesetzt werden. Eine weitere Möglichkeit, um Zugang zu Selbstbeschreibungen zu bekommen, wären Fragebögen zur Selbstauskunft wie der Interpersonal Competence Questionnaire (vgl. dazu auch BAUER-KLEBL et al. 2009, 183). Dabei ist jedoch immer das Subjekt, um dessen Kompetenzerfassung es geht, mitzudenken. Oft erfordern solche Verfahren zum Teil weitreichende Sprachkompetenzen (narrative und Schreibkompetenzen). Weiterhin gehen diese Verfahren überwiegend mit der Öffnung sehr persönlicher Erfahrungsräume einher, die teilweise auch Problemlagen oder Krisen des Individuums aufdecken können. Die Schaffung einer Vertrauensbasis zwischen den Erfassenden ist daher basal.

Die unter (a) erläuterten Überlegungen zielen auf aufgabenbezogene Testverfahren, während unter (b) reflexive Verfahren angesprochen sind. Aufgrund der Personengebundenheit des Kompetenzkonstrukts kann Kompetenz allerdings nie durch nur ein Verfahren treffend erfasst werden. Je nach Zweck der Erfassung werden unterschiedliche Verfahren zu kombinieren sein, von denen jedes Vor- und Nachteile mit sich bringt. In der Praxis werden dann einer beliebigen Ausdehnung von „Tests“ durch das Nebengütekriterium Ökonomie Grenzen gesetzt (vgl. auch BAUER-KLEBL et al. 2009, 190).

Bevor darauf weiter eingegangen wird, thematisieren wir, wie die Gültigkeit von Aussagen zu Kompetenzausprägungen gesichert werden kann.

#### 4. Strategien zur Validierung von Aussagen über Sozialkompetenzen

Für die Validitätssicherung bei der Erfassung von Kompetenzen ist zunächst wichtig, zwei Validitätsbegriffe zu unterscheiden, die mit unterschiedlichen Bedeutungsnuancen verwendet werden.

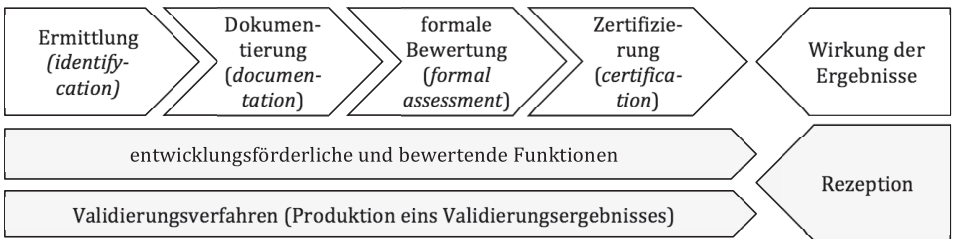


Abb. 1: Validierungsverfahren für Kompetenzen

Validität wird erstens innerhalb der internationalen Diskussion um lebenslanges Lernen mit *Validierungsverfahren für Kompetenzen* verbunden (vgl. z. B. CEDEFOP 2009). Die grundlegende Annahme ist, dass Ergebnisse von Lernprozessen dokumentiert, zertifiziert und anerkannt werden sollen und zwar unabhängig davon, wo dieses Lernen stattgefunden hat. Da Lernen außerhalb des formalen Bildungssystems i. d. R. nicht zertifiziert ist und die Verwertbarkeit solcher Lernergebnisse durch mangelnde



Anerkennung begrenzt ist, soll es für informell und non-formal erworbene Kompetenzen ein Validierungsverfahren geben, bei dem Kompetenzen ermittelt, dokumentiert, bewertet und zertifiziert werden (vgl. EUROPÄISCHER RAT 2012). Die Ermittlung während der ersten Stufe kann dabei mit entwicklungsförderlicher oder bewertender Zielsetzung erfolgen. Die übrigen Verfahrensschritte sind vor allem summativ-bewertend. Entscheidend ist, dass das Produkt dieses Verfahrens eine Wirkung erzielen soll: Anerkennung. Anerkennung der im Validierungsprozess erstellten Zertifikate wird jedoch bei den Anwendern rezeptiv hergestellt. Dies erfolgt durch Akzeptanz und Nutzung auf dem Arbeitsmarkt, durch Zugangsberechtigungen für bzw. Anerkennung von Bildungsgänge(n) im formalen Bildungssystem. Doch auch der Betroffene selbst ist Rezipient, der durch die Erkenntnisse zu eigenen Kompetenzen zu einem höheren Selbstbewusstsein kommen kann (vgl. BASEL/RÜTZEL 2007, 74; BROUËR 2014, 40). Die Frage inwiefern das Verfahrensformat die Wirkung der Ergebnisse beeinflusst, berührt dann bereits den anderen Validitätsbegriff.

Validität wird zweitens als methodologischer Begriff verwendet, der die *Geltung einer Aussage* bewertet. Im Anschluss an TERHART (1981, 769) kann man sagen, dass es hier letztlich um Wahrheitsfragen geht. Das ist insbesondere für nicht-empirische Phänomene wie Kompetenzen relevant. Es geht darum zu bestimmen, wann eine Aussage über Kompetenzen „wahr“ ist, d. h. wann sie als gültig anzusehen ist. Was als gültige Aussage angenommen wird, hängt wiederum von den „Regeln des Argumentierens“ (EBD., 770) ab und diese unterscheiden sich je nach Diskursgemeinschaft. So entstanden innerhalb der unterschiedlichen Diskursgemeinschaften je eigene Kriterien für valide Aussagen. Die damit verbundenen Validierungsstrategien werden im Folgenden einzeln vorgestellt, um anschließend festhalten zu können, welche Validierungsstrategien für Aussagen zu (Sozial-)Kompetenzen Gültigkeit herstellen können.

#### (i) – Validität als statistisches Gütekriterium

Im Zusammenhang mit empirischen Messoperationen ist Validität ein testtheoretisches Gütekriterium, das Aussagen über die Qualität von Messverfahren zulässt (vgl. z. B. BORTZ/DÖRING 2006, 200). Dieses Gütekriterium wird beispielsweise zur Qualitätssicherung psychometrischer Leistungstests genutzt.

#### (ii) – Kommunikative Validität

Dieser Validierungsstrategie folgend wird die Gültigkeit einer Aussage, z. B. einer Interpretationsaussage, dadurch hergestellt, dass Interpret und Interpretierter zu einem Konsens über die Interpretationsaussage kommen (vgl. z. B. KLÜVER 1979, 69 f.). Dabei besteht immer die Gefahr, dass es zu einem „falschen“ Konsens kommt, der unzutreffend ist (vgl. TERHART 1981, 774). Kommunikative Validierung wird auch im Zusammenhang mit Kompetenzerfassungen genutzt (vgl. u. a. GILLEN/DEHNBOS-TEL 2007, 463). Kommen beispielsweise ein Coach und ein Coachee zu einer Verständigung darüber, welche Ausgangskompetenzen vorliegen, dann besitzt eine solche Einschätzung der Ausgangslage für den gemeinsamen Prozess eine hohe Gültigkeit.

*(iii) – Diskursive Validität (i. e. S.)*

Gemäß der hier verfolgten Argumentationslinie wird Validität immer diskursiv hergestellt und die Akzeptanz ist zunächst auch auf die Diskursgemeinschaft begrenzt, in der die jeweilige Validierungsstrategie entstand bzw. genutzt wird. Diskursivität kann aber auch selbst zum zentralen Maßstab zur Sicherung von Gültigkeit gemacht werden. Eine solche diskursive Validierungsstrategie im engeren Sinne (i. e. S.) wird angewandt, wenn die Gültigkeit einer Aussage durch einen Diskurs in der Forschergruppe hergestellt wird, die solange Alternativen abwägt, bis die (vorläufig) beste Aussage auf Zustimmung stößt. Die Forschungsmethode der objektiven Hermeneutik greift darauf zurück (u. a. bei OEVERMANN et al. 1980). Bei Kompetenzerfassungen entspricht dieses Kriterium z. B. dem „4-Augen-Prinzip“, bei dem zwei externe Beobachter sich über gültige Beobachtungsaussagen verständigen.

*(iv) – Validität durch Glaubhaftmachung*

Mit Glaubhaftmachung wird ausgedrückt, dass mangels alternativer Möglichkeiten zur Bestätigung einer Aussage von Gültigkeit ausgegangen wird, wenn die verfügbaren Indizien mit hoher Wahrscheinlichkeit dafürsprechen. Glaubhaftmachung in diesem Sinne kommt beispielsweise im Zivilrecht vor und meint dort die Absenkung des üblichen Beweismaßes in besonderen Fällen. Für eine juristische Entscheidung in einem Beweisverfahren ist dann statt eines „Vollbeweises“ der Nachweis überwiegender Wahrscheinlichkeit ausreichend (vgl. BRINKMANN 2005, 53). Relevant ist dieses Kriterium u. a. bei der Zulassung zur Externenprüfung, sofern die vorgeschriebene Mindestdauer an Berufserfahrung nicht erreicht worden ist und die dazu notwendigen beruflichen Handlungskompetenzen „glaubhaft“ zu machen sind (vgl. § 45, Abs. 2, S. 3 BiGG, § 37, Abs. 2, S. 3 HWO sowie BEINKE et al. 2011).

*(iv) – Praktische Plausibilität*

Ein in der Prüfungspraxis verbreitetes Verfahren zur gültigen Feststellung von Kompetenzen ist die praktische Plausibilität von gezeigten beruflichen Handlungen. In Frankreich beispielsweise, wo es ein Bürgerrecht auf Validierung individueller Kompetenzen gibt, gilt es im Verfahren zur *Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)* Kompetenzen vor einer „Jury“ plausibel darzulegen (vgl. OTT 2015, 174 f.). Dabei wird ein auf die Kandidaten abgestimmtes projektbasiertes Verfahren genutzt, das auf einen Instrumentenmix zurückgreift. Typische Instrumente sind z. B. Fachgespräche, Arbeitsproben, Rollenspiele (innerhalb eines Assessmentcenters) oder Fallstudien. In der Schweiz gibt es ein ähnliches System, für das jedoch darüber hinausgehende formale Verfahrensstandards festgelegt wurden. Bei dem Versuch, durch Verfahrensstandards die Validität der Ergebnisse zu sichern, wird allerdings die Unterscheidung von „*logic of discovery*“ und „*logic of verification*“ (vgl. POPPER 1974) durchbrochen. Die Frage ist, ob diese Art von Ansprüchen an alle Kompetenzerfassungsverfahren gestellt werden sollte.

Für die Validitätssicherung bei der Erfassung von Kompetenzen werden also unterschiedliche Strategien eingesetzt, die in der Praxis auch kombiniert werden. Sol-

che Validierungsstrategien sind darüber hinaus Ausdruck diskursiver Übereinkünfte in Communities, beispielsweise in der empirischen Forschergemeinschaft, der geisteswissenschaftlichen Forschergemeinschaft, der rechtswissenschaftlichen Diskursgemeinschaft oder auch der Gemeinschaft der Prüfer für einen beruflichen Bereich, die sicherlich in unterschiedlichem Maße professionalisiert sind. Problematisch ist, wenn der Validitätsanspruch von einer Community auf eine andere übertragen wird. So stellt ERPENBECK (2009, 32) in Frage, dass die klassischen Gütekriterien psychometrischer Tests für Verfahren der Kompetenzerfassung geeignet sind. Ergibt sich die Gültigkeit einer Berufsabschlussprüfung aus praktischer Plausibilität, wird sie auch dann noch auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert, wenn sie die Gütekriterien empirischer Forschung nicht oder nur teilweise einhält (vgl. zur begrenzten Gültigkeit von Berufsabschlussprüfungen KLOTZ/WINTHER 2012).

Diese Überlegungen werden in einem weiteren Zwischenergebnis festgehalten, bei denen die verfügbaren Validierungsstrategien verschiedenen Formen der Kompetenzerfassung gegenübergestellt werden (vgl. Abbildung 2).

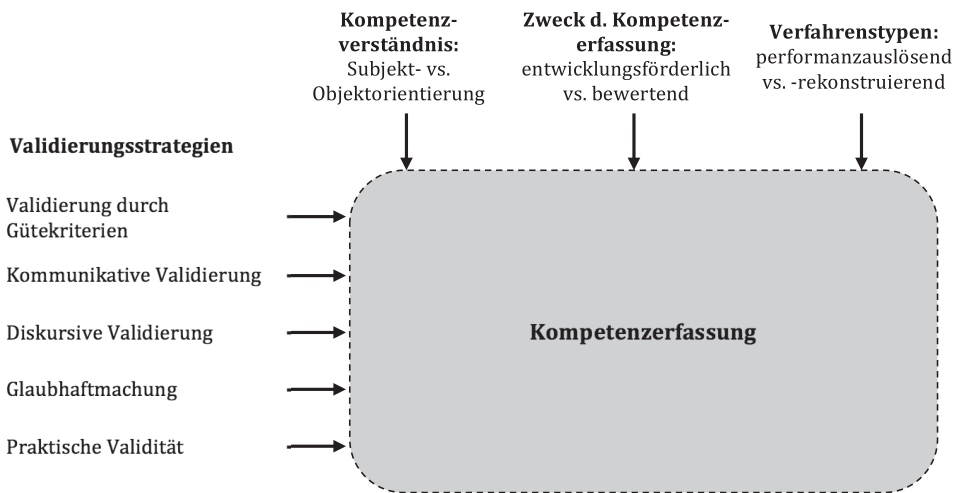


Abb. 2: Validierungsstrategien für Verfahren der Kompetenzerfassung

### 5. Besonderheiten bei der Erfassung von Sozialkompetenzen

Bisher konnte gezeigt werden, warum es nicht das eine Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen gibt. Vielmehr müssen entsprechende Verfahren ziel- und zweckmäßig ausgewählt bzw. entwickelt werden (so auch SEYFRIED 1995, 151). Das Geiche gilt u. E. auch für die an die Kompetenzerfassung zu stellenden Validitätsansprüche und die Gestaltung von Performanzbedingungen. Bevor darauf weiter eingegangen wird, gilt es einige Besonderheiten sozialer Kompetenzen herauszustellen.

So gibt es für soziales Verhalten keine völlig objektiven Kriterien zur Bewertung. Was als kompetentes Sozialverhalten angesehen wird, hängt stattdessen ab von dem

kulturellen Kontext, der Gruppe und von Persönlichkeitsmerkmalen des Individuums (vgl. FORGAS 1992, 293). Diese Situationsspezifität von Sozialkompetenz erschwert die „Standardisierung von Anforderungsprofilen“ (SEYFRIED 1995, 138). Deshalb spielen situationsangemessene Beobachtungsformen für Sozialverhalten, Reflexionsprozesse und -ergebnisse eine wichtige Rolle. Dabei sind auch Selbsterfassungen zu berücksichtigen. Untersuchungen zeigen, dass die Validität solcher Selbsterfassungen durch verschiedene Maßnahmen erhöht werden kann: durch die Erwartung, dass die Ergebnisse mittels Fremdbeobachtung überprüft werden, durch Zusicherung einer vertraulichen und/oder anonymen Kompetenzerfassung oder durch die Einordnung der Kompetenzerfassung in einen entwicklungsförderlichen Ansatz (vgl. z. B. MOSER et al. 1994). Der besondere Reiz von Selbsterfassungen ist, dass die betreffende Person, für die Kompetenzen erfasst werden sollen, aktiv in den Prozess eingebunden wird, was insbesondere bei dem Konstrukt der Sozialkompetenz von Vorteil sein dürfte, da hier Reflexivität Teil der Kompetenz ist. Ferner wird das Potenzial eines epistemischen Subjektmodell konsequent umgesetzt (vgl. Abschnitt 2 und FREHE 2015, 381).

Sozialkompetenzen und ihre Erfassung sind also schwer zu objektivieren bzw. zu operationalisieren. Genau darauf kommt es allerdings an, wenn eine brauchbare Kompetenzerfassung vorgenommen werden soll (vgl. DILGER/SLOANE 2007, S. 6 ff.). Verfahren zur Kompetenzerfassung können diesem Anspruch u. E. nur dann gerecht werden, wenn sie situationsspezifisch sind und auch die Normativität<sup>10</sup> dessen berücksichtigen, was als sozialkompetent gilt. Diese Probleme nehmen wir zum Anlass dazu, auch das Potenzial qualitativer Zugänge zur Kompetenzerfassung zu nutzen.

## 6. Verfahren zur Bilanzierung von Sozialkompetenzen – Gestaltung in Forschungs- und Entwicklungsprojekten

Um die in den Projekten verwandten Verfahren genauer zu fundieren, wird der Ansatz der Kompetenzbilanzierung (Abschnitt 6.1) genauer betrachtet. Die Umsetzung dieses Instrumententyps wird dann unter besonderer Berücksichtigung von Performanzbedingungen und Validierungsstrategien in zwei sehr unterschiedlich akzentuierten Forschungs- und Entwicklungsprojekten weiter konkretisiert (Abschnitte 6.2 und 6.3).

10 Dies macht eigentlich eine Diskussion von Normen erforderlich, die wir im Rahmen dieses Beitrags jedoch ausklammern. Interessant ist bezogen auf Sozialkompetenzen, dass die normativen Orientierungen in der Praxis oft sehr problematisch sind (ein Beispiel zu problematischen Sozialnormen im Gesundheitssektor findet sich bei DIETZEN et al. 2012, 27).

### 6.1. Verfahren der Kompetenzbilanzierung als methodischer Rahmen

Ebenso selbstverständlich, wie von der ‚Bilanzierung‘ von Kompetenzen gesprochen wird, zeigt sich auch ein breites Verständnis, was unter Kompetenzbilanzierung verstanden wird.<sup>11</sup> Die einen nutzen es als begriffliches Substitut in der Reihung Kompetenzmessung, -diagnose, -erfassung etc. Andere wiederum verstehen unter Kompetenzbilanzierung ein besonderes, eigenständiges und methodisch profiliertes Verfahren, das zur Kompetenzerfassung genutzt wird (vgl. z. B. bei ERPENBECK 2003, 11 ff.). Dem zweitgenannten Verständnis folgend, nimmt FREHE (2015, 397 ff.) eine Schärfung der Verfahren zur Kompetenzbilanzierung vor. Dabei verdichtet sie bestehende Literaturbezüge und nimmt eine synoptische Analyse ausgewählter Instrumente vor, um sich dem gemeinsamen Kern dieser Verfahren anzunähern. Diese Ergebnisse werden im Folgenden herangezogen:

Der Entstehungshintergrund von Kompetenzbilanzierungen lässt sich durchaus in Bezugnahme auf soziale Ereignisse der Vergangenheit historisch nachzeichnen, bspw. nach dem ersten Weltkrieg, als die USA nach einem Weg der (Wieder-)Eingliederung ihrer Soldaten in die Arbeitswelt suchten oder als es im Rahmen der franko-kanadischen Frauenbewegung in den 1960er Jahren darum ging, non-formal und informell erworbene Kompetenzen (bspw. im Rahmen der Kindererziehung und Haushaltsführung) für den Arbeitsmarkt verwertbar zu machen (vgl. weiterführend dazu FREHE 2015, 398 f.). Die daraus abgeleitete „bilan de compétence“ wurde 1990 in Frankreich gesetzlich verankert und kann als die ‚Mutter der Europäischen Kompetenzbilanzen‘ (vgl. ERPENBECK 2003, 12 ff.) betrachtet werden. In der Schweiz bestehen heute ähnliche staatlich verankerte Bilanzierungsverfahren. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Aufdeckung arbeitsmarktlich verwertbarer Kompetenzen. Damit unterliegen diese Verfahren auch einer gewissen Abhängigkeit in Bezug auf die jeweils nachgefragten Kompetenzen der Arbeitswelt.

Um den Kern der Verfahren zur Kompetenzbilanzierung herauszuarbeiten, führt FREHE (2015) eine kategoriengestützte Literaturanalyse durch und ergänzt diese durch eine synoptische Gegenüberstellung von drei ausgewählten Instrumenten<sup>12</sup>:

- DJI Kompetenzbilanz (ERLER et al. 2003)
- Kompetenzbilanz für Migrantinnen und Migranten (JAECKEL/ERLER 2003)
- Kompetenzreflektor (GILLEN/PROSS 2005; DEHNBOSTEL/GILLEN 2007).

11 Mögliche Assoziationen aus der Unternehmensrechnung, die mit dem Begriff *Kompetenzbilanzierung* einhergehen (bspw. die Gegenüberstellung von Stärken (Assets) und Defiziten (Liabilities), treffen jedoch nicht zu.

12 Die Auswahl der Instrumente begründet sich durch das Forschungs- und Entwicklungsinteresse der Studie bzgl. eines didaktischen Prototyps zur individuellen Förderung Lernender im Übergangssystem. Sicherlich könnten hier weitere Verfahren hinzugezogen werden (siehe bspw. bei FREHE 2015, 401). Die Problematik besteht u. a. darin, dass die theoretisch-konzeptionelle Basis der (in Praxis) entwickelten Verfahren häufig nicht zugänglich ist.

Vor diesem Hintergrund kann eine Annäherung an Verfahren der Kompetenzbilanzierung anhand von acht Aspekten vorgenommen werden:

(1) – *Die Biografie des Subjekts als Ausgangspunkt und Zielperspektive*

Kompetenzbilanzen gehören zu den biografischen Methoden der Kompetenzerfassung. Entsprechend werden rückblickend auf den individuellen Lebensweg Selbstbeschreibungen vorgenommen. Das Subjekt soll ausgehend davon bei der selbstregulierten und eigenverantwortlichen Gestaltung seiner (Berufs-)Biografie unterstützt werden.

(2) – *Ressourcen- bzw. stärkenorientierte Perspektive auf die (eigene) Person*

Es wird nach Ressourcen, Stärken bzw. Kompetenzen gesucht, die dem Subjekt möglicherweise selbst verborgen sind. Die Sichtweise auf die eigene Person und daraus hervorgehende Selbstbeschreibungen stehen (zunächst) im Vordergrund.

(3) – *Fokussierung von non-formalen und informellen Kontexten*

Entlang der Biografie des Subjekts werden insbesondere lebensweltliche Kontexte resp. Situationen analysiert, wie bspw. die Familien, der Freundeskreis, das Ehrenamt oder Hobby.

(4) – *Drei grundlegende Verfahrensschritte*

Erstens: Kompetenzerfassung durch die betroffene Person selbst, ggf. unterstützt durch Dritte (Selbstreflexion, Aufdecken, Erfassen); zweitens: Dokumentation des Erfassten (Sichtbarmachung) und drittens: Nutzung bzw. Verwertung für den weiteren Lernprozess und/oder für die Verwertung in beruflichen Kontexten. Es kann sich weiter die Anerkennung der erfassten Kompetenzen anschließen. Das Spektrum reicht hier von der individuellen Anerkennung durch die betreffende Person selbst bis hin zur Anerkennung durch (autorisierte) Dritte durch formalisierte Zertifizierung. Dies entspricht europäischen Ideen zur Validierung von Kompetenzen (vgl. Abschnitt 4).

(5) – *Einbindung in einen Entwicklungs- und Beratungsprozess*

Die Selbsteinschätzung wird sukzessive um eine Fremdeinschätzung ergänzt. In einem möglichen Beratungskontext wird eine Perspektive eingenommen, die weitere Entwicklungsmöglichkeiten oder berufliche Ziele aufzeigt. Inwiefern die Aufnahme von Entwicklungsmaßnahmen als Bestandteil der Kompetenzbilanzierung verstanden wird, differiert zwischen den Verfahren.

(6) – *Initiierung eines individuellen Lernprozesses*

Im Rahmen der Kompetenzbilanzierung wird Selbstreflexion sowie der Umgang mit Fremdwahrnehmungen einerseits gefordert, andererseits wird diese gleichsam im Prozess gefördert. Der Bilanzierung individueller Kompetenzen wird weiter eine positive Wirkung auf das Selbstbild sowie das Selbstwirksamkeitsempfinden des Subjekts zugesprochen. FREHE (2015, 355 ff.) nennt dies ‚entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung‘.

(7) – *Verbaler Darstellungscharakter*

Methodisch sind die Verfahren der Kompetenzbilanzierung eher qualitativ und auf versprachlichte Produkte ausgerichtet (Narration, Dokumentenanalyse etc.). Weitere (insb. standardisierte) Verfahren können jedoch integriert werden, wie bspw. Fragebögen, Testverfahren etc.

### (8) – Anwendung in Übergangssituationen

Kompetenzbilanzierungen finden insbesondere in Situationen (beruflicher) Neu- und Umorientierung Anwendung. Viele Instrumente rekurren auf bestimmte, (vermeintlich benachteiligte) Personengruppen, wie bspw. Frauen in der Familienphase, Arbeitslose, Migranten etc., scheinen jedoch für alle Personen anwendbar, die auf Grundlage einer Standortbestimmung insbesondere berufliche Entscheidungen treffen möchten.

Insgesamt handelt es sich damit um ein sehr offenes und induktiv-explorativ ausgerichtetes Verfahren, das an soziale Interaktionen angebunden ist, welche wiederum personale und soziale Kompetenzen der Beteiligten erfordern. Damit gehen dann Schwierigkeiten einher, die dem forschungsmethodischen Diskurs sehr naheliegen, wie soziale Erwünschtheit, eingeschränkte (Selbst-)Wahrnehmungsfähigkeiten, Einschränkung der Verallgemeinerung und Vergleichbarkeit. Der Wunsch nach objektivierbaren Ergebnissen kann hier kaum befriedigt werden. Letztlich sind diese Problemlagen jedoch auch für standardisierte Verfahren kritisch zu hinterfragen.

In den nächsten beiden Abschnitten soll nun gezeigt werden, wie Verfahren der Kompetenzbilanzierung in Innovationsprojekten aufgenommen werden.

## 6.2 Rollenbasierte Kompetenzbilanz – Prototyp aus dem Projekt InLab

Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz (rbKB) stellt einen didaktischen Prototyp zur individuellen Förderung benachteiligter Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf dar (vgl. FREHE/KREMER 2014; FREHE 2015). Das Instrument wurde im Rahmen eines designbasierten Promotionsprojektes innerhalb des Projektes InLab (2009–2012) gemeinsam mit drei Berufskollegs aus NRW entwickelt und erprobt sowie innerhalb des Folgeprojektes InBig<sup>13</sup> (2012–2014) weiterentwickelt. Sozialkompetenzen sind in Prozessen (berufs-)biografischer Übergänge besonders bedeutsam. Bezogen auf die in diesem Projekt betrachtete Zielgruppe zeigt dies eindrucksvoll ein Blick auf den oft als Referenz herangezogenen Katalog der Ausbildungsreife<sup>14</sup> der Expertengruppe des NATIONALEN PAKTS FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS (2006), wenn u. a. Teamfähigkeit, Umgangsformen, Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Kritikfähigkeit eingefordert werden. Gleichzeitig werden Sozialkompetenzen diesen Jugendlichen oftmals kollektiv abgesprochen – dies ist nur ein Indiz für einen defizitorientierten Blick auf Lernende, der für schulische Kontexte symptomatisch erscheint. Die Jugendlichen in den ausbildungs- und

13 InBig steht für ‚Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung‘. Weitere Informationen zum Projekt und zu daraus hervorgegangenen Publikationen unter <http://cevet.eu/forschung/abgeschlossene-projekte/inbig/> (2016-06-21).

14 Das Konzept der Ausbildungsreife wird durchaus kritisch betrachtet, kann an dieser Stelle jedoch nicht umfassend diskutiert werden (vgl. vertiefend dazu FREHE 2015, 17 ff. und 301 ff.).

berufsvorbereitenden Bildungsgängen verfügen entsprechend oftmals über negative Schulerfahrungen und damit verbunden über unzutreffende, meist negativ geprägte Selbstbilder (vgl. PRAGER/WIELAND 2005, 22; FREHE 2015)<sup>15</sup>, was Auswirkung auf ihre Motivation für ‚schulisches Lernen‘ hat. Gleichzeitig haben bereits alle Lernenden Erfahrungen mit verschiedenen Maßnahmen zur Berufsorientierung gemacht, die bisher jedoch nicht zu einem erfolgreichen Übergang in Ausbildung oder Arbeit geführt haben. Die rbKB versucht diese Perspektive aufzubrechen und setzt völlig neu an: Das Instrument soll die Jugendlichen darin unterstützen, den Prozess der Berufsorientierung aktiv und selbstgesteuert sowie ganzheitlich und unter Einbezug der eigenen Interessen und Ressourcen aufzunehmen. Elemente entwicklungsförderlicher Kompetenzerfassung wie Portfolioverfahren und Kompetenzbilanzierungen sind Grundpfeiler dieses Konzepts zur individuellen Förderung. Das Prinzip der Stärkenorientierung wird übergreifend aufgenommen. In diesem Sinne geht es um die Stärkung der Lernenden als Zieldimension (Selbstbild/Selbstwirksamkeit), um die Realisierung stärkenorientierter Methoden in Lernumgebungen und nicht zuletzt um eine stärkenorientierte Haltung der Lehrenden den Lernenden gegenüber (vgl. FREHE 2015, 449). Vorliegend soll der Blick auf die Umsetzung der Kompetenzbilanzierung gerichtet werden. Dabei kommt der Gestaltung der Lernumgebung bzw. der Performanzbedingungen eine Schlüsselrolle zu. Dies wird vorliegend als didaktische Aufgabe verstanden, wonach die Besonderheiten und Bedürfnisse der Lernenden zu beachten sind (Zielgruppenadäquanz). Folgende Eckpunkte waren daher zu berücksichtigen: (a) negative Schulerfahrungen, (b) negative Erfahrungen mit tradierten Verfahren der Kompetenzerfassung im Unterricht (Klassenarbeiten, Tests), (c) Probleme im Bereich der Sprachkompetenz (insbesondere mit dem Lesen und Schreiben umfangreicher Texte), (d) Probleme, sich zu motivieren und zu konzentrieren und (e) defizitärer Blick auf die eigene Person, der oftmals die Wahrnehmung eigener Stärken verdeckt. Vor diesem Hintergrund wurde ein sehr kleinschrittiges Verfahren entwickelt, das über einen kreativen Zugang die Analyse der eigenen Lebenswelt unterstützt. Dabei werden insbesondere informelle Kontexte auf hierin ausgeführte Tätigkeiten (Performanz) untersucht, auf deren Grundlage dann individuelle Stärken festgestellt werden. Entsprechend gestalten die Lernenden im Rahmenkonzept der rbKB zunächst ein individuelles Graffiti zu ihrer Lebenswelt, das in einem zweiten Schritt anhand eines Mindmaps zu den Bereichen Familie, Hobby, Ehrenamt, Schule etc. systematisiert wird. In diesen Bereichen versuchen die Lernenden unterstützt durch die Lehrenden dann ihre Rollen zu identifizieren (z. B. die große Schwester, der Fußballspieler, Zeitungsbote etc.). Diese Rollen dienen dann als Analyserahmen, um die dort vollzogenen Tätigkeiten zu dokumentieren und weiter aus ihnen Stärken

15 Es kann sicherlich nicht verallgemeinert werden, dass alle Jugendlichen in diesem Bereich über negative Selbstbilder und -zuschreibungen verfügen. In der Studie von FREHE beschreiben die befragten Lehrende dies jedoch als besondere Problematik, die für die Gestaltung von didaktischen Innovationen zu berücksichtigen sei (vgl. FREHE 2015, 128 f.; 264). Diese Wahrnehmung der Lehrenden bestätigt sich darüber hinaus auch in den sich anschließenden Projektkontexten wie InBig.



abzuleiten. Die entdeckten Stärken werden zu Beginn des Lernprozesses in einer Stärkentabelle dokumentiert, die im weiteren Verlauf des Lernprozesses aktualisiert und erweitert wird. Dies bietet für die Lehrenden auch die Grundlage für die Gestaltung stärkenorientierter Aufgabenstellungen, sodass die individuellen Stärken für die Lernenden auch in schulischen Kontexten erlebbar und erfahrbar werden.

In Bezug auf die Validierungsstrategien zeigt sich für dieses Verfahren, dass diese nicht losgelöst von der Performanzrekonstruktion betrachtet werden können. Genaugenommen erfolgt diese implizit im Prozess, da Stärken nicht lediglich abgefragt werden, sondern über die Analyse der Lebenswelt herausgearbeitet und damit gewissermaßen durch ihre Kontextgebundenheit begründet werden. Das Verfahren wird weiter durch die Fremdeinschätzungen der Lehrenden erweitert. Insgesamt haben also die Strategien der Glaubhaftmachung und die Strategie der kommunikativen Validierung eine besondere Bedeutung.

Vorliegend ist die entwicklungsförderliche Zielausrichtung der rbKB herauszustellen. Damit werden Potenziale und Herausforderungen gleichermaßen mitgeführt: Herauszustellen ist einerseits, dass die rbKB den Lernenden einen positiven Lernzugang eröffnet. Die Offenheit des Verfahrens befördert dann, dass informelle Lernkontexte berücksichtigt werden können. Im Sinne der Zielgruppenadäquanz ist weiterhin der Zugang über einfache Sprache und kreative Artikulationsverfahren herauszustellen.<sup>16</sup> Methodisch werden Selbst- und Fremdeinschätzungen aufgenommen, um eine Perspektiverweiterung zu gewährleisten. Dabei ist nicht zu unterschätzen, dass gerade das Aufdecken von Stärken/Kompetenzen sowie die Verarbeitung der Einschätzung Anderer hohe Anforderungen an das Individuum stellt. Zum Ende der rbKB wird dann in einem summativen Charakter ein Zertifikat ausgestellt, das die Stärken der Lernenden sowie den Prozess der Berufsorientierung ausweist. Es kann bspw. für Bewerbungsverfahren eingesetzt werden. Dabei handelt es sich aber nicht um eine Grundlage, die für eine Einordnung der Ergebnisse in Qualifikationsstufen o. Ä. genutzt werden kann. Damit wird deutlich, dass der Fokus hier eher auf die Gestaltung der zielgruppenadäquaten Performanzbedingungen gelegt wird. Damit rückt die Wirkung des Verfahrens auf den Lernenden in den Vordergrund. Der Blick auf Kompetenzerfassung wird entsprechend erweitert: Sie impliziert nicht allein eine ‚um-zu-Funktion‘, sondern ihr wird gleichermaßen ein Selbstzweck zugesprochen, indem die Situation der Kompetenzerfassung zur Lernumgebung wird, die entsprechend didaktisch zu gestalten ist (FREHE 2015, 124 ff.).

16 Soll im Sinn individueller Förderung die Heterogenität der Lernenden aufgenommen werden, kann natürlich auch hier nicht von ‚einer Lösung für alle‘ gesprochen werden. Ausgestaltungsformate sind immer in Bezug auf die entsprechende Zielgruppe und einzelne Lernende abzuwägen. Dabei sind ggf. auch genderspezifische Aspekte zu berücksichtigen. Bspw. weist SLOANE (2014) in seinem Beitrag ‚Wo die wilden Kerle wohnen!‘ auf Problemlagen in Bezug auf die Gestaltung von Arbeitsaufträge und Lernaufgaben hin für männlichen Lernenden im Übergangssystem hin.

### 6.3. Bilanzierung von Sozialkompetenzen im Projekt KomBiA

KomBiA ist ein laufendes Projekt zur Erfassung von Kompetenzen älterer Beschäftigter, u. a. im Altenpflegesektor. Sozialkompetenz hat hier einen besonderen Stellenwert, weil sie in diesem Berufsfeld zu großem Maß Fachkompetenz prägt. Der Pflegeprozess kann primär als sozialer Prozess verstanden werden. Ältere sind als Zielgruppe für Kompetenzbilanzierung weiterhin deshalb relevant, weil sie meist vielfältige Lern- und Erfahrungsfelder durchlaufen haben, zu denen Meilensteine wie verschiedene berufliche Stationen, ebenso wie Erziehungs- und Pflegeaufgaben im familiären Kontext oder die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen durch die Bewältigung persönlicher Übergänge und Krisen gehören können. Diese so erworbenen Kompetenzen sind jedoch oft nicht anerkannt. Trotz unsicherer Datenlage wird außerdem davon ausgegangen, dass viele ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in der Altenpflege ohne formale Qualifikation beschäftigt sind. Das Durchlaufen einer ca. dreijährigen Ausbildung ist aufgrund der Lebenslage für diese Zielgruppe jedoch meist nicht attraktiv. KomBiA bezieht sich deshalb auf die europäische Vereinbarung, bis 2018 „Regelungen für die Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens“ (EUROPÄISCHER RAT 2012) einzuführen. Dadurch soll ein Anerkennungsverfahren entstehen, das auf Ebene der Betriebe genutzt werden kann, branchenspezifisch und alterssensibel gestaltet ist und den europäischen Leitlinien zur Validierung (vgl. CEDEFOP 2009) entspricht. Eine Anerkennung im Pflegebereich ist in Deutschland allerdings besonders schwierig, weil es sich um reglementierte Berufe handelt und es für eine Anerkennung (noch) keine gesetzliche Grundlage gibt. Die zu erprobende Verfahrenskonzeption im Projekt KomBiA orientiert sich daher an Validierungssystemen, wie es sie beispielsweise in Frankreich (vgl. zum VAE-System<sup>17</sup> z. B. OTT 2015) und in der Schweiz (vgl. zum Anerkennungs-system z. B. GERSTER/HÜGLI 2004) gibt. In solchen Systemen werden für die Erstellung arbeitsmarktrelevanter Kompetenz-zertifikate zweistufige Verfahren genutzt. Im ersten Schritt werden Kompetenzen zunächst subjektorientiert und mit entwicklungsförderlicher Ausrichtung erfasst. Dabei kommen auch biografisch-reflexive Methoden zum Einsatz, die durch Beratung unterstützt werden sollen. Ergänzend bieten sich aufgabenbezogene Verfahren an, insbesondere zur Sondierung bei denjenigen, die Schwierigkeiten mit selbstreflexiven Aufgabenstellungen haben. An diese erste Orientierung schließt sich dann eine summativ-bewertende Erfassung an, bei der u. a. Sozialkompetenzen anforderungsorientiert und aufgabenbasiert bestimmt werden. Die Anforderungen bzw. Aufgaben werden im Projekt KomBiA gemeinsam mit den Stakeholdern in relevante Aufgabenbündel zusammengefasst. Der Abschluss dieses ersten Schritts erfolgt durch die Dokumentation von vorläufig festgestellten Kompetenzen in einer persönlichen Kompetenzbilanz. Im Sinne der Nutzerorientierung liegt es jetzt am Kandidaten zu entscheiden, wie und ob

17 VAE steht für *validation des acquis de l'expérience*. In Frankreich schließt sich das VAE-Verfahren, das auf Anerkennung gemäß formaler Referenzberufe ausgerichtet ist, als zweiter Schritt im Anschluss an eine eher formativ und am Subjekt orientierte Kompetenzbilanzierung (*bilan de compétence*) an.

diese Ergebnisse weiter verwertet werden sollen. Wenn das Ziel einer Anerkennung verfolgt wird, müssen in einem zweiten Schritt die Kompetenzen ausgewählt werden, die bezogen auf formale Anforderungen bewertet werden sollen. In den Ländern, in denen solche Anerkennungsverfahren bereits praktiziert werden, erfolgt die Demonstration nicht-formal erworbener Kompetenzen z. B. durch Arbeitsproben, Probearbeit im Betrieb, Fachgespräche, Rollenspiele bzw. Gesprächssimulationen, Präsentation von Arbeitsergebnissen oder Fallstudien. Dabei werden auch Ergebnisse von Selbstbeschreibungen, die in der ersten Phase entstanden sind, genutzt, im zweiten Schritt allerdings durch Fremdbewertung von Berufsexperten einer weiteren Prüfung unterzogen (vgl. GERSTER/HÜGLI 2004). Im französischen VAE-Verfahren werden die gesammelten Kompetenznachweise einer „Jury“ vorgelegt, die dann zu entscheiden hat, ob Kompetenzen glaubhaft gemacht worden sind (vgl. PROT 2007, 137). Dies entspricht einer diskursiven bzw. kommunikativen Validierungsstrategie. Nach Abschluss dieses Bewertungsprozesses wird dann entschieden, ob die für einen Berufsabschluss erforderlichen Kompetenzen vorliegen oder ob diese erweitert werden müssen. Selbstverständlich stellen Sozialkompetenzen neben Fach- und Selbstkompetenzen nur eine Facette dessen dar, was hier berücksichtigt wird. Am Ende des Prozesses steht dann die Zertifizierung der Kompetenzen, die ggf. auch durch Vergabe eines Berufsabschlusses formal anerkannt werden. In Deutschland gibt es solche Verfahren noch nicht. Allerdings sind im Zusammenhang mit dem Projekt PROTOTYPING, durch das im Ausland erworbene Kompetenzen anerkannt werden sollen, bereits erste Erfahrungen gesammelt worden (vgl. KÖHN ET AL. 2014, 161).

## 7. Zusammenführung und Kontrastierung

Die z. T. vorläufigen Projektarbeitsergebnisse weisen eine Reihe von Gemeinsamkeiten und Unterschieden auf, die in folgender Tabelle gegenübergestellt werden:

Tab. 2: Zusammenführung und Kontrastierung der Entwicklungs- und Forschungsprojekte

	Projekt InLab	Projekt KomBiA
Projekttitel	Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung	Kompetenzbilanzierung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer
Zielgruppe	Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem	Ältere Beschäftigte u. a. in der Altenpflege
Feldbezug	Kooperative Entwicklung und Erprobung einer rollenbasierten Kompetenzbilanz mit drei Berufskollegs aus NRW, designbasierte Forschungs- und Entwicklungsstudie	Betriebe als informelle Lernsettings und Ort, für den ggf. eine Anerkennung angestrebt wird. Darüber hinaus außerbetriebliche informelle und non-formale Lernsettings zum Aufbau u. a. sozialer Kompetenzen

	Projekt InLab	Projekt KomBiA
Zielsetzung	Individuelle Unterstützung der Lernenden in ihrem Berufsorientierungsprozess und in diesem Kontext Bilanzierung individueller Stärken als Ausgangspunkt für (schulisches) Lernen	Kompetenzbilanzierung und -zertifizierung im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen
Verständnis von Sozialkompetenzen	Soziale Kompetenzen als wichtige Anforderung seitens der Arbeitswelt (z. B. im Katalog Ausbildungsreife) sowie als grundlegende Kompetenz in Übergangssituationen/Situationen beruflicher Orientierung	Soziale Kompetenzen als berufsrelevante Kompetenz und bezogen auf Pflegekompetenz als eine zentrale Dimension fachlicher Expertise
Funktion der Kompetenzerfassung	Formativ (individuelle Kompetenzentwicklung); am Rande summativ durch die Aufbereitung einer abschließenden Kompetenzbilanz, die die individuellen Stärken und den durchlaufenen Berufsorientierungsprozess für Dritte zugänglich macht	Förderung des lebenslangen Lernens im Alter (entwicklungsförderlich) und Anerkennung von bereits erworbener Kompetenzen insbesondere auch auf dem Arbeitsmarkt (summativ-bewertend)
Performanzbedingungen	Kreative Verfahren zur Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt, aufgenommenen Tätigkeiten und Rollen und Schließung auf individuelle Stärken Validierung durch Glaubhaftmachung → Stärken sind in individuellen Kontexten verankert (Lebenswelt der Lernenden)	Während der ersten Stufe: biografisch-reflexive Instrumente; in der zweiten Stufe: summative Instrumente, wie Arbeitsproben, Fachgespräche, Simulationen, Präsentation von Arbeitsergebnissen oder Fallstudien
Validierungsstrategien	Kommunikative Validierung durch Verbindung von Fremd- und Selbsteinschätzungen	Kommunikative Validierung in der ersten, formativen Phase; in der zweiten Phase wird ein Methodenmix verwandt, bei dem verschiedene Validierungsstrategien zum Einsatz kommen, u. a. Plausibilitätsprüfung und diskursive Validierung
Verwertbarkeit der Ergebnisse der Kompetenzbilanzierung	Dokumentation individueller Stärken gegenüber Dritten (z. B. in Bewerbungsverfahren) aber auch für die eigene Person (Stärkung des Selbstbildes)	Je nach Zielsetzung der Kandidaten; bei einem rein entwicklungsförderlichen Interesse: Steigerung des Selbstwerts durch Sichtbarmachung der eigenen Kompetenzen; bei Interesse an einer Anerkennung: Zertifizierung und ggf. Nachqualifizierung bezogen auf formale Berufsabschlüsse

Die im Rahmen der Projekte vorgestellten Verfahren zur Bilanzierung von Kompetenzen beziehen sich auf unterschiedliche Zielgruppen. Sie verfolgen teilweise unterschiedliche Zielsetzungen und gehen von einem je eigenen Verständnis darüber aus, was Sozialkompetenzen kontextspezifisch sind. Des Weiteren zeigen sich Unterschiede bei der Gestaltung von Performanzbedingungen und Validierungsstrategien. In der Rollenbasierten Kompetenzbilanz (InLab) ist die Kompetenzerfassung in ein

umfassendes Förderkonzept eingebunden, das auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion setzt, die ebenfalls gefördert werden soll. Dementsprechend wurden Performanzbedingungen gestaltet, sodass Aussagen zu (Sozial-)Kompetenzen mit den jeweiligen Entstehungskontexten verbunden sind (z. B. Graffiti). Dies beugt plattitudenhaften Selbstbeschreibungen der Schülerinnen und Schüler als z. B. „teamorientiert und verantwortungsbewusst“ vor. Diese mögen zwar sozialerwünschten Eigenschaften entsprechen, müssen aber nicht Ausdruck tatsächlicher Kompetenzen bzw. Stärken sein. Gerade deshalb kommt es bei einer reflexiven Kompetenzerfassung darauf an, die Performanzbedingungen zielgruppenbezogen zu gestalten. Außerdem hat sich gezeigt, dass eine zusätzliche kommunikative Validierung die Qualität von Aussagen über Kompetenz erhöhen kann. Zusätzliche validitätsförderliche Effekte sind durch eine Ankündigung der kommunikativen Validierung zu erwarten (siehe dazu Abschnitt 5).

Auch bei dem noch zu erprobenden Instrumentarium im Projekt KomBiA geht es in erster Linie um die Erfassung informell und non-formal erworbener Kompetenzen. Da das Ziel verfolgt wird, arbeitsmarktrelevante Zertifikate zu erstellen, spielen konkrete berufliche Anforderungen hier eine größere Rolle. Der Charakter insbesondere informell erworbener Kompetenzen macht es erforderlich, in einer ersten Stufe eigene Kompetenzen zunächst subjektbezogen zu sondieren, da kompetenten Praktikern ihre Kompetenzen oft nicht oder nur teilweise selbst bewusst sind. Ferner haben formal gering Qualifizierte vielfach negative Schul- und Prüfungserfahrungen gemacht, sodass hier die Performanzbedingungen so zu gestalten sind, dass Sozialkompetenzen auch sichtbar werden können und nicht etwa durch Prüfungsangst blockiert werden. Ferner werden sprachliche und schriftliche Verfahren der Kompetenzerfassung mangels entsprechender Voraussetzungen oftmals abgelehnt. Problematisch ist daran im Zusammenhang mit Pflegeberufen, dass hier die Fähigkeit zur Dokumentation des Pflegeprozesses eine wichtige Aufgabe ist. Wenn also eine Zertifizierung von Kompetenzen zu einem Berufsabschluss in diesem Bereich führen sollte, wäre ggf. eine Förderung der Sprach- und Schreibfähigkeiten angebracht, die dann wiederum auch schreibbasierte Verfahren zur Erfassung von Sozialkompetenzen ermöglichen würde. Zusammenfassend stellt sich bei der Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen, die zu einer formalen Anerkennung führen soll, die Frage, wie Performanzbedingungen so gestaltet werden können, dass sie zwar den Besonderheiten informellen und non-formalen Lernens gerecht werden, aber dennoch das Erreichen des Anforderungsstandards formaler Bildung sicherstellen. Im Projekt PROTOTYPING wurde dazu die Formel verwendet, dass validiert wird, aber keine „klassische Prüfung“ abgenommen werden soll (vgl. KÖHN et al. 2014, 9). Auf Ebene der Validierungsstrategien lässt ein Methodenmix erwarten, dass Aussagen zu Kompetenzen eine hohe Gültigkeit haben. Inwiefern diese Aussagen jedoch eine breite gesellschaftliche Akzeptanz erfahren werden, ist noch offen, da Verfahren, die auf z. B. kommunikativer Validierung basieren oder durch Plausibilisierung und Glaubwürdigkeit, wie es in den Validierungsverfahren z. B. in der Schweiz und in Frankreich üblich ist, innerhalb des deutschen formalen Bildungssystems bisher nicht praktiziert wurden.

Gemeinsam ist beiden Projekten ein Menschenbild, das von vorhandenen Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten der teilnehmenden Akteure ausgeht und diese als Subjekte aktiv in den Prozess der Kompetenzerfassung einbindet.

## 8. Fazit

Anhand von zwei Forschungs- und Entwicklungsprojekten wurde exemplarisch gezeigt, welches Potenzial auch eher qualitative Verfahren für die Erfassung von Sozialkompetenzen bieten. Ausgehend von der Figur eines epistemischen Subjektmodells argumentierten wir, dass das Selbstreflexionspotenzial derjenigen aufgegriffen werden kann, deren Sozialkompetenzen erfasst werden sollen. Das spielt auch deshalb eine Rolle, weil soziale Situationen durch subjektive Wahrnehmungen hervorgerufen werden, so dass sich sozialkompetentes Handeln schwer allein von außen erfassen lässt. Die Gefahren, die mit selbstreflexiven Zugängen zu Sozialkompetenz verbunden sind, haben wir bei der Instrumentenentwicklung produktiv berücksichtigt. Wir konnten in diesem Zusammenhang z. B. nachweisen, dass die Qualität von Selbstauskünften zunimmt, wenn sie mit anderen Verfahren verknüpft wird, bspw. einer angekündigten Fremdeinschätzung (vgl. Abschnitt 5).

Wählt man ein epistemisches Subjektmodell als Ausgangspunkt, führt das auch zu kritischen Überlegungen zur menschlichen Fähigkeit, ‚Wahrheit‘ zu erkennen. Die Begrenztheit menschlicher Erkenntnis tritt umso mehr in den Vordergrund, wenn man beachtet, dass Kompetenzen, verstanden als hypothetisches Konstrukt, über eine Tiefenstruktur selbst keine empirischen, sondern latente Phänomene sind. Was daher als sichere bzw. gültige Aussage über Kompetenzen anzusehen ist, hängt dann von den Validitätsmaßstäben der jeweiligen Community ab. Diese unterscheiden sich z. T. erheblich, betrachtet man etwa die nationalen und internationalen Diskurse empirischer Forscher, geisteswissenschaftlicher Forscher oder der Praktiker formaler bzw. informeller Bildung. Mit unserem Beitrag ging es uns deshalb auch darum, die Realität unterschiedlicher Gültigkeitsvorstellungen anzuerkennen, zum Forschungsgegenstand zu machen und bei der Entwicklung von Instrumenten zur Kompetenzerfassung produktiv zu berücksichtigen.

Obwohl wir Kompetenzerfassungsverfahren grundsätzlich in der Breite thematisiert haben, legten wir in diesem Beitrag unseren Schwerpunkt auf selbstreflexive Verfahren. U. E. n. wird die Relevanz solcher Verfahren in Zukunft weiter zunehmen, weil sich beispielsweise für die berufliche Bildung die Aufgabe stellt, mit Heterogenität umzugehen und Inklusion zu fördern (vgl. BIERMANN 2015, 50). Damit rücken zieldifferente Bildungsverläufe und Qualifizierungen auf verschiedenen Niveaustufen in den Blick. Durch zieldifferente Konzepte werden in diesem Zusammenhang beispielsweise auch die äußeren Maßstäbe, die an Einzelne gestellt werden, individualisiert. Diese Individualisierung der Kontextbedingungen fordert u. E. zu einer Individualisierung der Erfassungsinstrumente auf, die geeignet sind, subjektive Entwicklung zu dokumentieren und doch objektiv zu kommunizieren ohne in Beliebigkeit abzudriften.

Hier stellt sich für uns die Aufgabe, auch zukünftig die Instrumentenentwicklung mit Grundlagenforschung, beispielsweise zu Performanzbedingungen und Validierungsstrategien, zu verbinden.

## Literaturangaben

- BASEL, DIRK / RÜTZEL, JOSEF (2007): Bildungsstandards und Diagnostik. Königswege oder Sackgassen für die individuelle Förderung? In: Kaune, Peter / Rützel, Josef / Spöttl, Georg (Hrsg.): Berufliche Bildung, Innovation, Soziale Integration. Internationale Wettbewerbsfähigkeit, Entwicklung und Karriere, Mitgestaltung von Arbeit und Technik. 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006. Bielefeld. S. 69–80.
- BAUER-KLEBL, ANETTE / GOMEZ, JOSÉ / EULER, DIETER / KELLER, MARTIN / WALZIK, SEBASTIAN (2009): Beurteilung, Diagnose von Sozialkompetenzen. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung. Bern u. a. S. 151–222.
- BEINKE, KRISTINA / BOHLINGER, SANDRA / SPLITTSTÖSSER, SONJA (2011): Glaubhaftmachung beruflicher Handlungsfähigkeit im Kontext der Externenprüfung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Band 107. Heft 2. S. 256–269.
- BIERMANN, HORST (2015): Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In: Ders. (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart. S. 17–50.
- BORTZ, JÜRGEN / DÖRING, NICOLA (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Berlin u. a.
- BRATER, MICHAEL / HASELBACH, DIETER / STEFER, ANTONIA (2009): Kompetenzen sichtbar machen. Zum Einsatz von Kompetenzportfolios. Frankfurt am Main.
- BRINKMANN, MORITZ (2005): Das Beweismaß im Zivilprozess aus rechtsvergleichender Sicht. Prozeßrechtliche Abhandlungen. Heft 121. Köln u. a.
- BROUËR, BIRGIT (2014): Selbstbeurteilung in selbstorganisationsoffenen Lernumgebungen. Entwicklung eines Modells der Selbstbeurteilung und evidenzbasierter Impulse für die Förderung der Selbstbeurteilung in der Praxis. Bad Heilbrunn.
- CEDEFOP, CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg.
- CHOMSKY, NOAM (1969): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main.
- DEHNBOSTEL, PETER / GILLEN, JULIA (2007): Der Kompetenzreflektor – Ein Verfahren zur Analyse und Reflexion von Kompetenzen. In: Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Auflage. Stuttgart. S. 459–471.
- DIETZEN, AGNES / MONNIER, MOANA / TSCHÖPE, TANJA (2012): Soziale Kompetenzen von medizinischen Fachangestellten messen? Entwicklung eines Verfahrens im Projekt CoSMed. In: BWP – Berufsbildung zwischen Wissenschaft und Praxis. Heft 6. S. 24–28.
- DILGER, BERNADETTE (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“. Paderborn.
- DILGER, BERNADETTE / SLOANE, PETER F. E. (2007): Das Wesentliche bleibt dem Auge verborgen, oder? Möglichkeiten zur Beobachtung und Beschreibung selbst regulierten Lernens. In: bwp@ Ausgabe Nr. 13 – Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe13/dilger\\_sloane\\_bwpat13.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe13/dilger_sloane_bwpat13.shtml) [Stand: 2014-12-19].
- ERLER, WOLFGANG / GERZER-SASS, ANNEMARIE / NUSSHART, CHRISTINE / SASS, JÜRGEN (2003): Die Kompetenzbilanz. Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Weiterentwicklung. Online: [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/33\\_633komp.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/33_633komp.pdf) [Stand: 2014-12-30].

- ERPENBECK, JOHN (2003): Kompetenzbilanzen – Schlüsselmethoden europäischen Kompetenzvergleichs. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung. Münster. S. 7–16.
- ERPENBECK, JOHN (2009): Kompetente Kompetenzerfassung in Beruf und Betrieb. In: Münk, Dieter / Severing, Eckart (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb. Status quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld. S. 17–44.
- ERPENBECK, JOHN / ROSENSTIEL, LUTZ VON (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. überarb. und erw. Auflage. Stuttgart.
- EULER, DIETER / BAUER-KLEBL, ANETTE (2009): Präzisierungen. Bestimmung von Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung. Bern u. a. S. 21–59.
- EUROPÄISCHER RAT (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union 2012/C 398/01. Online: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=DE) [Stand: 2016-06-28].
- FORGAS, JOSEPH P. (1992): Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim.
- FREHE, PETRA (2015): Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Detmold.
- FREHE, PETRA / KREMER, H.-HUGO (2014): Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz. Stärken aufnehmen – Kompetenzen entwickeln – Übergänge eröffnen. Handreichung für Lehrende. Online: [http://cevet.eu/fileadmin/user\\_upload/downloads/Handreichung\\_rbKB\\_final.pdf](http://cevet.eu/fileadmin/user_upload/downloads/Handreichung_rbKB_final.pdf) [Stand: 2016-06-26].
- GERSTER, ANITA E. CALONDER / HÜGLI, ERNST (2004): Von der Selbsteinschätzung von Kompetenzen zur formellen Anerkennung und Validierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 1. 2004. S. 36–40.
- GILLEN, JULIA (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld.
- GILLEN, JULIA / DEHNBOSTEL, PETER (2007): Der Kompetenzreflektor. Ein Verfahren zur Analyse und Reflexion von Kompetenzen. In: Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart. S. 459–471.
- GILLEN, JULIA / PROSS, GERALD (2005): Der Kompetenzreflektor. Handreichung des Projektes ‚Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen‘ (KomNetz). Online: <http://www.igbce.de/download/14064-14116/2/kompetenzreflektor.pdf> [Stand: 2015-03-13].
- HARTIG, JOHANNES / FREY, ANDREAS / JUDE, NINA (2008): Validität. In: Moosbrugger, Helfried / Schermelleh-Engel, Karin (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin und Heidelberg. S. 135–163.
- HARTIG, JOHANNES / JUDE, NINA (2007): Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: Hartig, Johannes / Klieme, Eckhard (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Bildungsforschung Band 20. Bundesministerium für Bildung und Forschung. S. 17–36.
- JAECKEL, MONIKA / ERLER, WOLFGANG (2003): Checkliste zum Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Online: [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/187/kompetenzbilanz\\_Haupttext.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/187/kompetenzbilanz_Haupttext.pdf) [Stand: 2014-12-30].
- JONGBLOED, HANS-CARL (1992): Die Objektivität des Subjektiven – oder: Zur Kompetenz pädagogisch-diagnostischer Verantwortung. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. Band 12. S. 9–47.



- KAUFHOLD, MARISA (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden.
- KLOTZ, VIOLA K. / WINThER, ESTHER (2012): Kompetenzmessung in der kaufmännischen Berufsausbildung: Zwischen Prozessorientierung und Fachbezug. Eine Analyse der aktuellen Prüfungspraxis. In: bwpat. Ausgabe 22. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe22/klotz\\_winther\\_bwpat22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/klotz_winther_bwpat22.pdf) [Stand: 2016-06-28].
- KLÜVER, JÜRGEN (1979): Kommunikative Validierung. Einige vorbereitende Bemerkungen zum Projekt „Lebensweltanalyse von Fernstudenten.“. In: Heinze, Thomas (Hrsg.): Lebensweltanalyse von Fernstudenten: Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung. Hagen. S. 68–84.
- KÖHN, ANKE / REHBOLD, ROLF R. / ROTHEGE, SUSANNE / ZIMMERMANN, TANJA (2014): Verfahren zur Gleichwertigkeit im Ausland erworbener Berufsqualifikationen (PROTOTYPING). Abschlussbericht zur Evaluation. Erschienen in der Serie Arbeitshefte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Heft A 23. Veröffentlichung des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH). Online: [http://www.fbh.uni-koeln.de/sites/default/files/A23\\_Prototyping.pdf](http://www.fbh.uni-koeln.de/sites/default/files/A23_Prototyping.pdf) [Stand: 2016-06-28].
- LITTLE, BRIAN C. (1972): Psychological man as scientist, humanist and specialist. In: Journal of Experimental Research in Personality, Heft 6. S. 95–118.
- MISLEVY, ROBERT J. (2007): Validity by design. In: Educational Researcher. Band 36. Heft 8. S. 463–469.
- MOSER, KLAUS / DONAT, MICHAEL / SCHULER, HEINZ / FUNKE, UWE (1994): Validität der Selbstbeurteilung beruflicher Leistung. Eine Untersuchung im Bereich industrieller Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie. Heft 3. S. 473–499.
- NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND (2006): Kriterienkatalog Ausbildungsreife. Nürnberg. Online: [http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk1/~edisp/16019022dstbai378703.pdf?\\_ba.sid=L6019022DSTBAI378706](http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk1/~edisp/16019022dstbai378703.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI378706) [Stand: 2016-06-28]
- NICKOLAUS, REINHOLD / ABELE, STEPHAN / GSCHWENDTNER, TOBIAS (2012): Valide Kompetenzabschätzungen als eine notwendige Basis zur Effektbeurteilung beruflicher Bildungsmaßnahmen – Wege und Irrwege. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Linz. S. 537–554.
- NICKOLAUS, REINHOLD / GSCHWENDTNER, TOBIAS / GEISSEL, BERND (2008): Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Band 104. Heft 1. S. 48–73.
- OEVERMANN, ULRICH / ALLERT, TILMAN / KONAU, ELISABETH / KRAMBECK, JÜRGEN (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart. S. 352–434.
- OEVERMANN, ULRICH / ALLERT, TILMANN / KONAU, ELISABETH (1980): Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin. In: Heinze, Thomas / Klusemann, Hans W. / Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim. S. 15–69.
- OTT, MARISKA (2015): Lernwegoffenheit in der französischen Berufsbildung. Zum Potenzial von Outcome-Orientierung. Konstanz.
- POPPER, KARL RAIMUND (1974): Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. 2. Aufl. Aus d. Engl. übers. von Hermann Vetter. Hamburg.
- PRAGER, JENS U. / WIELAND, CLEMENS (2005): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Beschäftigungsfähigkeit und beruflicher Orientierung Jugendlicher im Spiegel empirischer Untersu-

- chungen. In: Prager, Jens U. / Wieland, Clemens (Hrsg.): Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungspfade im europäischen Vergleich. Gütersloh. S. 15–29.
- PREISSER, RÜDIGER (2009): Kompetenzen von benachteiligten Jugendlichen feststellen und fördern. Forschungsergebnisse und Handreichung für die sozialpädagogische Praxis. Paderborn und Freiburg.
- PROT, BERNARD (2007): Pour sortir des idées fixes sur l'évaluation. In: La Revue de l'IHRES. Heft 3. S. 101–122.
- SEEBER, SUSAN / NICKOLAUS, REINHOLD (2010): Kompetenz, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: Nickolaus, Reinhold / Pätzold, Günter / Reinish, Holger / Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn. S. 247–262.
- SEYFRIED, BRIGITTE (1995): Soziales Verhalten: Die Illusion „objektiver“ Beurteilung. In: Dies. (Hrsg.): „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Bundesinstitut für berufliche Bildung. Bielefeld. S. 137–152.
- SHAVELSON, RICHARD J. / HUBNER, JUDITH J. / STANTON, GEORG C. (1976): Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. In: Review of Educational Research. Band 46. Heft 3. S. 407–441.
- SLOANE, PETER F. E. (2014): Wo die wilden Kerle wohnen! Das Jungenproblem in Klassen des Übergangssystems. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Heft 1. Band 110. 2014. S. 1–16.
- SLOANE, PETER F. E. / DILGER, BERNADETTE (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung. In: bwpat. Ausgabe 8. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf) [Stand: 2016-06-28].
- SLOANE, PETER F. E. / GÖSSLING, BERND (2014): Modellversuchsforschung reloaded: Wie im Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkolleg Lehrer zu Forschern werden und danach zurück in die Schule gehen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Heft 1. Band 110. 2014. S. 133–151.
- SOEFFNER, HANS-GEORG (1979): Interaktion und Interpretation – Überlegungen zu Prämissen des Interpretierens in der Sozial- und Literaturwissenschaft. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart. S. 328–351.
- TERHART, EWALD (1981): Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Band 27. Heft 5. S. 769–793.
- WINTHER, ESTHER / ACHTENHAGEN, FRANK (2009): Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Band 105. Heft 4. S. 521–556.
- WINTHER, ESTHER / KLOTZ, VIOLA K. (2014): Spezifika der beruflichen Kompetenzdiagnostik – Inhalte und Methodologie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Band 17. Heft 1. S. 9–32.
- WITTWER, WOLFGANG (2010): Vom „Betroffenen“ zum Change Agent – Management von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen durch individuelle Veränderungskompetenz. In: Striker, Frank (Hrsg.): Human Ressource im Wandel. Bielefeld. S. 159–180.
- WITTWER, WOLFGANG (2012): Kompetenzentwicklung – Individualisierung oder Normierung? Plädoyer für mehr Mut in der Personalentwicklung. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Linz. S. 81–99.

Die Projekte InLab (Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung) sowie InBig (Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung), aus denen das in die-

sem Beitrag vorgestellte Instrument ‚Rollenbasierte Kompetenzbilanz‘ hervorgeht, wurden im Rahmen des Programms „XENOS – Integration und Vielfalt“ unter Projekträgerschaft des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) unterstützt. Die Fördernummern lauten: IIAGESF-E003-NW-022 (InLab) und IIB1-E003-NW-209 (InBig).

Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben „KomBiA“ wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen 21IAWBo13B finanziert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

DR. PETRA FREHE, DIPL.-HANDELSLEHRERIN

Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Department 5:

Wirtschaftspädagogik, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, [petra.frehe@uni-paderborn.de](mailto:petra.frehe@uni-paderborn.de)

DR. BERND GÖSSLING, DIPL.-HANDELSLEHRER

Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Berufs- und

Wirtschaftspädagogik, Katharinenstr. 24, 49078 Osnabrück, [bgoessling@uos.de](mailto:bgoessling@uos.de)

