

Simone Kauffeld

Betriebswirtschaftliche
Abhandlungen

Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln

Ein prozessanalytischer Ansatz
für Gruppen

eBook

SCHÄFFER
POESCHEL



Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser,
vielen Dank, dass Sie dieses E-Book erworben haben. Damit Sie
das Produkt optimal nutzen können, möchten wir Sie gerne auf
folgende Navigationsmöglichkeiten hinweisen:

Die Verlinkungen im Text ermöglichen Ihnen eine schnelle und
komfortable Handhabung des E-Books. Um eine gewünschte
Textstelle aufzurufen, stehen Ihnen im Inhaltsverzeichnis und
im Register als Link gekennzeichnete Kapitelüberschriften bzw.
Seitenangaben zur Verfügung.

Zudem können Sie über das Adobe-Digital-Editions-Menü
»Inhaltsverzeichnis« die verlinkten Überschriften direkt ansteuern.

Erfolgreiches Arbeiten wünscht Ihnen
der Schäffer-Poeschel Verlag

Betriebswirtschaftliche Abhandlungen
Neue Folge
Band 128

Simone Kauffeld

Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln

Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen

2006
Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart

Verfasserin:

PD Dr. habil. Simone Kauffeld, Forschungsgruppenleiterin
der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung
am Institut für Arbeitswissenschaft, Universität Kassel

Für meine Eltern

Gedruckt mit Unterstützung des Förderungs- und Beihilfefonds Wissenschaft
der VG WORT

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

e-book ISBN: 978-3-7992-6168-5

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede
Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2010 Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft · Steuern · Recht GmbH
www.schaeffer-poeschel.de
info@schaeffer-poeschel.de
Einbandgestaltung: Willy Löffelhardt

Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart
Ein Tochterunternehmen der Verlagsgruppe Handelsblatt

Vorwort

Kompetenzen messen, bewerten und entwickeln zu wollen, ist ein hoher Anspruch und gleichzeitig eine wissenschaftliche Herausforderung. Der Leser dieses Werkes wird bei der Lektüre erkennen, dass es der Autorin gelungen ist, diesen Anspruch einzulösen und einen wichtigen Beitrag zur Versachlichung der Diskussion um Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung zu leisten.

Der Forschung in diesem Bereich mangelt es in weiten Teilen an präzisen Begriffsbestimmungen, konsequenten Operationalisierungsbestrebungen, methodisch angemessenen Umsetzungen und empirisch belastbaren Überprüfungen. Der Praxis fehlen Instrumente, um die Qualität der eigenen Maßnahmen im Bereich der Personalentwicklung bestimmen und verbessern zu können.

In der von Simone Kauffeld vorgelegten Monografie wird der erfolgreiche Versuch unternommen, die Anforderungen aus der Wissenschaft mit denen der Praxis abzugleichen und daraus kreative Konzepte, Messmethoden und empirisch begründete Gestaltungsmaßnahmen zu entwickeln.

Um nicht im Unverbindlichen zu verharren, wird der Fokus in diesem Text auf die Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung von Arbeitsgruppen bzw. Arbeitsteams gelegt. Diese Einschränkung hat den Vorteil, dass der Leser eine klare Vorstellung darüber erhält, welche Kompetenzen im Team für eine erfolgreiche Arbeit notwendig sind und wie diese gemessen, bewertet und verbessert werden können.

Da Praxis ohne Theorie nicht reflektiert und optimiert werden kann, ist es nur folgerichtig, sich intensiv mit der beruflichen Handlungskompetenz in all ihren Facetten auseinanderzusetzen. Durch die Berücksichtigung nationaler und internationaler theoretischer Konzepte und Modelle erhält der Leser einen sehr guten Überblick über den derzeitigen Stand der Diskussion. Ihm werden Definitionen angeboten, mit denen er arbeiten kann.

Im anschließenden Kapitel zur Kompetenzmessung wird deutlich, wie groß der Bedarf an Messverfahren ist und wie wenige taugliche Instrumente bisher vorliegen. Verwunderlich ist das geringe Interesse der Unternehmen an der Überprüfung der Wirksamkeit von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen. Es hat sich offensichtlich noch nicht herumgesprochen, dass die Unterhaltungsqualität des Referenten und die happy-sheet Bewertung des Ambientes keine hinreichende Garantie dafür bieten,

die angestrebten Kompetenzen im Interesse einer verbesserten Prozessqualität zu erreichen.

Der Überblick über die verschiedenen Erhebungsverfahren bietet eine Fülle von Anregungen, sich mit den einzelnen Messverfahren näher auseinanderzusetzen. Gleichzeitig werden Kriterien zur Beurteilung angeboten, die eine zweckorientierte Auswahl erleichtern.

Im vierten Kapitel stellt die Autorin ein Beobachtungsverfahren zur Kompetenzmessung vor, das sie im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projektes erarbeitet und zur Anwendungsreife gebracht hat. Bei diesem Instrument, dem Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR), werden die Kompetenzen von Teams im Rahmen von Problemlösungssitzungen erfasst. Da die Problemlösung im Team in der betrieblichen Praxis zunehmend an Bedeutung gewinnt, bietet sich mit diesem Verfahren die Chance, die Kompetenzentwicklung im Bereich der Problemlösefähigkeit zu überprüfen und weiterzuentwickeln; d. h. dieses Verfahren dient nicht nur der Dokumentation bestehender Problemlösekompetenzen, sondern hilft auch, aus den Defiziten konkrete Maßnahmen abzuleiten. Die Stärke des vorliegenden Textes besteht in der Kombination von theoretischer Fundierung und praktischer Umsetzung. Dies zeigt sich besonders in der guten empirischen Überprüfung an unterschiedlichen Arbeitsgruppen in mehr als 20 Betrieben. Das Interesse der Unternehmen, an diesen Untersuchungen teilzunehmen, bringt auch zum Ausdruck, dass der vorgelegte Untersuchungsansatz überzeugt und die Betriebe bei der Durchführung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen unterstützt.

Am Beispiel des Jammerns (einer beliebten, sozial unterstützten Verhaltensweise in Teamdiskussionen) kann Simone Kauffeld mit dem Einsatz des KKR zeigen, welche Folgen dieses Jammern auf die Problemlöseeffizienz hat. Wie sich in den Untersuchungen zeigt, löst das erste Jammern eines Mitglieds einer Problemlösegruppe mit hoher Wahrscheinlichkeit das Jammern eines weiteren Jammers aus und somit entsteht ein Jammerzirkel, in dem sich alle gegenseitig das „Elend dieser Welt“ bestätigen, aber wenig dazu beitragen, das benannte Elend durch konstruktive Maßnahmen zu beseitigen.

In einer umfangreichen Studie (Kapitel 7) wird der Frage nachgegangen, durch welche arbeitsorganisatorischen Bedingungen Teamkompetenzen gefördert werden.

Im Zentrum steht die Analyse der Auswirkungen unterschiedlicher Formen von Gruppenarbeit. Es zeigt sich, dass die variabel ausgeprägten Autonomie- und Partizipationsbedingungen einen wesentlichen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung haben.

In einem Fazit werden die theoretischen Überlegungen mit den Anforderungen der Praxis abgeglichen und methodisch ausgereifte Vorschläge für die Umsetzung vorgestellt.

Es ist Simone Kauffeld gelungen, in wissenschaftlich fundierter Form einen Text zu schreiben, der in hohem Maße für die Praxis von Bedeutung ist. Die gute Lesbarkeit des Textes und die klare Strukturierung fördern das Verständnis für eine auf den ersten Blick abstrakte Materie, und sie weckt bei dem Leser das Bedürfnis nach einer praktischen Erprobung der vorgestellten Konzepte. Die Arbeit liefert einen fundierten Beitrag zur Kompetenzforschung und setzt Maßstäbe für die Unternehmen. Es wird Zeit, dass die vielen Glaubensbekenntnisse zur betrieblichen Personalentwicklung durch Empirie ersetzt werden und eine sozialwissenschaftlich fundierte Qualitätssicherung Verbreitung findet. Hierzu leistet der vorgelegte Text einen wesentlichen Beitrag, und es bleibt zu hoffen, dass die Unternehmen diese Form der Qualitätssicherung als Chance begreifen und daraus methodische Konsequenzen ziehen.

Ekkehart Frieling

Kassel, 2006

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	V
1 Kompetenz: Welche Bedeutung kommt ihr zu?	1
1.1 Bedeutung der Kompetenz aus Organisationssicht	1
1.2 Bedeutung der Kompetenz aus Mitarbeitersicht	4
1.3 Kompetenzen entwickeln – aber wie?	6
1.4 Kompetenzen messen	10
1.5 Zielsetzungen und Aufbau der Arbeit	12
2 Berufliche Handlungskompetenz: Definition, Differenzierung und Abgrenzung	15
2.1 Kompetenz aus Sicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen	15
2.2 Etymologie des Kompetenzbegriffs	16
2.3 Ansätze der Kompetenzforschung	17
2.4 Der Kompetenzbegriff in der vorliegenden Arbeit	19
2.5 Differenzierung des Konstruktes: Die unterschiedlichen Kompetenzfacetten	23
2.5.1 Fachkompetenz	23
2.5.2 Methodenkompetenz	23
2.5.3 Sozialkompetenz	24
2.5.4 Selbstkompetenz	25
2.5.5 Überschneidungen der Facetten	26
2.5.6 Kompetenz oder Kompetenzen	27
2.6 Analyseebene	27
2.7 Abgrenzungen der Kompetenz zu anderen Konstrukten	27
2.7.1 Qualifikation	28
2.7.2 Schlüsselqualifikationen	29
2.7.3 Fertigkeiten und Fähigkeiten	30
2.7.4 Intelligenz	31
2.7.5 Soziale Intelligenz	32
2.7.6 Emotionale Intelligenz	32
2.7.7 Persönlichkeit	34
2.8 Fazit	36
3 Kompetenzmessung	37
3.1 Klassifikation von Instrumenten zur Kompetenzmessung	37
3.1.1 Ziele der Kompetenzmessung	37
3.1.2 Anforderungsorientierte versus Subjektorientierte Ansätze	41

3.1.3	Zertifizierungspotential.....	42
3.1.4	Eignungsdiagnostik	45
3.1.5	Formale Unterscheidungen.....	45
3.1.6	Zugänge zur Kompetenzmessung.....	47
3.2	Bewertungskriterien	48
3.2.1	Kompetenzverständnis.....	48
3.2.2	Psychometrische Gütekriterien	50
3.2.3	Praxis	52
3.3	Tätigkeitsanalyse	53
3.4	Biografieorientierte Verfahren	56
3.4.1	Formale Qualifikationsnachweise.....	57
3.4.2	Kompetenzbilanzen	59
3.4.3	Biografische Fragebogen	65
3.4.4	Biografische Interviews	66
3.5	Persönlichkeitsverfahren	67
3.6	Verfahren des verhaltensanalytischen Modells	69
3.6.1	Befragung	69
3.6.2	Beobachtung	80
3.7	Chancen und Grenzen der Ansätze zur Kompetenzmessung ..	104
4	Das Kasseler-Kompetenz-Raster: Ein Beobachtungsverfahren zur Kompetenzmessung.....	113
4.1	Entwicklung des Kasseler-Kompetenz-Rasters.....	114
4.1.1	Gruppendiskussion als Setting.....	114
4.1.2	Teamkompetenz.....	115
4.1.3	Echte Gruppen	117
4.1.4	Gruppengröße	118
4.1.5	Optimierungsaufgabe.....	119
4.1.6	Videoaufzeichnung	121
4.1.7	Auswertungsgegenstand	123
4.2	Kodierung: Die Kriterien des Kasseler-Kompetenz-Rasters ..	124
4.2.1	Fachkompetenz.....	130
4.2.2	Methodenkompetenz	135
4.2.3	Sozialkompetenz.....	138
4.2.4	Selbstkompetenz.....	143
4.3	Anwendung	146
4.3.1	Vorgehen bei der Kodierung	146
4.3.2	Auswertung.....	148
4.4	Psychometrische Überprüfung des Kasseler-Kompetenz- Rasters	149
4.4.1	Gütekriterien.....	149
4.4.2	Methode.....	158
4.4.3	Ergebnisse.....	164

4.4.4	Diskussion	182
5	(Welche) Teamkompetenzen zählen? Die Bedeutung der Kompetenzaspekte bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben	191
5.1	Theoretischer Hintergrund.....	191
5.1.1	Input-Prozess-Output-Modelle	191
5.1.2	Human Resource Model	194
5.1.3	Output-Variablen	195
5.2	Kompetenz und Erfolg	196
5.3	Die Kompetenzfacetten im Vergleich	198
5.4	Methode.....	205
5.4.1	Stichprobe	205
5.4.2	Messinstrumente	206
5.5	Ergebnisse	210
5.5.1	Verteilung der Sinneinheiten	210
5.5.2	Korrelationsanalysen	212
5.6	Diskussion	218
5.6.1	Implikationen.....	227
5.6.2	Grenzen.....	229
5.6.3	Ausblick.....	232
6	Jammern – und was dann? Eine sequenzanalytische Betrachtung des Interaktionsprozesses in Gruppen.....	233
6.1	Theoretischer Hintergrund.....	234
6.1.1	Interpersonal Theory.....	235
6.1.2	Thematische Sequenzen.....	236
6.1.3	Soziales Lernen.....	237
6.1.4	Stimmungen in Gruppen.....	237
6.1.5	Soziale Norm	238
6.2	Jammern in Gruppen	239
6.3	Methode.....	240
6.3.1	Stichprobe	240
6.3.2	Messinstrument.....	241
6.3.3	Auswertungsmethode	241
6.4	Ergebnisse	244
6.5	Diskussion	247
6.5.1	Implikationen.....	249
6.5.2	Grenzen.....	251
6.5.3	Ausblick.....	252
7	Gruppenarbeit und Partizipation: Was tragen sie zur Kompetenzentwicklung bei?	253
7.1	Bedeutung der Gruppenarbeit.....	254
7.2	Effekte der Gruppenarbeit	256
7.3	Methodische Kritik an vorliegenden Studien	256

7.4	Theoretischer Hintergrund.....	257
7.4.1	Human Resource Model	257
7.4.2	Arbeit und Kompetenz.....	259
7.5.	Partizipation und Kompetenz	260
7.6	Ausprägung der Gruppenarbeit und Kompetenz	262
7.7	Methode.....	265
7.7.1	Stichprobe.....	265
7.7.2	Messinstrumente.....	267
7.8	Ergebnisse	271
7.8.1	Gruppenarbeit und Teamkompetenz.....	271
7.8.2	Arbeitsmerkmale und Teamkompetenz	274
7.9	Diskussion	276
7.9.1	Implikationen.....	278
7.9.2	Grenzen.....	280
7.9.3	Ausblick.....	282
8	Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln – ein Fazit	283
8.1	Das Human Resource Model als Rahmenmodell	283
8.1.1	Teamkompetenz als Prozessvariable	284
8.1.2	Partizipation und Kompetenz	289
8.1.3	Kompetenz und Erfolg.....	290
8.2	Das Kasseler-Kompetenz-Raster in der Praxis.....	292
8.3	Grenzen der Studien.....	293
8.4	Ausblick	295
	Literatur.....	299
	 Anhang A: Handbuch zum Kasseler-Kompetenz-Raster	354
	Anhang B: Veränderungsmessung: Das erste, zweite und dritte Jahr Gruppenarbeit	381
	Anhang C: Verteilung der Sinneinheiten der Kriterien des Kasseler- Kompetenz-Rasters	402
	Anhang D: Zusammenhänge der Kriterien des Kasseler-Kompetenz- Rasters mit den Erfolgsmaßen	405
	Anhang E: z-Werte der Sequenzanalyse	409
	Anhang F: Mittelwerte, Standardabweichungen, Interkorrelationen und interne Konsistenzen der Kompetenzaspekte in der Studie Partizipation und Kompetenz	435

1 Kompetenz: Welche Bedeutung kommt ihr zu?

Globalisierung, verschärfter Wettbewerb und die Entwicklung der Informationstechnologien haben das Paradigma für den Unternehmenserfolg von kapitalintensiven Produktionsanlagen zu immateriellen Kompetenzen verschoben. Die entscheidende Quelle für die Wettbewerbsfähigkeit in Firmen ist ihre Fähigkeit, die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter¹ zu entwickeln und zu nutzen (Donovan, Hannigan & Crowe, 2001). Die zentrale Rolle von Wissen und Fähigkeiten wird durch den Wandel der Industrie- zur Dienstleistungs- bzw. Wissensgesellschaft (Bullinger & Murmann, 1999) dokumentiert, der durch die kontinuierliche Zunahme der Beschäftigten im tertiären Sektor belegt wird. In der Dienstleistungs- bzw. Wissensgesellschaft geht es weniger um Produkte, Lagerhallen, Maschinen und Stückzahlen, sondern um Wissen, Informationen und Dienstleistungen. Der Mitarbeiter, sein Verhalten und sein Wissen werden wichtiger. Kompetenzen werden zum Schlüssel für den zukünftigen Erfolg des Einzelnen, der Unternehmen und sogar der Gesellschaft.

Im Folgenden wird die Bedeutung der Kompetenz aus dem Blickwinkel von Unternehmen und Mitarbeitern herausgestellt. Konsequenzen für die Kompetenzentwicklung und die Kompetenzmessung werden abgeleitet. Ein Überblick über die Zielsetzung und den Aufbau der Arbeit komplettiert das Kapitel.

1.1 Bedeutung der Kompetenz aus Organisationssicht

Aus ökonomischer Sicht ist unstrittig, dass Humanressourcen nicht nur einen entscheidenden Beitrag zum wirtschaftlichen Wachstum der Volkswirtschaft leisten, sondern auch zur Sicherung und zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen beitragen (Weiß, 1999). „Die ‚Human Resources‘ sind der ‚First Value‘ eines Unternehmens und damit der entscheidende Faktor, um sich in einer auf Wissen und Dienstleistung basierenden Wirtschaft durchzusetzen. Der Mitarbeiter ist nicht mehr nur das notwendige Mittel zum Zweck, dessen Leistung man für den Arbeits-

¹ Um die Lesbarkeit nicht zu beeinträchtigen, wird auf den integrativen Sprachverbrauch verzichtet: Selbstverständlich sind jeweils beide Geschlechter gemeint.

prozess benötigt, sondern steht nun selbst im Mittelpunkt. Auf ihn gilt es zu setzen, ihn gilt es zu fördern.“ (Rohs, 2002, 11).

Diese Entwicklung spiegelt sich in aktuellen Managementkonzepten wider. Je mehr sich der Anbieter- zum Käufermarkt entwickelt hat, umso mehr wurden Organisationskonzepte der wissenschaftlichen Betriebsführung, Fließbandproduktion und Automatisierung, die durch Formalisierbarkeit und Wiederholung, Austauschbarkeit der Arbeitskräfte und funktionale Organisation gekennzeichnet waren, abgelöst. Neuere Konzepte der Lean Organization (Womack, Jones & Roos, 1990), des Business Reengineering (Hammer & Champy, 1994), des Fraktalen Unternehmens (Warnecke, 1992), der Lernenden Organisation (Senge, 1996), des Kaizen (Imai, 1986), des Total Quality Managements (Ishikawa, 1983; Juran, 1993), des Wissens- (Probst, Raub & Romhardt, 1997) und Kompetenzmanagements (Grote, Kauffeld & Frieling, in Vorb.) betonen den Transfer von Verantwortung und den Abbau von Hierarchien, die Segmentierung nach Produktgruppen und den Wandel. Die Annahme des „Scientific Managements“ (Taylor, 1911), Mitarbeiter seien beliebig ersetzbar und austauschbar, wird durch die Erkenntnis ergänzt, „dass Mitarbeiter im wahrsten Sinne ‚wert-voll‘ sind – und dass dieser Wert sogar gemessen, analysiert und gesteigert werden kann“ (Wucknitz, 2002, 2). Den Kompetenzen der Mitarbeiter wird eine Schlüsselrolle für die Entwicklung des Unternehmens zugewiesen (Kröll, 1996). Die Kompetenz der Mitarbeiter wird zum Wettbewerbsfaktor, dem eine initiierende und limitierende Größe in der Organisation zukommt.

Nachhaltigen Schutz vor Konkurrenz kann ein Unternehmen nur dann erreichen, wenn es ihm gelingt, einzigartige, unternehmensspezifische Ressourcen zu entwickeln und zu nutzen (vgl. resource-based theory in der Ökonomie; z. B. Wernerfelt, 1984). Als eine der wichtigsten Ressourcen, die diese Kriterien erfüllt, wird das Humankapital angesehen (Osterloh, Frost & von Wartburg, 2001). Der Erfolg von Organisationen wird entscheidend geprägt von der Kompetenz der in ihr tätigen Personen. Kompetenz wird in den nationalen und internationalen Diskussionen als potentieller Wettbewerbsfaktor der Zukunft postuliert. Damit tatsächlich Wettbewerbsvorteile resultieren, müssen Ressourcen knapp, wertvoll, dauerhaft, begrenzt imitierbar, schlecht transferierbar und beschränkt substituierbar sein (Thom & Zaugg, 2001). Mitarbeiterkompetenzen erfüllen diese Forderungen weitgehend:

(1) Sie sind ein *knappes Gut*, weil sie sich nicht innerhalb kurzer Frist aufbauen lassen, sondern über einen längeren Zeitraum hinweg entwickelt werden müssen.

(2) Kompetente Mitarbeiter sind *wertvoll*, weil angenommen wird, dass sich deren Kompetenz z. B. in einer höheren Produkt- und Dienst-

leistungsqualität niederschlägt, was in weiterer Folge zu einer Steigerung des Unternehmenserfolges beiträgt (Thom & Zaugg 2001; vgl. Kapitel 5).

(3) Unter der Bedingung, dass Kompetenzen laufend gepflegt und ausgebaut werden, lassen sie sich als *dauerhaft* kennzeichnen (vgl. Thom & Zaugg, 2001).

(4) Die spezifischen Kompetenzen der Mitarbeiter sind umso weniger durch ein anderes Unternehmen kopierbar (*beschränkte Imitierbarkeit*), je mehr sie situations- und unternehmensspezifisch entwickelt wurden und je mehr sie sich durch Verflechtungen miteinander auszeichnen. Der Kompetenzbegriff ist in Unternehmen im Aufwind, da er hilft die Ähnlichkeiten zwischen Tätigkeiten, Geschäftseinheiten, Funktionen und Hierarchieebenen zu identifizieren und zu beschreiben (Shippmann, Ash, Battista, Carr, Eyde, Hesketh, Kehoe, Pearlman, Prien & Sanchez, 2000). Es wird in Zeiten turbulenter äußerer Gegebenheiten nicht mehr genau definiert, welcher Mitarbeiter was zu tun hat. Vielmehr werden Kompetenzmodelle aus den Strategien, Zielen und Werten des Unternehmens abgeleitet, die das Verhalten der Mitarbeiter leiten sollen.

(5) Mit diesem Aspekt steht die *schwere Übertragbarkeit* in engem Zusammenhang. Auch wenn Individuen eine große Mobilität und damit Transferierbarkeit aufweisen, müssen sie ihre Kompetenz in einer neuen Unternehmung zuerst den spezifischen Gegebenheiten anpassen, so dass der Vorteil der mangelnden Transferierbarkeit für das Unternehmen zumindest teilweise gewahrt bleibt.

(6) Die *beschränkte Substituierbarkeit* der Kompetenzen zeigt sich darin, dass es besonders bei hochqualifizierten Mitarbeitern und einem großen Ausmaß kontinuierlicher unternehmensinterner und arbeitsintegrierter Kompetenzentwicklung trotz hoher Arbeitslosigkeit kaum andere Ressourcenbündel gibt, welche die Unternehmensleistung auf gleichwertige Weise erbringen können. Dies wird in den nächsten Jahrzehnten besonders vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung bzw. Überalterung in den hoch industrialisierten Ländern und der daraus folgenden nachhaltigen Verknappung qualifizierter Arbeitskräfte transparent werden (Wunderer & Jaritz, 1999).

Bedeutung und Einzigartigkeit des Mitarbeiters als zentrale Vermögenswerte werden zunehmend wahrgenommen und akzeptiert, was sich an der Vielzahl von Publikationen, die sich mit Human Kapital beschäftigen, aufzeigen lässt (vgl. Scholz, Stein & Bechtel, 2003). Im Rahmen des Human-Capital-Managements wird versucht, den individuellen Wert eines Mitarbeiters für das Unternehmen im Kontext seines spezifischen Arbeitsumfeldes zu ermitteln. Mitarbeiter sollen nicht nur als Kostenfaktor, sondern als Vermögenswert akzeptiert werden. In der Balanced Scorecard (Kaplan & Norton, 1997) wird versucht, Lernen und Ent-

wicklung aus integrierter strategischer Perspektive über Kennzahlensysteme mit Zielwerten zu verknüpfen. Mit Basel II, der Eigenkapitalreform für Banken, nach der riskante Kredite mit mehr Eigenkapital abgesichert werden müssen, werden Bewertungen aktuell, die neben betriebswirtschaftlichen Kennzahlen auch sog. „weiche Faktoren“ unter die Lupe nehmen, um das Risiko eines Kreditausfalls so umfassend wie möglich zu erfassen. Für Unternehmen werden damit ab 2006 Kredite günstiger, wenn Banken davon überzeugt sind, dass die so genannten „weichen“ Faktoren im Unternehmen stimmen. Der Wert des Personals spielt bei der Prüfung von Unternehmensverkäufen (Due Diligence), bei der Vorbereitung von Unternehmensverkäufen (Divestiture bzw. Desinvestment), der Risikoabschätzung, der Bonitätsprüfung (z. B. nach Basel II), der unternehmerischen Rechnungslegung (Bilanzierung) und der Qualitätsverbesserung (Zertifizierung und Business-Excellence) eine Rolle.

Das Personalwesen hat immer häufiger die Aufgabe, den Nutzen des Personals für das Unternehmen und seine Bedeutung für die Wertsteigerung des Unternehmens anzugeben (HRM-Wertanalyse; vgl. ausführlich Wucknitz, 2002). In der Vergangenheit stellten Organisationen Mitarbeiter ein, die bestimmte Aufgaben erfüllen konnten und konzentrierten sich dabei meistens auf fachliches Wissen. Diese traditionellen, ausschließlich am Beruf orientierten Auswahl- und Entwicklungsstrategien sind weniger flexibel als an Kompetenz orientierte Strategien. In einer sich schnell verändernden Wirtschaftswelt erkennen Organisationen zunehmend den Wert einer Belegschaft, die nicht allein von hochqualifizierten und fachlich versierten Mitarbeitern geprägt ist, sondern zudem lernt, sich an Veränderungen anzupassen, effektiv zu kommunizieren und zu kooperieren. Diesen Charakteristika oder Kompetenzen wird neben fachlichem Know-How große Bedeutung für das Überleben der Organisation, die Produktivität und die ständige Verbesserung beigemessen. Das Personalwesen ist daher angehalten, seine raren Mittel sorgsam einzusetzen, um die Kompetenzen der Mitarbeiter zu entwickeln.

1.2 Bedeutung der Kompetenz aus Mitarbeitersicht

Die Einführung neuer Technologien, die zunehmende Globalisierung des Wettbewerbs und die damit einhergehenden erhöhten Anforderungen an Produktqualität und Kundenorientierung verändern die Arbeit und damit auch die Anforderungen an die Mitarbeiter. „Einmal gültige Gewissheiten

sind aufgeweicht, gewohnte Strukturen brüchig geworden. Ob Arbeitszeit, Arbeitsvertrag, Arbeitsprozess oder Arbeitsort, das angestrebte Berufsbild oder die Qualifikationen: Permanenter Wandel scheint das einzig Zuverlässige zu sein“ (Mair, 2002, 7). Sicherheiten gibt es kaum, auch nicht darüber, ob man morgen noch gebraucht wird.

Globale Szenarien der Arbeit der Zukunft gehen davon aus, dass die Normalbiografie im Sinne langjähriger Vollzeitbeschäftigung im gleichen beruflichen Tätigkeitsbereich oder gar im gleichen Betrieb seltener wird. Stattdessen könnte ein „Mix“ von unterschiedlicher Erwerbsbeschäftigung wie kurzfristigen Erwerbsverhältnissen, Telearbeit, Leiharbeit, befristeten Verträgen, Teilzeitarbeit oder temporärer Projektarbeit Biographien prägen. Dazu gehört der Wechsel von Arbeitsplatz, Betrieb und Beruf. Jeder bleibt so lang im Unternehmen wie er gebraucht wird. Beschäftigt wird, wer gerade benötigt wird. Über die Verwendung wird immer wieder neu entschieden. In Kombination mit Arbeit im Nichterwerbsarbeitsbereich, persönlicher Qualifizierung, lebensbegleitender Weiterbildung und erlebnisorientierter Phasen in interindividuell sehr differenzierten Ausprägungen gewinnen diese neue Formen der Arbeit vor allem bei jüngeren Beschäftigten an Bedeutung (z. B. Beck, 1999; Bergmann, 1990; Gorz, 1994, 1999; Nefiodow, 1999; Wittwer, 2004).

Den Mitarbeitern werden somit zwei qualitativ gegensätzliche Botschaften vermittelt: Einerseits werden sie als das Kapital des Unternehmens bezeichnet, womit ihre Autonomie und Einzigartigkeit betont wird und eine Aufwertung verbunden ist (vgl. Abschnitt 1.1). Auf der anderen Seite wird ihnen eine zunehmende Abhängigkeit und Austauschbarkeit signalisiert. Leistungserbringung sichert nicht den Arbeitsplatz, selbst wenn das Unternehmen Gewinne erzielt. Ein oftmals internationales Management beschließt, die Konzernrendite zu erhöhen, indem ein Betriebsbereich in einem Land eingestellt und in einem anderen wieder aufgebaut wird. Betriebe werden verkauft, obwohl sie schwarze Zahlen schreiben, um der neuen Unternehmensstrategie der Konzentration zu genügen.

Dieses Vorgehen entspricht einem in der Literatur beschriebenen fundamentalen Paradigmenwechsel vom „alten“ moralischen Vertrag zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, der Loyalität gegen Arbeitssicherheit verlangte, zum „neuen“ psychologischen Vertrag. Der neue Vertrag betont vor allem die Selbstverantwortlichkeit der Mitarbeiter für die eigene Beschäftigungsfähigkeit. Das Unternehmen bietet generell befristete Aufgaben und unterstützt die Mitarbeiter in ihrer Entwicklung und damit in der Sicherung ihrer zukünftigen Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt. Begriffe wie Unternehmer im Unternehmen (Pinchot, 1988), Owner of the career (York, 1994), Portfolio Worker (Gross, 1996),

Unternehmer-seiner-selbst (Zielcke, 1996), Arbeitskraftunternehmer (Voß & Pongratz, 1998), Selbst GmbH oder Ich AG (Sattelberger, 1999) oder Mikro-Unternehmer (Henning, 2001) deuten an, dass Mitarbeitende in Zukunft wesentlich mehr Verantwortung für ihre persönliche Entwicklung zu übernehmen haben, um ihre Beschäftigungsfähigkeit (Employability) zu erhöhen (vgl. zusammenfassend Grote, 2002). Der Trend heißt: „Employability“ statt „Employment“ oder „Employment-Security“. Verbreitung und Akzeptanz der Selbstentwicklung steigen unter dem Einfluss individualisierter Arbeitsinhalte, häufigerer Anforderungsänderungen -- auch innerhalb eines Betriebes werden Veränderungen von Arbeitsinhalten zum Dauerzustand - und sinkender Beschäftigungssicherheit stark an (Wunderer & Dick, 2001). Die eigene Qualifizierung und Kompetenzentwicklung wird zu einer unternehmerischen Aufgabe für jeden Erwerbstätigen (Bergmann, 2000a).

Mit der Auflösung tradierter Berufsstrukturen und Karrieremuster kann ein Verlust an beruflicher Orientierung einhergehen (Wittwer, 2004). Auf Mitarbeiter kommt die Notwendigkeit zu, Entscheidungen eigenverantwortlich und unter Unsicherheit zu treffen. Für Mitarbeiter wird es schwieriger, Veränderungen (z. B. Kündigungen, Wahl des Pensionierungszeitpunktes, Inanspruchnahme von Zeitguthaben) im Voraus zu kalkulieren. Die Frage ist, wer oder was in diesen Veränderungsprozessen Orientierung geben kann. Auf was kann man sich verlassen? Die Antwort ist eindeutig: Nur die eigene Kompetenz und das Bewusstsein der eigenen Kompetenz können diese Orientierungsfunktion übernehmen. Die Sicherheit, die bislang dem festen Arbeitsplatz zugerechnet wurde, wird durch die Vielfalt der persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihre Integration zur beruflichen Handlungskompetenz ersetzt. Das lebenslange Lernen wird zum „gesellschaftlichen Imperativ“ (Mair, 2002, 103). Wer sich auf seinen einmal erworbenen Qualifikationen ausruht und sich nicht ständig weiterentwickelt, läuft Gefahr, einmal erworbene Kompetenzen früher oder später zu verlieren.

1.3 Kompetenzen entwickeln – aber wie?

Kompetenzen können als Wettbewerbsvorteile beschrieben werden, die nur schwer zu duplizieren sind. Die Aussage gilt sowohl für Unternehmen (vgl. Abschnitt 1.1) als auch für Mitarbeiter (vgl. Abschnitt 1.2). Daher müsste es im Interesse beider liegen, Kompetenzen zu entwickeln.

Wie entwickeln sich Kompetenzen bei Mitarbeitern? Die Antwort in Unternehmen lautet in der Regel: durch Weiterbildung. Da die wenigsten Unternehmen ihren Mitarbeitern mehr als zwei Weiterbildungstage pro

Jahr gewähren (Graf, 2004), kann dies als Erklärung nicht ausreichen. Die Wirksamkeit von Weiterbildungsveranstaltungen wird angezweifelt (z. B. Staudt & Kriegesmann, 1999). Ausgangspunkt der Kritik ist die Weiterbildungspraxis in den ersten Jahren nach der Wiedervereinigung Deutschlands, während der insbesondere auf klassische Formen der Wissensvermittlung in institutionalisierten Bildungseinrichtungen gesetzt wurde. Das formelle Lernen² in institutionellen Bildungseinrichtungen wurde in einer Gesellschaft und Wirtschaft, die sich schnell wandelt, in der das Wissen schnell veraltet und in der immer mehr und neue Kompetenzen von den Mitarbeitern verlangt werden, als oft zu spät und zu schwerfällig deklariert. Den Qualifikationsanforderungen konnte mit diesem „traditionellen Verständnis beruflicher Weiterbildung“ (ABWF, 1996, 404) nicht nachgekommen werden. „Geschwindigkeit, Stetigkeit und häufig auch Unvorhersehbarkeit des Wandels haben deutlich gemacht, dass ‚passgenaues‘ kontinuierliches berufliches Lernen mit organisierter bzw. formalisierter beruflicher Weiterbildung allein nicht realisierbar ist“ (ABWF, 1996, 404).

Formales Wissen wird als chronisch verspätet angesehen. In Zeiten stetiger Veränderung greift ein Lernen auf Vorrat nicht mehr (Staudt & Kriegesmann, 1999). In dynamischen Branchen wie der Informationstechnik oder Telekommunikation, die einzig und allein an neuen Produkten und aktuellen Anwendungskennnissen orientiert ist, wird bezweifelt, ob längerfristig überhaupt stabile Weiterbildungsstrukturen entwickelt werden können (Grunwald & Rohs, 2003). Insbesondere das Lernen im Erwachsenenalter, das vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung bzw. der Überalterung in den hochindustrialisierten Ländern zunehmend Bedeutung erlangt, vollzieht sich nur zu einem geringen Teil in Seminaren, sondern vielmehr in informellen Strukturen und Prozessen, die oft nicht einmal bewusst wahrgenommen werden.

2 Unter formellem Lernen wird das Lernen in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, das zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen führt, verstanden. Nicht-formelles Lernen bezeichnet das Lernen am Arbeitsplatz, z. B. in Form von Projektgruppen, Netzwerken, Gesprächen mit Kollegen und in Organisationen oder Gruppierungen, wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften, politischen Parteien und Vereinen. Informelles Lernen, das oft als Teil des nicht-formellen Lernens betrachtet wird (z. B. Straka, 2003), wird als natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens aufgefasst. Die Übergänge zwischen formellem, non-formellem und informellem Lernen sind dabei fließend. In Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen können Ergebnisse erzielt werden, die mit den primär intendierten Lehrzielen wenig zu tun haben wie z. B. Netzwerkbildung, Anbahnung von Kooperationsbeziehung, Entwicklung sozialer Kompetenz (Erpenbeck, 2003).

Sauer (2003) stellt zusammenfassend fest, dass der rasche technische Wandel, die demografische Entwicklung in Deutschland und die unzureichende Qualifizierung in Ostdeutschland in den 90er Jahren deutlich gemacht haben, dass durch formalisierte Weiterbildung allein nicht die notwendigen Kompetenzen gefördert werden können. Es wurde eine grundsätzlich andere Herangehensweise gefordert: der Übergang von der Weiterbildung zur beruflichen Kompetenzentwicklung mit starker Betonung des selbstgesteuerten Lernens im Arbeitsprozess und die verstärkte Berücksichtigung sozialer und personaler Kompetenzen (ABWF, 1996).

In der Kompetenzdiskussion wird die aktive Rolle des Lernenden ebenso wie die Notwendigkeit lebenslangen Lernens herausgestellt, was zu einer Betonung der Beziehung zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen führt. Diese bildungspolitische Perspektive wurde seit Mitte der 1990er Jahre insbesondere durch die Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF) mit umfassenden Forschungs- und Förderprogrammen vorangetrieben.

Arbeitsmarkt. Die Analyse und Auswertung von Stellenanzeigen (z. B. Bott, Hall & Schade, 2000) oder die Analyse der Rekrutierungsmodalitäten (z. B. Erpenbeck, Heyse & Michel, 2002) belegen unter arbeitsmarktpolitischer Perspektive die Bedeutung der Kompetenz sowie die neue Qualität und Quantität der Auseinandersetzung mit Anforderungen an die Kompetenz von Mitarbeitern. Es wird angenommen, dass vor allem „Soft-Skills“, die im Rahmen beruflicher Lernprozesse entwickelt werden können, das Potenzial haben, die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen zu erhöhen. Reichte vor ein paar Jahren noch ein hervorragendes Zeugnis für einen guten Arbeitsplatz, müssen es heute vor allem soziale und persönliche Kompetenzen sein. Gefragt sind in Stellenausschreibungen und Vorstellungsgesprächen vor allem Belastbarkeit, Kontaktstärke, Leistungsbereitschaft und Teamfähigkeit (Edinsel, 1994; von Rosenstiel, 1999). Fachliche Qualifikationen haben insofern als knappe Ressource an Bedeutung verloren, als dass sie als selbstverständlich vorausgesetzt werden.

Bildungscontrolling. Unter dem Stichwort Bildungscontrolling geraten Personalverantwortliche, Personalentwickler und Berater in Zeiten knapperer Budgets immer mehr in die Verantwortung, den Nutzen von Qualifizierungsmaßnahmen nachzuweisen und diese ggf. zu optimieren. Von besonderer Bedeutung ist der Transfer durchgeführter Schulungs- bzw. Trainingsmaßnahmen, d. h. die Anwendung und Generalisierung neuen Wissens und neuer Fähigkeiten in der Arbeit. Welche Faktoren beeinflussen den Lerntransfer? Neben Teilnehmermerkmalen, wie der Motivation oder den Fähigkeiten und dem Trainingsdesign wird

auf den Einfluss der Arbeitsumgebung hingewiesen (z. B. Baldwin & Ford, 1988; Bates & Holton, 2000).

Berufliche Qualifizierung. Im Bereich des Lehr-Lern-Prozesses konstatiert Arnold (2002) eine Verlagerung von beruflich-betrieblichen Qualifizierungsprozessen in den Bereich des eher informellen Lernens, die er als „kompetenzorientierte Wende“ beschreibt (Arnold, 2002, 2). „Der Kompetenzerwerb verläuft dabei weniger orientiert an konkret vorgebahren und möglicherweise abprüfbaren Lernzielen, sondern zum Teil en passant“ (Dietrich & Meyer-Menk, 2002, 2). Dies wird gestützt durch die Konjunktur von Begriffen wie „Lernen am Arbeitsplatz“, „Lernen in Netzwerken“ oder „communities of practise“.

Arbeitsintegriertes Lernen. Die Gewichtung informellen Lernens und der dabei erworbenen Kompetenzen, die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen, die Betonung der Arbeitsumgebung für den Transfer von Erlerntem sowie der Zweifel an der Wirksamkeit von Weiterbildung als Allheilmittel führen zu der Frage, wie beständiges berufliches Lernen nicht nur gefordert, sondern auch gefördert werden kann. Neben der seminaristischen Weiterbildung kann auf die Arbeits- und Organisationsgestaltung, die ein Lernen in der Arbeit ermöglicht, gesetzt werden. Immer mehr wird davon ausgegangen, dass Kompetenzentwicklung auch ohne eine spezifische Intervention von außen als Prozess der Selbstoptimierung durch die Arbeitenden erfolgt (z. B. Baitsch, 1998a; Bergmann, 2000a; Hacker & Gilge, 1993). Der wesentliche Mechanismus der Kompetenzentwicklung wird im selbstorganisierten Lernen durch die Auseinandersetzung mit Aufgaben in der Arbeit gesehen (vgl. Bergmann, 2000a; Bergmann & Pietrzyk, 2000; Erpenbeck & Heyse, 1996). Voraussetzung dafür sind Arbeitsaufgaben und -bedingungen, die Spielraum für die Selbstoptimierung enthalten, wie vollständige Tätigkeiten mit Handlungsspielraum und Freiheitsgraden, Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten, Transparenz und Beeinflussbarkeit, Anforderungsvielfalt und die Nutzung erworbener Qualifikationen (vgl. Tätigkeitsbewertungssystem, TBS, Hacker, Fritsche, Richter & Ivanowa, 1995). Sind diese Merkmale nicht vorhanden, besteht die Gefahr der Verkümmern von Kompetenzen. Neben Merkmalen der Arbeitsaufgabe werden für das selbstorganisierte Lernen im Arbeitsprozess Merkmale der Organisation hervorgehoben, wie z. B. Partizipationsmöglichkeiten oder die Anerkennung selbständigen Arbeitens (Bergmann, 2000a).

Lernen im Team. Das arbeitsintegrierte Lernen und der wachsende Stellenwert des Mitarbeiters als Wissensträger und Ideenlieferant steigern den Bedarf an Kommunikation und Zusammenarbeit in der Organisation. In fast allen Ansätzen zur Kompetenzentwicklung wird der Austausch

zwischen Kollegen für das Lernen in der Arbeit sowie für den Transfer von Gelerntem in die Praxis hervorgehoben (z. B. Holton, 1996). Erpenbeck und Heyse (1996, 81) betonen, dass das für die Kompetenzentwicklung wesentliche selbstorganisierte Lernen nicht Lernen „im stillen Kämmerlein“ bedeutet, sondern vor allem soziales Lernen, bei dem die Motivation und die Aktivitäten zwar vom Lerner selbst ausgehen, oft aber durch kommunikative Entscheidungssituationen im Arbeitsprozess initiiert werden. Zimmer und Dippl (2003) werfen die Frage auf, ob Lernleistungen in kooperativ selbstorganisierten Lernarrangements einzelnen Lernern noch zutreffend zugeordnet werden können. „Denn die Lernleistung des Einzelnen stützt sich ja in kooperativen Arrangements auf die Lernleistungen der Gruppe; sie wird also erst durch die Lernleistungen der anderen Auszubildenden möglich; somit hat die Gruppe Anteil an den Leistungen des Einzelnen! (...) Erschwerend kommt hinzu, dass Gruppenleistungen ja nicht einfach nur die Summe addierter Einzelleistungen sind, sondern gerade durch die Anordnung der Zusammenarbeit eine eigene Qualität hervorbringen. Gleichwohl kann das Mehr der Gesamtleistung einer Gruppe nicht ohne die Einzelleistungen der Gruppenmitglieder hervorgebracht werden“ (Zimmer & Dippl, 2003, 15).

Dies korrespondiert mit organisationalen Flexibilisierungsstrategien, die auf flachere Hierarchien, Dezentralisierung, Projektorganisation und den Einsatz von Teams setzen (Driskell & Salas, 1992; Kozlowski, Gully, Nason & Smith, 1999). Anstatt Stellen, Verantwortung, Aufgaben usw. an Individuen zu vergeben, gehen viele Organisationen dazu über, Verantwortung an Teams für zusammenhängende Aufgabenerfüllungsprozesse bei Beachtung bestimmter Rahmenbedingungen und Vorgaben zu übertragen. In dieser Form als Gruppenarbeit gestaltete Aufgaben bieten im Besonderen die Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung u. a. durch die Addition individuellen Wissens, das Kennenlernen unterschiedlicher Arbeitsweisen sowie die Notwendigkeit der Verbalisierung von Erfahrungswissen. Dies gilt es sowohl bei der Kompetenzentwicklung als auch bei der Kompetenzmessung zu berücksichtigen.

1.4 Kompetenzen messen

Die Erfassung und Beurteilung von Kompetenzen kann als Voraussetzung für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz angesehen werden. Anders formuliert: Die Messung von Kompetenzen ist eine prioritäre Aufgabe, um das lebenslange Lernen Realität werden zu lassen. „Bildungspolitisch geht es um die Anerkennung von Kompetenzen im Hinblick auf Bildungsentscheidungen oder die Zulassung zu Bildungs-

gängen, die Vergabe von Berechtigungen und die Prüfung oder Zuerkennung von Abschlüssen“ (Weiß, 1999, 457). Kompetenzmessung kann nach Diettrich und Meyer-Menk (2002, 3) als „Ersatz“ oder „Antwort“ auf neue Formen des Kompetenzerwerbs im beruflich-betrieblichen Umfeld verstanden werden. In vielen Unternehmen werden Kompetenzmodelle und -managementsysteme etabliert, die Fragen nach der Zertifizierung und systematischen Förderung von Kompetenzen aufwerfen (Grote, Kauffeld & Frieling, 2006). Als betriebliche Anlässe für die Diagnose von Kompetenzen nennt Weiß (1999) u. a. die Rekrutierung von Mitarbeitern auf dem Arbeitsmarkt, die Mitarbeiterbeurteilung, die tarifliche Einstufung und Vergütung, die Erstellung von Arbeitszeugnissen sowie Entscheidungen über den Personalabbau. Darüber hinaus sind Personalentwicklungsaktivitäten, Bildungsbedarfsanalysen und Bildungscontrolling als Ausgangspunkte zu nennen.

Aus der Sicht von Betriebsräten und Gewerkschaften interessiert die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen im Hinblick auf die Wahrnehmung von Mitbestimmungsrechten in Fragen der betrieblichen Arbeitsorganisation und Personalpolitik. Im gewerblichen Bereich ist u. a. die tarifliche Eingruppierung auch von den Kompetenzen der Mitarbeiter abhängig. Sie spielt zudem bei der persönlichen Leistungsbeurteilung eine wichtige Rolle.

Eine stärkere Kompetenzorientierung ist unter arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten auch bei den Vermittlungsaktivitäten der Bundesanstalt für Arbeit zu beobachten (Diettrich & Meyer-Menk, 2002). Für Kapitalgeber und Banken spielen Kompetenzaspekte im Zusammenhang mit der Unternehmensbewertung eine Rolle (vgl. Wucknitz, 2002; vgl. Kapitel 3).

Für den einzelnen Mitarbeiter steht die individuelle Berufs- und Karriereberatung im Mittelpunkt. Praktikable und aussagekräftige Verfahren zur Messung auch informeller Kompetenzen sind nicht zuletzt nötig, um die Motivation zum kontinuierlichen Lernen der Mitarbeiter zu stärken.

Die Diskussion über das lebenslange Lernen stellt die Relevanz kompetenzbasierter Messverfahren heraus und birgt Implikationen für deren Entwicklung. Neben formellen Lernmöglichkeiten müssen solche außerhalb von Bildungs- und Trainingsinstitutionen, in der Arbeit und in anderen non-formellen und informellen Situationen bei der Kompetenzmessung berücksichtigt werden. Im Gegensatz zu formellen Lernprozessen kann bei der Kompetenzmessung kein interpretativer Rückgriff auf den Prozess des Kompetenzerwerbs erfolgen, d. h. didaktisch-curriculare Strukturen können nicht allein als Indizien für einen Kompetenzaufbau genutzt werden.

Bei der Kompetenzmessung müssen verschiedene Lernsettings berücksichtigt werden, d. h. Messansätze, -methoden und -verfahren müssen einer Vielfalt von Situationen gerecht werden. Für die Kompetenzmessung sollte es gleichgültig sein, ob sie informell oder formell erworben wurden. D. h. es spielt keine Rolle, ob ein Mitarbeiter seine Kompetenzen zur Strukturierung von Gruppensitzungen im Rahmen seiner ehrenamtlichen Tätigkeit bei der Feuerwehr oder in einem Moderationsseminar erworben hat. Beide Situationen müssen bei der Kompetenzmessung berücksichtigt werden, ohne Ansehen des Lernorts. „Damit dienen sie, richtig angewandt, der Erhöhung der Chancengleichheit zwischen denen, die ihr Wissen informell und denen, die es informell erworben haben.“ (Erpenbeck, 2003, 34).

1.5 Zielsetzungen und Aufbau der Arbeit

Auf der Grundlage der oben geschilderten Überlegungen ergeben sich für die vorliegende Arbeit sieben Zielsetzungen, die in den folgenden sieben Kapiteln bearbeitet werden:

(1) Um Kompetenzen beschreiben oder gar quantifizieren und bewerten zu können, ist es unerlässlich, den Kompetenzbegriff theoretisch einzuordnen, zu definieren und von anderen Begriffen abzugrenzen (Bernien, 1997; Weiß, 1999). Da von einem einheitlichen Kompetenzverständnis bisher nicht ausgegangen werden kann, ist es ein Ziel, eine für diese Arbeit akzeptable Begriffsbestimmung vorzunehmen.

(2) Während mit dem Verweis auf die Nicht-Erhebbarkeit von Kompetenzen oft weitreichende Aussagen zu ihrer Bedeutung gemacht wurden, muss spätestens mit dem Erscheinen des Handbuchs zur Kompetenzmessung von Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) davon ausgegangen werden, dass Kompetenzen messbar sind. Auf welche Ansätze zur Kompetenzmessung kann zurückgegriffen werden? Im dritten Kapitel steht die Bestandsaufnahme vorhandener Kompetenzdiagnoseinstrumente im Mittelpunkt. Die Instrumente werden klassifiziert. Die unterschiedlichen Zugänge zur Kompetenzmessung werden dargestellt und anhand von Kriterien, die sich aus dem Kompetenzbegriff ergeben, psychometrischen Gütekriterien und Anforderungen aus der Praxis bewertet.

(3) Wie kann ein Instrument aussehen, das den in Kapitel 3 definierten Anforderungen an ein Kompetenzmessinstrument gerecht wird? Ziel des Kapitels ist es, das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) als Beobachtungsinstrument zur Analyse von Teamkompetenzen bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben einzuführen. Die Beobachtungskategorien des KKR und ihre Herleitung aus der Problemlöseforschung, der

Kleingruppenforschung und der Expertiseforschung werden ausführlich dargestellt. Das KKR, dessen psychometrische Überprüfung in Kapitel 4 erfolgt, bildet die Grundlage für die durchgeführten Feldstudien. Neben dem KKR werden die Untersuchungsstichproben für die folgenden Studien in diesem Kapitel beschrieben.

(4) Kompetenzen wird eine entscheidende Bedeutung im organisationalen Kontext zugewiesen. Wie berechtigt ist diese Annahme? Im fünften Kapitel geht es um die Bedeutung der Teamkompetenz u. a. für die Zufriedenheit der Diskussionsteilnehmer, die Güte und Akzeptanz von Problemlösungen, die Produktivität von Arbeitsgruppen und die Unternehmensentwicklung. Da mit dem KKR Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen abgebildet werden können, wird die Bedeutung der Facetten vergleichend betrachtet. Welche Kompetenzfacetten zählen bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben?

(5) In Kapitel 5 ergeben sich einige überraschende Ergebnisse, die einer sequenzanalytischen Betrachtung unterzogen werden. In realen Gruppendiskussionen zur Bewältigung von Optimierungsaufgaben werden nicht nur Probleme identifiziert und Lösungsvorschläge gemacht, sondern es tauchen häufig Situationen auf, in denen gejamert wird. Ziel des sechsten Kapitels ist es vor allem, das Phänomen Jammern genauer zu betrachten und aufrechterhaltendes und hemmendes Interaktionsverhalten zu identifizieren.

(6) Wenn Kompetenzen als wichtig erachtet werden, stellt sich die Frage: Wie können Teamkompetenzen gefördert werden? In Kapitel 7 werden kompetenzförderliche Bedingungen am Beispiel der Arbeitsorganisationsform Gruppenarbeit identifiziert.

(7) Ziel des Abschlusskapitels ist es, die Befunde in einem Input-Prozess-Output-Modell, dem Human Resource Model (Miles, 1965), zu integrieren und zu resümieren. Das Modell wird in Kapitel 8 zusammenfassend dargestellt und die Ergebnisse der Studien in Anlehnung an das Modell aufgegriffen. Möglichkeiten des Einsatzes des KKR in der Praxis zur Kompetenzentwicklung werden aufgezeigt. Gemeinsame Grenzen der Studien sowie Optionen für zukünftige Forschung werden diskutiert.

Die eigenen empirischen Arbeiten werden detailliert dargestellt, mit dem Ziel, die vorgestellten Studien so zu beschreiben, dass sie hinsichtlich ihrer Anlage, Durchführung, Auswertung und Interpretation kritisierbar bleiben. Um die Darstellung zu straffen und übersichtlicher zu gestalten, ist die Arbeit um Fragestellungen zentriert und spiegelt nicht den chronologischen Ablauf der Untersuchungen wider. Eine Studie bezeichnet nicht die Untersuchung einer Stichprobe mit mehreren Teilfragestellungen, sondern die Untersuchung einer Fragestellung –

gelegentlich durch die Kombination der Daten aus unterschiedlichen Stichproben.

Die Arbeit ist im Rahmen der Förderaktivitäten der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) entstanden und wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert.

2 Berufliche Handlungskompetenz: Definition, Differenzierung und Abgrenzung

Um ein Instrument zur Kompetenzmessung zu entwickeln, muss zunächst geklärt werden, was unter Kompetenz zu verstehen ist. Eine Kompetenzmessung setzt ein möglichst klares und für operationale Zwecke zugängliches Verständnis von Kompetenzen voraus (vgl. Bernien, 1997). Die gegenwärtige Situation bezeichnet Weinert (2001) als paradox, da einerseits jeder zu wissen glaubt, was unter Kompetenz zu verstehen ist, sich aber andererseits keine Einigung hinsichtlich eines differenzierenden Kompetenzbegriffes erzielen lässt. Kompetenz ist weniger ein präzise definierter Begriff als vielmehr ein Konzept, das dabei ist, sich zu konstituieren (Charles, 1999). Dies liegt unter anderem daran, dass sich mit dem Kompetenzbegriff unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen beschäftigen.

Vor der Definition des Kompetenzbegriffs für die vorliegende Arbeit werden die verschiedenen Zugänge zur Kompetenz skizziert und Aussagen zur Etymologie des Kompetenzbegriffes getroffen. Verschiedene Merkmale und Herangehensweisen an den Kompetenzbegriff werden dargestellt und die Binnenstruktur des Konstruktes betrachtet. Abgrenzungen zu ähnlichen Konstrukten wie Qualifikation, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Intelligenz und Persönlichkeit werden vorgenommen.

2.1 Kompetenz aus Sicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen

Wissenschaftliche Disziplinen, die sich im betrieblichen Kontext mit Kompetenzen beschäftigen, sind neben der Psychologie die (Berufs-) Pädagogik und die Betriebswirtschaft.

Psychologie. In der Psychologie wird der Kompetenzbegriff (1) zur Entwicklung theoretischer Modelle der qualifizierenden Arbeitsgestaltung (Frei, Duell & Baitsch, 1984) genutzt. Der Kompetenzbegriff spielt eine Rolle (2) in der Problemlöseforschung bei der Bewältigung komplexer Situationen (z. B. Stäudel, 1987) und (3) in der Expertiseforschung (z. B. Gruber & Strube, 1989). (4) Darüber hinaus hält der Kompetenzbegriff in die Eignungsdiagnostik Einzug (vgl. Lang-von Wins, 2003a).

(Berufs-)Pädagogik. In der Pädagogik bzw. Erwachsenenbildung wird das Konstrukt Kompetenz vor allem zur Strukturierung und zur Klassifikation von Qualifikationen und ihren Elementen in der Berufsbildungsforschung genutzt (vgl. Laur-Ernst, 1984; Muders & Wiener, 1988; Reetz, 1989; Sonntag, Hamp & Rebstock, 1987). Ferner wird mit dem Kompetenzbegriff das informelle Lernen in die Lehr-Lern-Forschung integriert (Arnold, 2002; Diettrich & Meyer-Menk, 2002). Aus einer bildungspolitischen Perspektive wird mit dem Kompetenzbegriff auf die Bedeutung von formalem, non-formalem und informellem Lernen hingewiesen und die Notwendigkeit lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens betont (vgl. Kapitel 1).

Betriebswirtschaft. Für die managementorientierte betriebswirtschaftliche Perspektive differenziert Schneider (1987) drei relevante Bedeutungsvarianten. (1) Kompetenz wird als Terminus des Strategischen Managements, des Marketings und der Organisationsentwicklung genutzt. Marktorientierte Kernkompetenzen werden verstanden als unternehmensspezifische Stärken, einzigartige Technologien und exklusives Know-how, deren Bündelung und Nutzung als strategischer Erfolgsfaktor das Überleben des Unternehmens sichert (vgl. Prahalad & Hamel, 1991). (2) Als Begriff der Personalorganisation und -führung zeichnet sich der Begriff Kompetenz als ein dem Verfassungsrecht entliehener Begriff aus, der Zuständigkeiten einschließlich der aus diesen folgenden Aufgaben und Befugnisse umfasst. Die Befugnisse können sich dabei z. B. auf Entscheidungs- oder Durchführungsbefugnisse beziehen. (3) Als aufgabenorientierte Kompetenz wird der Begriff in der Personalauswahl, -beurteilung und -entwicklung genutzt. Der Kompetenzbegriff wird fast inflationär im Kontext zukunftsorientierter innovativer Personalentwicklungskonzepte gebraucht. In Unternehmen werden Kompetenzmodelle aufgesetzt, die Einsichten in Kompetenzen, die verschiedene Funktionen in einer Organisation gemeinsam haben, liefern (Shippmann, Ash, Battista, Carr, Eyde, Hesketh, Kehoe, Pearlman, Prien & Sanchez, 2000) und mit Geschäftszielen und Organisationsstrategien in Verbindung stehen sollen (Sonntag & Schmidt-Rathjens, 2004).

2.2 Etymologie des Kompetenzbegriffs

Die Etymologie des Kompetenzbegriffs verweist auf unterschiedliche lateinische Ausgangsbegriffe (zit. nach Charles, 1999, 37): „Competo“ – Fähig sein; „competentia“ – Eignung; „competentia“ beinhaltet ein „angemessenes, gerechtes Verhältnis“, das auf eine Entsprechung zwischen zwei grundlegenden Dimensionen verweist (Le Petit Robert, 1996);

„petere“ bedeutet versuchen (etwas) zu erreichen, streben nach, begehren; „com-petere“ heißt soviel wie zusammentreffen, stimmen, zutreffen, entsprechen, zukommen, in Einklang bringen, abstimmen auf (Astolfi, Peterfalvi & Vérin, 1991). „Competens“ als Übersetzung für „kompetent“ (sein) steht für angemessen, zuständig, passend oder entsprechend (sein) (Le Petit Robert, 1996). „Competens“ als Zeitform des Gerundiums, welches das sich Entwickelnde, das Werdende ausdrückt, betont die dynamische Komponente des Terminus.

Der Begriff Kompetenz hat so ursprünglich mindestens eine zweifache Bedeutung: zum einen bedeutet kompetent sein, fähig sein im Sinne der angemessenen Übereinstimmung mit einer spezifischen Funktion, zum anderen zuständig, befugt sein. Röben (2004) betont neben diesen beiden Aspekten die Aktivität: „Eine kompetente Instanz ist eine, die bestimmte Maßnahmen nicht nur durchzuführen vermag, sondern sich dafür auch zuständig weiß und darum von sich aus aktiv wird“ (Röben, 2004, 12). Diese Aktivitätskomponente findet sich in dem lateinischen Begriff „petere“ (etwas zu erreichen, streben nach, begehren) wieder. Hof (2002) verweist zudem auf das englische Wort „competition“, das dem Kompetenzbegriff noch eine vierte Bedeutung hinzufügt: In Wettbewerbssituationen lassen bestimmte Merkmale (Kompetenzen) einer Person ihren Erfolg als wahrscheinlich erscheinen. Das Ausmaß des Erfolges im Wettbewerb wird im Zusammenhang mit der Kompetenz einer Person gesehen. Diese vier Aspekte finden sich im vorliegenden Kompetenzverständnis wieder (vgl. Abschnitt 2.4).

2.3 Ansätze der Kompetenzforschung

Kompetenz als Persönlichkeitsbestandteil. Die Kompetenzforschung im HR-Bereich geht auf eine Studie von McClelland (1973) zurück, die zu dem Ergebnis kam, dass Eignungs- und Wissenstests allein die Leistung bei der Aufgabenbewältigung nicht vorhersagen. Um ein entsprechendes Leistungsniveau der Mitarbeiter identifizieren zu können, gilt es individuelle Persönlichkeitsmerkmale und vor allem Kompetenzen zu berücksichtigen. Spencer und Spencer (1993) unterscheiden fünf Kompetenzelemente: „Motives“, „Traits“, „Self-Concept“, „Knowledge“ und „Skills“ (vgl. Tabelle 2.1).