

JOHN ERPENBECK
(HRSG.)

DER KÖNIGSWEG ZUR KOMPETENZ

Grundlagen
qualitativ-quantitativer
Kompetenzerfassung

WAXMANN

Der Königsweg zur Kompetenz

Kompetenzmanagement in der Praxis

herausgegeben von
Volker Heyse und John Erpenbeck

Band 6



Waxmann 2012
Münster / New York / München / Berlin

John Erpenbeck (Hrsg.)

Der Königsweg zur Kompetenz

Grundlagen qualitativ-quantitativer
Kompetenzerfassung



Waxmann 2012
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2489-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2012
Postfach 8603, D-48046 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster
Umschlagbild: Otto Carius
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

John Erpenbeck

Zwischen exakter Nullaussage und vieldeutiger Beliebigkeit
Hybride Kompetenzerfassung als künftiger Königsweg7

Andrea Rarrek, Ernst P. Werner

Die Krux mit den Fähigkeiten.....43

Anja Johanning

Online Communities of Practice – Kompetenzentwicklung
und -management auf einem Nebenschauplatz?.....53

Pia Sommer, Olivia Thalheim, Petra Knobloch

Hybride Kompetenzerfassung – ein systemischer Ansatz im
Übergangmanagement Schule-Beruf/Studium.....69

Eva Maria Bäcker, Olaf Zawacki-Richter

Kompetenzen versus Qualifikationen –
Hybride Kompetenzerfassung anhand von Portfolios als
retrospektive Dokumentation von Kompetenzen in
der Hochschule.....89

John Erpenbeck, Werner G. Faix, Silke Keim

Der Poffenberger_KODE®X – die Entwicklung des
Kompetenzmessverfahrens KODE®X an der School of
International Business and Entrepreneurship (SIBE) 113

Karin Dudziak, Michael Mair

Weiterentwicklung des Aufnahmeverfahrens am FHWien-
Bachelor-Studiengang Tourismus 141

Beate Glasmacher, Daniela Wendling

ProFI – Professionelle Führungskräfteentwicklung Individual
auf Basis hybrider Kompetenzerfassung, dargelegt anhand eines Praxisfalls 155

Anja Grothe, Anke Fröbel

Die Vermittlung von Gestaltungskompetenz für ein
Nachhaltigkeitsmanagement unter Einsatz der Systeme KODE®
und KODE®X zur hybriden Kompetenzerfassung 173

Andrea Weitz

Einsatzszenarien für Selbst- und Fremdeinschätzungen zur
Erfassung überfachlicher Kompetenzen 191

<i>René Bergermaier</i> Die LIFO®-Methode und hybride Kompetenzerfassung	207
<i>Volker Heyse</i> Hybride Kompetenzerfassung und -entwicklung.....	239
<i>Regina Hentschel</i> Die französische „bilan de compétences“ und ihre hybride Kopplung mit Elementen quantitativer Kompetenzerfassung	255
<i>Anita Calonder Gerster</i> Bekannte qualitative Prozessmodelle und ihre Kombination mit quantitativen Verfahren.....	269
<i>Mona Pielorz, Sabine Seidel</i> Der kombinierte Einsatz von entwicklungs- und anforderungsorientierten Verfahren der Kompetenzfeststellung am Beispiel des ProfilPASS	303
<i>Thomas Lang-von Wins</i> Hybride Kompetenzerfassung am Beispiel der Kompetenzenbilanz.....	335

Zwischen exakter Nullaussage und vieldeutiger Beliebigkeit Hybride Kompetenzerfassung als künftiger Königsweg

Philosophie

„Alles was man sagen kann, kann man klar sagen. Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen“ heißt es kategorisch am Ende von Wittgensteins berühmtem „Tractatus“ (Wittgenstein 2003, S. 64). Wäre dies richtig, so wäre man wahrscheinlich von einer schweigenden Menschheit umgeben. Stattdessen mag fast die gegenteilige Maxime gelten: Gerade über das, was man nicht klar sagen kann, wird am meisten gesprochen. Unser Sprechen umkreist das Unsagbare, oft sogar das Undenkbare. Nur so sind uns Selbstorganisation und damit Selbstentwicklung möglich. Jede definitorische Exaktheit, jede faktische Festlegung schneidet nachfolgende Denk- und Entwicklungsmöglichkeiten ab. „Omnis determinatio est negatio“ (Spinoza 1674), jede Bestimmung negiert andere Bestimmungen, schließt sie gleichsam aus; jede explizite Definition berücksichtigt bestimmte wesentliche Merkmale und vernachlässigt andere, möglicherweise sogar gleichrangige. Dennoch bereitet gerade die exakte Definition, die klare Aussage den Boden für wissenschaftliches Denken und damit für die weitere Entwicklung.

Von einer Gegenposition geht die hermeneutische Tradition aus, in der jüngeren Philosophiegeschichte von Heidegger und vor allem von Gadamer verkörpert. „Das hermeneutische Phänomen ist ursprünglich überhaupt kein Methodenproblem ... Es geht in ihm überhaupt nicht in erster Linie um den Aufbau einer gesicherten Erkenntnis, die dem Methodenideal der Wissenschaften genügt – und doch geht es um Erkenntnis und um Wahrheit auch hier ... Was ist das für eine Erkenntnis und was für eine Wahrheit? Angesichts der Vorherrschaft, die die neuzeitliche Wissenschaft innerhalb der philosophischen Klärung und Rechtfertigung des Begriffs der Erkenntnis und des Begriffs der Wahrheit besitzt, scheint diese Frage ohne rechte Legitimation. Und doch lässt sich derselben auch innerhalb der Wissenschaften gar nicht ausweichen. Das Phänomen des Verstehens durchzieht nicht nur alle Weltbezüge. Es hat auch innerhalb der Wissenschaft selbständige Geltung und widersetzt sich dem Versuch, sich in eine Methode der Wissenschaft umdeuten zu lassen.“ (Gadamer 1960/2010, S. 1f.)

Der angedeutete Gegensatz durchzieht die neuere Philosophie- und Wissenschaftsgeschichte. Die enormen Fortschritte von Mathematik und mathematisierten Naturwissenschaften, allen voran in der Physik, ließen die Illusion aufkeimen, auch die Erkenntnisse in anderen Naturwissenschaften, aber auch in den Human- und Geisteswissenschaften, und sogar in der Philosophie ließen sich auf die Interpretation „positiver Befunde“ beschränken, die immer dann gegeben seien, wenn klare Bestätigungs- (Verifikation) oder Widerlegungsbedingungen (Falsifikation) angegeben

werden könnten; alles Transzendente sei aus den Überlegungen grundsätzlich auszuschließen. Klare Termini, Aussagen und Operatoren bildeten das Rückgrat der neuen Denkweise.

Schon früh machte die Lebensphilosophie Front gegen einen solchen Reduktionismus. Sie stellt die Lebenserfahrung als eine eigene Wissensform dar, die sich von der gegenständlichen Erfahrung darin unterscheidet, dass sie (i) keine Prognosen, aber die nachträgliche Verarbeitung von Erwartungsdurchbrechungen ermöglicht, (ii) dass sie an die Einmaligkeit der Geschichte und des Lebenslaufs gebunden ist, (iii) dass sie nicht zu Allgemeinaussagen über Sachverhalte, sondern zu Einstellungsänderungen und selbstorganierten Handlungen von Personen führt, (iv) dass sie eine eigene Art von Objektivität hervorbringt, die sich im konkreten Handeln von Menschen manifestiert und (v) dass ihre Ergebnisse nicht falsifizierbar sind; es hat keinen Sinn zu sagen, eine Lebenserfahrung sei falsch (vgl. Fellmann 1993, S. 19f.). „Wir leben vorwärts, aber wir verstehen rückwärts.“ (Kierkegaard 1962, S. 318, zit. nach Fellmann, a.a.O., S. 102)

Manfred Buhr hat in dem Gegensatz von positivistischen und lebensphilosophischen Anschauungen sogar zwei „grundlegende Denkweisen“ von Philosophie nach 1850 ausgemacht, erstere flankiert vom gesellschaftspolitischen Merkmal Sozialtechnologie und überzogenen Regulierbarkeitshoffnungen, letztere flankiert vom gesellschaftspolitischen Merkmal des Krisenmythos und überzogenen Ängsten vor Irrationalität und Rätselhaftigkeit des Daseins (vgl. Buhr 1988, S. 39).

Der Gegensatz von quantifizierenden, sich an den Naturwissenschaften orientierenden philosophischen Denkweisen und qualifizierenden, sich an Phänomenen, Lebenserfahrungen und dem wirklichen Handeln orientierenden Anschauungen gründet auch die gegensätzlichen, aber zusammenwirkenden Vorgehensweisen der Kompetenzerfassung und -forschung, denen wir diesen Band gewidmet haben.

Psychologie

In der Psychologie spiegelt sich dieser Gegensatz von quantitativem und qualitativem Herangehen überdeutlich in den Auseinandersetzungen zwischen nomothetischer und idiographischer Orientierung (vgl. Windelband 1984).

Der Begriff des Nomothetischen kommt aus dem Griechischen, von *nomos*: Gesetz und *thesis*: aufbauen. Ziel dieses Forschungsverständnisses ist es also, allgemeingültige Gesetze aufzubauen. Die Methoden sind experimentell, die erhobenen Daten quantitativ. Nomothetische Theorien abstrahieren möglichst weitgehend vom Qualitativen, von den Phänomenen, also den sichtbaren, unmittelbar – und damit vor allem qualitativ – gegebenen Erscheinungen. Eben diese Denkweise ist typisch für die Naturwissenschaften. Es bedarf eines hohen denkerischen Aufwands, die so gewonne-

nen Gesetze, Daten und Theorien wieder an das reale Handeln zurückzubinden (vgl. Thiel 1995, S. 449-453). Das fällt in den Naturwissenschaften nur deshalb nicht auf, weil uns die entsprechenden Wissenschaftsgegenstände – etwa Ebene, Rad, Kugel, Feder, Fall in der Physik – von Kindheit an als Phänomene vertraut sind, weil sie die qualitative, im Handeln von jedem erfahrbare Basis bilden, auf die alle weiteren quantitativen Aussagen gegründet sind.

Der Begriff des Idiographischen, ebenfalls aus dem Griechischen, von *idios*: eigen und *graphein*: beschreiben, kennzeichnet ein Forschungsverständnis, bei dem das Ziel wissenschaftlicher Arbeit die umfassende Analyse konkreter, also zeitlich und räumlich einzigartiger und nur in ihrer Einzigartigkeit qualitativ zu verstehender und zu deutender Gegenstände ist. Ihr Hauptanwendungsbereich sind die Sozial- und Geisteswissenschaften.

Was Dijksterhuis (1956) eine „Mechanisierung des Weltbildes“ nennt, vollzieht sich seit 1600, vor allem aber seit Newtons „Principia“ 1687 und nimmt bis ins 20. Jahrhundert rasant zu. Zunächst sind davon nur die Naturwissenschaften erfasst, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts greift dies aber auch auf die Sozial- und Geisteswissenschaften, insbesondere auf die Psychologie über. Die Psychologie entwickelt sich zur selbständigen Wissenschaft (Wundt), zur Psychophysik (Fechner), zu einer funktionalen Psychologie (z.B. Brentano, Külpe, James). Sie akzeptiert eine Reihe erkenntnistheoretischer und methodologischer Voraussetzungen der Naturwissenschaften auch für sich. Dazu gehört vor allem das quantitative, naturwissenschaftsanaloge Vorgehen. Es kommt zu einer radikalen Trennung von naturwissenschaftlich erklärender und messender und geisteswissenschaftlich verstehender Psychologie. Die erklärende, quantitativ orientierte Psychologie vernachlässigt oder ignoriert dabei wichtige qualitative Aspekte von *Intentionalität*, *Komplexität* und *Selbstorganisation* – diese bleiben Domäne der verstehenden Psychologie in den unterschiedlichsten Entwürfen und Maskierungen.

Erst die neuere Psychologie bemüht sich intensiv um das Hereinholen von Intentionalität, Komplexität und Selbstorganisation in die psychologische Theoriebildung. Besonders deutlich und unabweisbar hat Theo Herrmann die Lücke gekennzeichnet, die sich durch die moderne, naturwissenschaftsanaloge Psychologie auftut. Er unterschied das Nomologische Denkmuster der Mainstream-Psychologie, das in der Regel probabilistische und ganz selten im eigentlichen Sinne deterministische Kausal-erklärungen menschlichen Verhaltens liefert, deutlich vom Intentionalen Denkmuster, das dem Menschen frei wählbare Willens- und selbstorganisierte Handlungsalternativen im Sinne der Rechts- und Sittentradition zuschreibt. Und er stellt fest: „Ernste Schwierigkeiten ergaben (und ergeben!) sich ... wenn man den Menschen einerseits als nach Naturgesetzen funktionierendes System und ihn andererseits *zugleich* als ein in Grenzen freies Handlungs-subjekt verstehen will ... Die nomologische Forschungsstrategie mit ihrer Vorhersagemethodik und ihren gesetzesförmigen Theorieannahmen konfligiert ... – wie ich meine: unaufhebbar – mit der menschlichen Selbstinterpretation, man sei (auch) ein Subjekt, das im Grundsatz in unvorhersehbarer Weise wolle, entscheiden und handeln kann; insofern sei es in Grenzen frei, indeterminiert.“

(Herrmann 1987). Der Grund für die wesentliche Unvorhersagbarkeit liege nicht im noch bestehenden Erkenntnisdefizit der Wissenschaftler und auch nicht im wahrscheinlichkeitsbestimmten Charakter von Naturgesetzen, sondern in der Verfassung des menschlichen Subjekts selbst.

Deshalb ist für eine wirklich humane Humanwissenschaft das Hereinholen von Intentionalität, Komplexität und Selbstorganisation unerlässlich. Das gilt auch für das Verständnis menschlicher Handlungsfähigkeit – will man sie aus stabilen, relativ elementaren, naturwissenschaftsähnlich messbaren Persönlichkeitseigenschaften erklären – oder will man die komplexe Gesamtheit kreativer, selbstorganisierter menschlicher Handlungsfähigkeit verstehen?

Damit steht der moderne Kompetenzbegriff von Anfang an im Spannungsfeld der über 100jährigen Kontroverse zwischen erklärender (nomothetischer, naturwissenschaftsähnlich operierender, quantitativ messender) und verstehender (deutender, intentionaler, qualitativ-komplexitätsorientierter) Psychologie und einer entsprechend divergierender Schulbildung.

Am Anfang dieser Kontroverse steht die apodiktische Behauptung Diltheys: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey 1924, S. 144) und seine Kritik an der entstehenden modernen, experimentellen Psychologie, etwa der Psychophysik Fechners, als „szientistische Verfehlung“. Der Angriff wird gegen eine erklärende, messende Psychologie geführt, welche „die Konstitution der seelischen Welt nach ihren Bestandteilen, Kräften und Gesetzen genau so erklären (will), wie die Physik und Chemie die Körperwelt erklärt“ (ebd., S. 139). Die Position der erklärenden Psychologie wird dagegen von Ebbinghaus, einem Schüler Wilhelm Wundts, des Gründers der ersten Schule experimenteller Psychologie, hart verteidigt. Er findet Diltheys Charakteristik einer erklärenden Wissenschaft zu eng, ohne sie prinzipiell in Frage zu stellen: „Unter einer erklärenden Wissenschaft ist jede Unterordnung eines Erscheinungsgebietes unter einen Kausalzusammenhang vermittelt einer begrenzten Anzahl von eindeutig bestimmten Elementen (d.h. Bestandteilen des Zusammenhangs) zu verstehen. Dieser Begriff bezeichnet das Ideal einer solchen Wissenschaft, wie es insbesondere durch die Entwicklung der atomistischen Physik sich gebildet hat“ (ebd., S. 139). Damit setzt eine Kontroverse ein, die bis heute fort dauert und unter anderem einen wichtigen Motor heutiger Auseinandersetzungen zwischen kognitionsorientierter und handlungsorientierter Richtung der modernen Kompetenzforschung bildet.

Nicole Schmidt hat die Kontroverse zwischen erklärender und verstehender Psychologie sehr eingängig nachgezeichnet (vgl. Schmidt 1995). Im historischen Hintergrund liefen da zahllose Versuche, jene „eindeutig bestimmten Elemente“ zu finden, die ein wissenschaftsähnliches Operieren erst ermöglicht hätten. Man glaubte, sie in elementaren psychischen Strukturen (Strukturalismus) oder Funktionen (Funktionalismus) gefunden zu haben, man verzichtete schließlich ganz auf Ausdrücke aus der psychischen Sphäre und nahm die Reiz-Reaktions-Muster einer eher rattenaffinen Verhaltensbiologie zum Vorbild (molekularer und molarer Behaviorismus). Der

mit Kompetenzen, also mit Fähigkeiten zum selbstorganisierten, kreativen Handeln begabte Mensch konnte – und kann – in einer solchen Sicht nicht vorkommen. Da man eben nicht, wie in der Physik, eindeutig bestimmte, gleichsam offensichtliche Elemente der menschlichen Psyche, der menschlichen Persönlichkeit benennen konnte, häufte man, etwa in lexikalischem Herangehen, Hunderte von alltags- und wissenschaftssprachlichen Eigenschaftsbegriffen aufeinander und konstruierte zahlreiche Persönlichkeitsmodelle, die sich vielfältig widersprachen. Im Gegensatz zur Physik, die in nahezu allen Bereichen, insbesondere auch in der „atomistischen Physik“ meist nur ein einziges Standard-Modell favorisiert (vgl. Vollmer 1997) stützte sich beispielsweise einer der wenigen wirklichen Ordnungsversuche von Persönlichkeitseigenschaften, das Big-Five-Modell, einerseits auf eine Vielzahl von Begriffen aus unterschiedlichen Persönlichkeitstheorien (z.B. Sigmund Freud, Anna Freud, Erik Erikson, Carl Jung, Otto Rank, Alfred Adler, Karen Horney, Albert Ellis, Erich Fromm, B. F. Skinner, Hans Eysenck, Albert Bandura, Gordon Allport, George Kelly, Snygg und Combs, Abraham Maslow, Carl Rogers, Ludwig Binswanger, Medard Boss, Viktor Frankl, Rollo May Jean Piaget und viele andere)¹, andererseits auf einen seit etwa 1930² entwickelten lexikalischen Ansatz, der von Eigenschaftsbegriffen für die Persönlichkeit ausging und ausgeht (vgl. Allport, 1949). Auf der Basis einer Liste mit einigen tausend Begriffen (!) wurden durch Faktorenanalyse fünf sehr stabile, unabhängige, kulturneutrale Faktoren, eben die Big Five, gefunden.³

Viele Persönlichkeitsmodelle gehen dem entsprechend von der nomothetischen Annahme aus, dass es abgrenzbare und stabile Persönlichkeitseigenschaften gibt, welche in jedem Menschen gemessen werden können. Diese Ansicht ist zwar höchst umstritten. Der idiographische Ansatz beharrt darauf, dass jeder einzelne Mensch seine ganz individuellen Charaktereigenschaften hat, welche nicht mit allgemeinen Schablonen und Eigenschaftssystemen erfasst werden können. Dennoch ist die Eigenschaftssicht die am weitesten verbreitete, zumindest dort, wo es um Persönlichkeitstests geht.

Rüdiger Hossiep und Oliver Mühlhaus sprechen deshalb zu recht von einem „Paradigma von Persönlichkeitseigenschaften“ das die Persönlichkeitspsychologie bis heute dominiere. „Die individuellen Besonderheiten von Menschen sollen durch ihre Eigenschaften beschrieben werden. Die Persönlichkeit wird als geordnete Gesamtheit all dieser Eigenschaften verstanden ... Eigenschaften werden als zumindest mittelfristig relativ stabil verstanden. Langfristige Veränderungen werden als durchaus möglich angesehen, u.a. bedingt durch kritische Lebensereignisse (wie z.B. Krankheit, Tod, Arbeitsplatzverlust u.ä.)“ (Hossiep, Mühlhaus 2005, S. 15f.). Im Zentrum steht methodologisch die quantitative Zuordnung von Zahlen zu den qualitativen Eigenschaftsbegriffen. Diese müssen erklärt werden, ehe die Zuordnung überhaupt stattfinden kann (ebd., S. 19).

1 vgl. Boree 2006

2 durch Allport und Odbert

3 OCEAN = O – Openness (Offenheit), C – Consiuousness (Gewissenhaftigkeit), E – Extraversion (Extraversion), A – Agreeableness (Verträglichkeit), N – Neuroticism (Neurotizismus); vgl. Howard, Howard, 2008

Damit die unterschiedlichen Eigenschaftssysteme, die auf diese Weise als Persönlichkeitstheorien kreiert wurden und werden, naturwissenschaftsanalog zur Messung und Vorhersage taugen, werden in der Mainstream-Psychologie tatsächlich in der Regel probabilistische und ganz selten im eigentlichen Sinne deterministische Kausalerklärungen menschlichen Verhaltens formuliert. Die in der Testpsychologie unumgänglichen Schlüsselbegriffe Objektivität, Reliabilität und Validität werden in den Naturwissenschaften aber anders thematisiert, naturwissenschaftliche Statistik hat einen anderen Sinn.

Objektivität ist generell die Unabhängigkeit der Beschreibung eines Sachverhalts vom Beobachter. Sie ist in den Naturwissenschaften bei Vorliegen einer Standardtheorie kein Problem, da sie auf die objektive Existenz des Beschriebenen in der Realität zurückgeführt wird. In den Sozial- und Geisteswissenschaften konstituiert aber oft erst die Beschreibung das zu Beschreibende und zu Messende. Dass es dieses tatsächlich unabhängig vom Beobachter gibt, muss aufwendig, durch peinlich genau eingehaltene Untersuchungsbedingungen, durch Festlegung der Auswerter auf gemeinsame Standards und durch Sicherung des gleichen Wissensstandes der Auswerter erreicht werden. Objektivität ist in den Naturwissenschaften eine eher triviale Forderung, was für die Messung von Subjekten in keiner Weise gilt.

Unter *Reliabilität* versteht man die Zuverlässigkeit und Genauigkeit, mit der eine bestimmte Eigenschaft, etwa eine Persönlichkeits- oder Verhaltenseigenschaft gemessen wird. Man kann dabei die Stabilität der Messung bei Wiederholungen, die Erzielung gleicher Ergebnisse bei paralleler Ausführung der Messung und die Gleichwertigkeit der Ergebnisse bei Aufspaltung eines Tests beispielsweise in zwei Hälften (split – half – Reliabilität) unterscheiden. Die Forderung, dass man unter gleichen Rahmenbedingungen zu gleichen Ergebnissen kommt und keine systematischen Fehler auftreten (Fehlerstatistik), ist in den Naturwissenschaften eine ebenso selbstverständliche Voraussetzung, während in den Sozial- und Geisteswissenschaften ständig neu darüber nachgedacht werden muss, was man da eigentlich misst, ob die zuverlässig gemessenen Daten auch tatsächlich das beschreiben, was man erforschen will.

Messinstrumente, die zuverlässig immer das Falsche messen, sind zwar reliabel, aber nicht valide. Hier kommt die *Validität* in Geltung. Validität ist ein Kriterium für die Gültigkeit einer wissenschaftlichen Untersuchung und ihrer Ergebnisse. Eine Untersuchung ist valide, wenn die erhobenen Daten auch tatsächlich die Fragen beschreiben, die erforscht werden sollen. Das gilt für Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften gleichermaßen. Allerdings enden da die Gemeinsamkeiten. In den Naturwissenschaften ist man sich in der Regel schnell einig, welche Fragen erforscht werden sollen, welche Fragen wir an die Natur stellen. In den Sozial- und Geisteswissenschaften stehen am Anfang meist fundamentale qualitative Diskussionen zu den Forschungsfragen selbst und zum Begriffsinstrumentarium. Die quantitativ vorgehende statistische Testtheorie hat feinste Instrumente für den Vergleich der Validität von Erhebungsinstrumenten bereitgestellt. Die qualitative Sozialforschung, etwa die Biografieforschung (vgl. Erpenbeck, Heyse 2007) oder die entsprechende Analy-

se von Texten oder Bildwerken (vgl. Mayring 2003) fasst Validität aber auf eine ganz andere, inhaltliche Weise.

In Bezug auf die Kompetenzforschung hat die Konstruktion von eigenschaftsorientierten Persönlichkeitsmodellen und damit das Eigenschaftsparadigma eine weitere Problematik. Kompetenzen sind Fähigkeiten, kreativ und selbstorganisiert zu handeln. Fähigkeiten sind keine Eigenschaften, sie umfassen auch die Performanz, das tatsächlich Handeln, nur darin wird die Fähigkeit manifest. Vor allem können sich Fähigkeiten durch die Konfrontation mit neuen Gegebenheiten, durch Coaching und Training – im Gegensatz zu den sehr stabilen Persönlichkeitseigenschaften – sehr schnell und sehr intensiv verändern und entwickeln (vgl. Erpenbeck, Hasebrook 2011).

Schließlich gib es gegen die eigenschaftsorientierten, quantitativen Tests zuweilen eine massive Abwehrhaltung der vielleicht wichtigsten Nutzer, der – oft großen – Unternehmen. Eine sehr aufschlussreiche Studie von 2004 stellt zwar fest, dass ca. 50% der DAX- und M-DAX-Unternehmen Persönlichkeitstests benutzen. Diejenigen Unternehmen, die bislang keine Persönlichkeitstypologien einsetzten, gaben dafür aber sehr interessante Gründe an, die sich so zusammenfassen lassen:

„(1) Typologisierung ist „Schubladendenken“: Zahlreiche Argumente gegen den Einsatz von Persönlichkeitstypologien lassen sich als grundsätzliche Vorbehalte gegenüber einer Typologisierung mittels Persönlichkeitsmerkmalen interpretieren. Diese wurde zum Teil gleichgesetzt mit „Schubladendenken“. Da sie der Individualität von Führungskräften, Mitarbeitern oder Kunden nicht gerecht würde, wird sie als ein Instrument zur Personalentwicklung von einigen Unternehmen abgelehnt.

(2) Zweifel an der Seriosität von Persönlichkeitstypologien: Im Zusammenhang mit der Auffassung, dass diese Modelle dem „Schubladendenken“ zu sehr Vorschub leisten, wurden auch Zweifel an der Seriosität der Modelle geäußert. Angesichts mangelnder Wissenschaftlichkeit, die einzelnen Modellen in der Vergangenheit immer wieder attestiert wurde, überrascht diese Skepsis nicht.

(3) Präferenz für situations- und kompetenzorientiertes Verhaltenstraining: Einige Unternehmen begründeten den Verzicht auf Persönlichkeitstypologien damit, dass sie situations- und kompetenzorientierte Verhaltenstrainings den typenorientierten Ansätzen vorziehen“ (vgl. Klimmer, Neef 2004).

Zu recht wird andernorts gefolgert: „Importantly you do not necessarily need to use a psychometrics instrument in order to understand the theory and the basic model which underpins it. Obviously using good psychometrics instruments can be extremely useful and beneficial, (and enjoyable too if properly positioned and administered), but the long-standing benefit from working with these models is actually in understanding the logic and theory which underpin the behavioural models or personality testing systems concerned. Each theory helps you to understand more about yourself and others.“⁴

4 <http://www.businessballs.com/personalitystylesmodels.htm> (aufgenommen am 30.2.2011)

Aber auch an den gegenwärtig immer häufiger eingesetzten Rating- und Signierungsverfahren zur Kompetenzerfassung und an den immer häufiger benutzten Kompetenzmodellen wird Kritik geübt. Kognitivistische Einwände, die Kompetenzen auf kontextspezifische kognitive Leistungsdefinitionen reduzieren, aber den gesamten emotional-motivationalen Bereich erklärter Maßen ausschließen und die Analyse von personalen, aktivitätsbezogenen und sozial-kommunikativen Kompetenzen als Verirrung von Berufsschulpädagogen abtun, können hier unberücksichtigt bleiben.⁵ Schwerer wiegt da schon das Urteil von H. Schuler, der 2006 in seinem revidierten Lehrbuch der Personalpsychologie sinngemäß erklärt, dass das ganze Gerede über Kompetenzen Humbug sei: „Von fragwürdiger wissenschaftlicher Dignität ist ein Trend, der sich in der Personalpraxis derzeit großer Beliebtheit erfreut – die Aufstellung sogenannter Kompetenz-Modelle. Der typische Weg, „competencies“ zu postulieren, besteht darin, ein Sammelsurium von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen, Verhaltensbereitschaften und Verhaltensergebnissen zusammenzustellen, dabei Voraussetzungen und Konsequenzen – also Prädiktoren und Kriterien – zu vermischen, taxonomische Oberbegriffe und ihre Teilaspekte aneinanderzureihen, Synonyme nicht als solche zu erkennen und auch in jeder weiteren Hinsicht hinter alle Entwicklung zurück zu fallen, die die Arbeits- und Anforderungsanalyse in den letzten 50 Jahren genommen hat. Mit der Verfügbarkeit der wohlklingenden Bezeichnung Kompetenz-Modelle wurde ein Dilettantismus zum Verfahrensprinzip erhoben, der als unzulänglicher Ersatz für eine Anforderungsanalyse „immer schon“ gang und gäbe war – nämlich nach intuitivem Gutdünken eine Liste von Merkmalen zusammenzustellen (wohlklingender als „Anforderungsprofil“ bezeichnet), die Voraussetzung erfolgreicher Berufstätigkeit sein sollen. Der Verzicht auf eine angemessene empirische Prüfung solcher Listen gehört zum Verfahrensprinzip – denn andernfalls würde man darauf stoßen, dass sie keiner psychometrischen Prüfung standhalten und demgemäß unbrauchbar sind. ... Statt allerdings besser geeignete Verfahren zu entwickeln, schließen sich Arbeits- und Organisationspsychologen zunehmend dem Kompetenz-Trend ebenso unkritisch an, wie sie es im Falle der 360-Grad-Beurteilung und anderer Pseudo-Innovationen getan haben“ (Schuler 2006, S. 62).

Dieses Grollen ist ebenso symptomatisch wie problematisch. Seit der Neubegründung moderner Kompetenzforschung und -messung durch Chomsky und White um 1960 hat sich die „Pseudo-Innovation“ lawinenartig ausgebreitet – also seit inzwischen mehr als 50 Jahren. Eine über fünf Jahrzehnte reichende „Modeerscheinung“? Wenn man die „wissenschaftliche Dignität“ an den Kriterien einer „psychometrischen Prüfung“ festmacht, vielleicht. Und ganz sicher läuft in den verwendeten Begrifflichkeiten vieles an Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen, Verhaltensbereitschaften, Verhaltensergebnissen, an Synonymen, Voraussetzungen und Konsequenzen, an Oberbegriffen und Teilaspekten durcheinander und ineinander. Da ist noch viel gedankliche Arbeit zu leisten – und sie wird geleistet, übrigens auch vom Kriti-

5 vgl. Klieme u.a. 2003, S. 22; Klieme, Maag-Merki, Hartig 2007, in: Klieme, Hartig (Hrsg.), S. 1–15

ker selbst, der einen wichtigen und fruchtbaren Beitrag zu unserem „Handbuch Kompetenzmessung“ beigesteuert hat.⁶

Es gibt heute kein großes deutsches *Unternehmen*, das nicht ein eigenes Kompetenzmodell, oft mit großem materiellen und personalen Aufwand, hat entwickeln lassen, und dieses in der praktischen Personalarbeit, insbesondere für die Einschätzung und Förderung der Führungskräfte, einsetzt. Die *Berufspädagogik* entwickelt eigene Kompetenzmodelle und konzipiert zunehmend aufwändige Verfahren der Kompetenzentwicklung und ihrer Überprüfung. Seit die Verträge von Bologna festgelegt haben, dass die Entwicklung von Kompetenzen, insbesondere von personalen, aktivitäts- und umsetzungsbezogenen sowie sozial-kommunikativen Kompetenzen eine Voraussetzung zur Schaffung eines homogenen und durchlässigen europäischen Hochschulraums darstellen, ist das Thema Kompetenzmodelle auch im *Hochschulbereich* angekommen. „Mehr als 80 Prozent der deutschen Hochschulen haben inzwischen die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in ihre Lehrpläne aufgenommen oder zumindest ein Konzept dafür vorliegen ... Bis Ende 2010 wird die Quote bei rund 90% aller Studiengänge liegen, schätzen Experten.“⁷ Dieses Ziel wurde erreicht.

Alles Idioten? Alles „Dilettanten“ ohne „wissenschaftliche Dignität“? Eine Geistesverwirrung, wenn einer der Großen der modernen Arbeits- und Anforderungsanalyse in den letzten 50 Jahren, Eckhard Frieling, mit seinen Schülern einen Band „Kompetenzmanagement“ herausgibt, in dessen Mittelpunkt unter anderem die Analyse und Entwicklung von Kompetenzmodellen steht (vgl. Kauffeld, Grote, Frieling 2006)?

Zumindest handelt es sich bei Kompetenzmodellen und Kompetenzmanagement offenbar um etwas Nützliches für die tägliche Arbeit. Aber das wäre nur ein pragmatisches Argument. Wie bereits skizziert, entfaltet sich im Gegeneinander von Psychometrie und Ratingverfahren die über 150 Jahre alte Kontroverse zwischen erklärender und verstehender Psychologie neu und fruchtbar (vgl. Erpenbeck 2011). Sie ist also sehr tief gegründet und begründbar. Die heute von nahezu allen handlungsorientierten Kompetenzforschern akzeptierte Trias von personalen, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen⁸ wurde, wie Guido Eberhard in einer grandiosen Studie nachwies (vgl. Eberhard 2010, S. 449-460), bereits 1971 von Heinrich Roth anhand philosophisch-anthropologischer Grundüberlegungen postuliert.⁹ Diese Trias hat sich, trotz einiger terminologischer Verschiebungen, gehalten und bewährt.

6 vgl. Schuler, Prochaska 2007; Mussel, Schmidtborn, Schuler, 2007, in: Erpenbeck, v. Rosenstiel (Hrsg.), S. 77ff., S. 297ff.

7 Vollmers 2009, Parlieren geht über Studieren. In: FAZ, 31. Januar/1. Februar 2009, S. C6

8 In fast allen Modellen verschiedenster Kompetenzforscher wird auch die Aktivitäts- und Handlungskompetenz dargestellt, freilich meist in Verbindung mit den personalen und den sozial-kommunikativen Kompetenzen und meist nicht gesondert ausgewiesen.

9 vgl. Roth 1971, S. 180: „Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich

Man hat es hier mit einem der in den Sozial- und Geisteswissenschaften ganz seltenen Fälle zu tun, dass Forscher fast geschlossen von einem gemeinsamen Paradigma ausgehen!

Kompetenzen werden am besten in Situationen sichtbar, in denen sie unumgänglich notwendig sind. In Problemsituationen, die durch faktisches Vorwissen, durch Informationswissen nicht zu lösen sind (vgl. Reinmann 2007). In Entscheidungssituationen, für deren Bewältigung man mehr braucht als noch so viel Sach- und Methodenwissen. In Situationen, in denen man noch gar nicht weiß und nicht wissen kann, was hinten rauskommt. Nahezu alle heutigen Entscheidungs- und Handlungssituationen in Politik, Wirtschaft, Kultur und Krieg sind solche Situationen. Man weiß nicht, wie man handeln muss, nur dass man handeln muss. Welche Fähigkeiten braucht man, um in solchen Situationen zu bestehen, in denen Fertigkeiten, Informations- und Methodenwissen, Qualifikationen nicht weiter helfen?

Dann und genau dann interessieren die Fähigkeiten, in unerwarteten, offenen, zuweilen chaotischen Situationen selbstorganisiert und kreativ Handeln zu können. *Diese Fähigkeiten nennt man Kompetenzen.* Nicht mehr, nicht weniger.

Eine solche Bestimmung knüpft an das Verständnis des Menschen als selbstbestimmt-selbstorganisiert, „plastisch“ und mündig in seiner Umwelt handelnd an (vgl. Roth 1971). Verordnete Führung wird durch prinzipiengeleitete Führung abgelöst (vgl. Covey 1991).

Um ein solches Handeln *wissenschaftlich* zu modellieren, reicht ein quasi-mechanisches, bestenfalls kybernetisches Verständnis von Ursachen und Wirkungen und eine entsprechende empirische Prüfung (die dann alles andere als angemessen ist!) nicht aus, mit welchen statistischen Feinheiten im Rahmen einer psychometrischen Prüfung man dies auch untermauert. Für Selbstorganisationsprozesse ist vielmehr typisch, dass man von einem traditionellen Kausalitätsverständnis und damit von einer äußeren, instruktionalen Beeinflussung des selbstorganisativen Systems und seiner Bestandteile überhaupt nicht mehr ausgehen kann. Betrachtet man Grundprinzipien von Selbstorganisation, so gelten neben allgemeinen energetischen Prinzipien unter anderen

- das Prinzip der Nichtlinearität und der nichtlinearen Dynamik des evolvierenden Systems (im Gegensatz zu allen klassischen Psychologievorstellungen)
- das Verstärkungsprinzip (Fluktuationen werden verstärkt und bilden, oft unerwartet und unvorhersehbar, „emergent“, die Keime neuer Strukturen)
- das Prinzip innerer Bedingtheit (die durch Selbstorganisation entstandenen Strukturen sind in der Regel nicht durch Randwerte, sondern in erster Linie durch innere Faktoren bedingt)

und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“

- das Prinzip der Ordnungsparameter, das Haken-Prinzip (es existieren in der Regel spezielle Bewegungen bzw. solche Bewegungen erfordernden Regeln, Werte und Normen, die alle Teilbewegungen und die „Teilchen“ im System koordinieren und synchronisieren; die Ordner „versklaven“ oder „konsensualisieren“ die Teilchen)
- das Prinzip der Historizität (jede reale biologische, individuelle oder soziale Evolution kann nur aus der konkreten Entwicklungsgeschichte verstanden und niemals weitreichend prognostiziert werden)¹⁰.

Die Idee, anstelle von Kompetenz-Modellen, die sich in der Tat schon seit fast zwei Jahrzehnten großer und zunehmender Beliebtheit erfreuen, wieder in die Entwicklung zurück zu fallen, welche die Arbeits- und Anforderungsanalyse in den letzten 50 Jahren genommen hat und der gemäß man gleichsam deterministisch die Voraussetzungen erfolgreicher Berufstätigkeit bestimmen, angemessen empirisch prüfen und psychometrisch überprüfen kann, ist also oft unhaltbar. Und zwar immer dann, wenn der Kern der angestrebten beruflichen Tätigkeit gerade nicht darin besteht, einmal erworbene Fertigkeiten, gelerntes Wissen und gefestigte Qualifikationen systematisch einzusetzen, sondern darin, selbstorganisiert und kreativ zu handeln. Genau dann sind Fähigkeiten gefragt, wie

- nichtlineare Abläufe in das eigene Handeln einzubinden,
- mit unerwarteten Fluktuationen und sich nahezu schlagartig herausbildenden neuen Handlungsanforderungen und -strukturen fertig zu werden,
- die innere Bedingtheit von Lernen und Handeln angemessen zu berücksichtigen, von einer Erzwingungs- zu einer Ermöglichungsdidaktik zu gelangen, wie es der pädagogische Konstruktivismus seit Jahrzehnten fordert,
- soziale „Ordnungsparameter“ – Regeln, Werte, Normen – konsensuell mit zu produzieren und zu reproduzieren, insbesondere indem sie, in Form von eigenen Emotionen und Motivationen verinnerlicht („interiorisiert“) zu zentralen Bestandteilen der eigenen Handlungsfähigkeiten gemacht werden,
- die wirkliche Geschichtlichkeit und Zeitgebundenheit politischer, wirtschaftlicher und kultureller Entwicklungen im Großen wie im Kleinen zu berücksichtigen, und anzuerkennen, dass gerade die wirklich wichtigen Entwicklungen kaum weitreichend prognostiziert werden können.

Genau dann sind Kompetenzen gefragt.

Die Behauptung ist also nicht, dass ein angemessenes Kompetenzmanagement der einzige Weg ist, Menschen langfristig für eine erfolgreiche Berufstätigkeit auszuwählen und zu entwickeln. Die Behauptung ist, dass immer mehr berufliche Tätigkeiten von Nichtlinearität, Fluktuation, innerer Bedingtheit, interiorisierten Regeln, Werten und Normen und einem engen zeitlichen Entwicklungshorizont geprägt sind und genau das den Rückgriff auf Kompetenzverständnis und Kompetenzmodelle unabdingbar macht, wie „dilettantisch“ das im Einzelfall auch geschehen mag.

¹⁰ Vgl. Ebeling 1989, S. 37-42

Die Behauptung ist überdies, dass die entfaltete Selbstorganisations-Mathematik eines solchen Kompetenzmanagements beträchtlich mehr Schwierigkeiten birgt, als jede noch so schwierige psychometrische Annäherung. Wer einmal Mastergleichungen gelöst hat, wie sie in der Synergetik zugrunde gelegt werden, um das Ordner-Prinzip abzuleiten und zu verstehen, wer einmal versucht hat, die Synergetik auf sozialwissenschaftliche oder psychologische Prozesse anzuwenden, wird dies nur bestätigen können.¹¹ Allerdings gibt es hier wie dort fundamentale Vereinfachungen, die es dem Praktiker erlauben, entweder psychometrische Ansätze zu benutzen oder ein sinnvolles Kompetenzmanagement zu konzipieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass jedes quantitative psychometrische Modell, das vom „Paradigma von Persönlichkeitseigenschaften“ ausgeht, qualitative Begriffsbestimmungen und Begriffshintergründe bereits voraussetzt; oft werden solche Modelle jedoch nicht akzeptiert, weil sie die Vielfalt der Persönlichkeit um der quantitativen Messbarkeit willen zu stark einschränken (Schubladendenken). Qualitative Beschreibungs- und Verstehensmodelle erlauben tiefgehende, aber oft kaum vergleichbare Aussagen und Interpretationen; sie erweisen sich oft als wenig geeignet, personale Vergleichs- und Auswahlprozesse solide und in juristisch abzusichernder Form zu unterstützen. Diese grundlegende Gegensätzlichkeit von quantitativen und qualitativen Modellen legt nahe, ein Zusammenwirken von beiden, also eine hybride Kompetenzerfassung anzustreben.

Pädagogik

Auf spezifische Weise haben sich Pädagogen mit dem Verhältnis von Quantitativem und Qualitativem auseinandergesetzt. Sie sind einerseits gezwungen, vergleichbare Beurteilungsstandards zu entwickeln und zu benutzen, wie problematisch solche Standards auch sein mögen. So ist von dem normalen Schulzensurensystem bekannt, dass – Bereiche wie die mathematisierten Naturwissenschaften einmal ausgenommen – Fehlerquoten von $\pm 50\%$ nicht ungewöhnlich sind. Deshalb wird zuweilen festgestellt, dass die quantitative Einschätzung durch Zensuren als pädagogisches Instrument nicht nur ungeeignet, sondern auch kontraproduktiv und schädlich ist, vor allem wenn die Selbstorganisationsfähigkeiten von Menschen, also ihre Kompetenzen, gestärkt werden sollen.¹² Manche Reformansätze, etwa in der Waldorf-Schule, verzichten deshalb auf solche quantitativen Beurteilungssysteme und setzen ausschließlich qualitative Beschreibungen ein (vgl. Heitkämper 2000). Damit erscheint allerdings die administrative Lenkung und Leitung gefährdet. Wenn man eine pädagogisch ge-

11 vgl. Jetschke 2008: Mathematik der Selbstorganisation. Frankfurt am Main; Weidlich, 2000: Sociodynamics: A Systematic Approach to Mathematical Modelling in the Social Sciences. London; Nachtigall, 1998: Selbstorganisation und Gewalt. Münster u.a.

12 vgl. Ingenkamp 1995: Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim, Basel; Dzelili 2009: Vom Mythos der Schulzensuren: Bildung und Noten – ein unmögliches Paar. München, Ravensburg; Leppert 2010: Ich hab eine Eins! Und Du? Von der Notenlüge zur Praxis einer besseren Lernkultur. München.

zielte Kompetenzentwicklung anstrebt, müssen qualitative und quantitative Indikatoren bereitgestellt werden – nicht nur für die administrative Kontrolle des Lernprozesses, sondern auch für ein sachgemäßes internes Feedback des Lernprozessbegleiters und des Lernenden, sich Entwickelnden (vgl. Bauer et al. 2006). Auch hier erscheint also ein optimiertes Zusammenwirken von quantitativen und qualitativen Erfassungs- und Entwicklungsmethoden angezeigt.

Bei näherer Betrachtung fällt sofort auf, dass die Kontroverse zwischen qualitativer und quantitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung mit kaum geringerer Heftigkeit als in der Psychologie ausgetragen wurde. Die folgende Gegenüberstellung von Siegfried Lamnek benutzt sogar weitgehend die gleichen Kategorien (Lamnek 2005):

<i>Merkmale quantitativer Forschung</i>		<i>Merkmale qualitativer Forschung</i>
erklärend	vs.	verstehend
nomothetisch	vs.	idiografisch
Theorie prüfend	vs.	Theorie entwickelnd
objektiv	vs.	subjektiv
ätiologisch	vs.	interpretativ

Da sehr bald von einem quantitativen und einem qualitativen „Forschungsparadigma“ die Rede war, kam es folgerichtig zu paradigmatischen Auseinandersetzungen. Diese wurden überdies ideologisch verschärft, indem die qualitative „Aktionsforschung“ zum emanzipierten, der quantitativen „Kontrollwissenschaft“ den Kampf ansagenden Vorgehen überhöht wurde. Es wurde zu wissenschaftlichen Tugenden erklärt, Aussagen zu gewinnen und zugleich in die analysierte Praxis einzugreifen; die als Analysenobjekte „Betroffenen“ zugleich in die Analysentätigkeit einzubeziehen; die Analysenrealität zugleich in unterschiedliche Teilnehmerperspektiven aufzulösen sowie das Prinzip der Wertneutralität („Wertfreiheit“ sensu Max Weber) bewusst aufzugeben. Allerdings gilt Aktionsforschung heute als weitgehend gescheiterter Versuch der 1970er Jahre.¹³

Die in der Psychologie auftretenden Strömungskontroversen finden sich also wissenschaftsgeschichtlich in der Pädagogik wieder. Besonders der qualitative Versteehensaspekt wurde in den Erziehungswissenschaften, die es ja stets mit dem ganzen, kompetent handelnden Menschen zu tun haben, dankbar aufgenommen und weiterentwickelt. Dennoch hat „der Diskurs zwischen Vertretern qualitativer und quantitativer Forschung ... in der Erziehungswissenschaft nicht zu mehr methodologischer Klarheit geführt“ (Thonhauser 2008, S. 34). Zwar werden Methoden wie Teilnehmende Beobachtung, Qualitative Inhaltsanalyse, Tiefeninterviews, Narrative Interviews,

13 Vgl. Altrichter 2008: Aktionsforschung. In: Horn et al. (Hrsg.): Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn; Altrichter, Posch 2008: Forschende Entwicklung und Entwicklungsforschung Argumente für eine Neubewertung von Aktionsforschungsansätzen in der deutschsprachigen Bildungsforschung. In: Hofmann, Schreiner, Thonhauser (Hrsg.): Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der deutschsprachigen Bildungsforschung. Münster u.a., S. 75-97.

Triangulationen, Einzelfallstudien und generell Ergebnisse in Textform als qualitative Methoden geführt. Zählen, Schätzen und Messen sind hingegen die Grundlagen quantitativer Methoden. Zur Festlegung, welche Variablen in quantitativen Verfahren überhaupt als solche gelten sollen, benötigt man jedoch stets qualitative Überlegungen. Generalisierungen und Vergleiche in qualitativen Analysen erfordern stets quantifizierende Festlegungen. Deshalb ist der Feststellung voll zuzustimmen, dass im Analysen- und Forschungsprozess sowohl qualitative wie quantitative Schritte unerlässlich sind und dass folglich von antithetischen zu komplementären, quantitativ – qualitativen Positionen überzugehen sei.

Betrachtet man die ausgedehnte Kontroverse über „Forschung und Entwicklung“ in den Erziehungswissenschaften, ergeben sich weitere bedenkenswerte Hinweise für eine hybride Kompetenzerfassung. In einem wichtigen Buch über qualitative und quantitative Aspekte in der erziehungswissenschaftlichen Forschung haben die Autoren Gesichtspunkte zusammengetragen, die unser Thema der hybriden Kompetenzerfassung unmittelbar berühren. Grundanliegen ist es dabei, nach „sinnvollen, theoretisch gerechtfertigten und gewinnbringenden Möglichkeiten (zu suchen), qualitative und quantitative Ansätze zu kombinieren“ (Hofmann, Schreiner, Thonhauser 2008, S. 9).

<i>quantitative Zugänge</i>	<i>qualitative Zugänge</i>
eher „konvergent“, dienen der Abbildung und Bestätigung von bereits Bestehendem oder Gedachtem – oder seiner Widerlegung	eher „divergent“, Eingang für Innovation und Neues
eher für abgesicherte Strukturen geeignet, meist vereinfacht und manchmal trivialisiert	eher geeignet, hochkomplexe Strukturen zu beschreiben und abzubilden, meist wenig abgesichert
eher auf große Gruppen bezogen, beispielsweise bei Massentests	eher auf einzelne Personen zugeschnitten und ihnen gerecht werdend
eher durch ihre hohe Repräsentativität geeignet, soziale „Beweise“ zu führen und Entscheidungen herbeizuführen, zu legitimieren und Maßnahmen umzusetzen	eher Adressaten der Analysen überzeugend und positiv stimmend durch die hohe Authentizität; zuweilen auch emotionale Irritationen als Handlungsimpulse auslösend
eher auf Analysen mit dem Ziel der Umsetzung und praktischen Anwendung zielend	eher auf die Erkundung neuer Forschungsfelder und die Erkundung praktischer Möglichkeiten zielend
„harte“ quantitative Sozialforschung schließt singuläre Aussagen und nicht „wertfreie“ Ergebnisse weitgehend aus	„harte“ qualitative Sozialforschung ist auf die Singularität der Untersuchungsstrukturen gerichtet;
„weiche“ quantitative Sozialforschung zielt auf die Komplementarität mit qualitativem Vorgehen ab	„weiche“ qualitative Sozialforschung zielt auf Komplementarität mit quantitativem Vorgehen
versucht eher, subjektive Momente zu objektivieren und sachlich zu analysieren	berücksichtigt eher subjektive Momente, lebensgeschichtliche Erfahrungen und Betroffenheiten

schließt Werte, soweit sie nicht Gegenstand objektiver Untersuchungen sind, aus dem Analysenprozess aus	bezieht eher „normative“ Optionen (Werte) in die Ansätze ein
geht eher von einer „Tatsachenempirie“ aus: Gegenstand empirischer Forschung sind wissenschaftlich fassbare Tatsachen, Vorwissenschaftliche Erfahrungen werden ausgeklammert	geht eher von einer „Totalitätsempirie“ (Habermas, Adorno) aus: Gegenstand empirischer Forschung ist die Totalität der Lebenswelt
als Beschreibungssprache werden Termini, Aussagen und Operatoren, also logische und mathematisierte Sprachformen bevorzugt	als Beschreibungssprache werden auch produktive, literarische Formen akzeptiert
das Verständnis von Objektivität, Reliabilität und Validität einer Analyse nähert sich dem Verständnis der Testtheorie an	Objektivität, Reliabilität und Validität werden umgedeutet und lebensweltlich rekonstruiert (Mayring)
Aktionsforschung wird aufgrund der Unmöglichkeit, objektive Aussagen zu treffen und Wertneutralität zu garantieren, grundsätzlich abgelehnt	Aktionsforschung gilt als ein möglicher, zuweilen als der realistischere Weg zum Verständnis menschlich-gesellschaftlichen Handelns
berücksichtigt im Zusammenhang von Forschung und Entwicklung eher die Analysenseite; die Entwicklung von Personen ist ein davon abgetrennter Prozess; eher den Ist-Zustand analysierend und vergleichend	berücksichtigt eher den Zusammenhang von Forschung und Entwicklung: Analysen dienen der nachfolgenden Entwicklung von Personen; eher Entwicklungsperspektiven berücksichtigend und konzipierend
<i>Ergebnisse der quantitativen Forschung lassen sich anhand qualitativer Befunde differenzierter erklären</i>	<i>Ergebnisse der qualitativen Forschung lassen sich mittels quantitativer Befunde präziser verstehen</i>

Der hybride Einsatz von qualitativen und quantitativen Zugängen stellt also auch in der Pädagogik einen „Königsweg“ dar, um dem komplexen Ziel des Führens und Wachsen-Lassens gerecht zu werden (vgl. Litt 1927).

Methodologie

Pädagogik, die Bildung als Teil der Persönlichkeitsentwicklung begreift (vgl. Roth 2011), ist immer auch auf die Erforschung und Entwicklung von Kompetenzen gerichtet, da sich diese, im Gegensatz zu den eher stabilen Persönlichkeitseigenschaften in großem Umfang entfalten lassen. Damit werden die qualitative und quantitative Analyse der menschlichen Handlungsfähigkeit zu einem zentralen pädagogischen Anliegen und das Verständnis ihres Zusammenwirkens zu einer methodologischen Grundfrage.

Methodologischer Ausgangspunkt ist dort wie hier die Unterscheidung von drei grundlegenden Vorgehensweisen, die mit Ferdinand Eder als Konsekutivmodell, Komplementärmodell und Verzahnungsmodell bezeichnet werden können.

Als *Konsekutivmodell* wird ein Vorgehen bezeichnet, an dessen Beginn die qualitative Untersuchung des analysierten Problembereichs oder Systems steht. In Bezug auf Kompetenz und Kompetenzentwicklung wird folglich gefragt, welche selbstorganisierten, kreativen Handlungsweisen in einer Organisation, einem Team, einer Lebens- und Handlungssituation benötigt werden und welche real vorhanden und eingesetzt sind. Beides lässt sich in Formen von Alltagssprache beschreiben und beurteilen. Nach Vorliegen einer umfassenderen Befragungserfahrung können charakteristische Situationen und Handlungsweisen standardisiert bezeichnet, verglichen und eingeschätzt werden. Durch Einführung von Rating-Elementen können Vergleiche und Einschätzungen nachfolgend (konsekutiv) größenmäßig erfasst und quantitativ gefasst werden. Oft wird der Gewinn durch differenzierte qualitative Beschreibungen von Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen höher geschätzt als alle quantitativen Aussagen, zumal es für die meisten Menschen ein wichtiger positiver Anstoß ist, wenn man überhaupt ihre vorhandenen Kompetenzen bespricht und schätzt.¹⁴ Während des Analyseprozesses können natürlich dezidiert quantitative Methoden, insbesondere Tests, begleitend zum Einsatz kommen. Viele Kompetenzpässe, Kompetenzbilanzen und Kompetenzbiografien sind dem Konsekutivmodell zuzuordnen.

Das *Komplementärmodell* verfolgt qualitative und quantitative Analysen weitgehend unabhängig voneinander. Bestenfalls werden die einen als Illustration, die anderen als validierende Untermauerungen von Analysen gesehen und benutzt. Der Einzelfall, wie beeindruckend und aussagefähig er immer wirken mag, lässt nicht einmal für eine Einzelperson wirklich generalisierende Aussagen zu; Beobachtetes und Beeindruckendes kann dem bloßen Zufall geschuldet sein. Quantitativ Gemessenes beeindruckt die Öffentlichkeit, Entscheider und von Entscheidungsfolgen Betroffene ungleich mehr als qualitative Singularitäten – selbst wenn die Messungen höchst zweifelhaft sind oder sich im schlimmsten Fall sogar als falsch herausstellen. Vor allem in breit angelegten Untersuchungen, die auch auf öffentliches Interesse zählen dürfen, wird oft eine solche Komplementarität angestrebt. Die belletristisch-eindrückliche Darstellungsebene wird medial, die mit Zahlen und Fakten operierende Darstellungsebene wird argumentativ für Entscheidungsprozesse verwendet.

Das *Verzahnungsmodell* geht davon aus, dass qualitative und quantitative Zugänge genutzt und verknüpft werden, um die wechselseitigen Ziele besser zu erreichen. Der Aufwand ist hier oft höher als bei den zuvor diskutierten Modellen, die Ergebnisse aber ebenso oft überzeugender (vgl. Eder 2008, S. 15-28).

14 vgl. Ant 2004: Die Auswirkungen von Kompetenzbilanzen auf das Selbstwertgefühl von Arbeitslosen. Luxemburg; Lang-von Wins, Triebel 2007: Kompetenzorientierte Laufbahnberatung (Arbeits- und Organisationspsychologische Techniken). Berlin.

Man kann als Beispiel an die Grounded Theory von Anselm Strauss und Juliet Corbin denken, wo durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf eine empirische Fragestellung beziehen, erste Zusammenhänge entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt werden. Quantitative Daten, qualitative Zusammenhangsvermutungen und theoretische Verallgemeinerungen durchdringen einander. Diese wechselseitigen Beziehungen werden schrittweise weiter ausgebaut und theoretisch verdichtet. Im Gegensatz zu einer statistischen, also streng quantitativen Stichprobenziehung steht hier bei der Fallauswahl nicht das Repräsentative im Vordergrund, ausgesucht wird vielmehr nach qualitativen Gesichtspunkten, nämlich ob neue Erkenntnisse zu erwarten sind. Analysiert wird nach deutlich sichtbaren Unterschieden, Gemeinsamkeiten, Handlungsmustern, Themengruppen, Strategien usw. nach denen einzelne Datencluster gruppiert werden können. Dadurch werden Dinge, Eigenschaften, Zusammenhänge, Beziehungen, Prozesse und Entwicklungen kategorisiert, aufgedeckt, entdeckt, theoretisch erfasst und praktisch verfügbar (vgl. Glaser, Strauss 2010).

Ein weiteres prominentes Verzahnungsmodell ist G. A. Kellys Theorie der persönlichen Konstrukte, der vielleicht überzeugendste Ansatz, echt qualitative Zuordnungen in echt quantitative Aussagen zu transformieren. Ausgangspunkt ist die konstruktivistische Überzeugung, dass jeder Mensch durch Entdeckung von Distinktionen, von Identitäten und Unterschieden, von Ähnlichkeiten und Gegensätzen in der ihn umgebenden „Realität“ seine eigene Welt baut. Bausteine sind so genannte Konstrukte, welche die Welt einordnen, strukturieren, deuten und bewerten. Konstrukte können Begriffstripel sein, die sich durch Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit aufeinander beziehen, etwa Adjektive (schön – anziehend – abstoßend), wobei sie in anderen Zusammenhängen andere Wertungen spiegeln (schön – geschminkt – natürlich), oder Substantive (Mutter – Vater – Erzieher). Das Handeln eines Menschen wird dadurch bestimmt, wie er sich seine Welt konstruiert hat. Dabei gibt es keine richtige oder falsche Konstruktion. Es gibt weitreichende Kernkonstrukte und eher untergeordnete Konstrukte; die Konstrukte sind komplex oder einfach miteinander verschränkt. Auf dieser rein qualitativen Begriffsbasis entwickelte Kelly einen „Rollen-Konstrukt-Auswahl-Test“ (Grid, Repertory Grid, Kelly-Grid), um die Konstrukte eines Menschen zu erfassen. Die „Abstände“ der 3 Konstruktbegriffe werden dabei zunächst subjektiv und qualitativ, sodann objektivierend quantitativ auf einer vorgegebenen Skala eingeschätzt (Mutter – Vater sind dabei näher als Mutter – Erzieher, Vater – Erzieher) Neue Konstruktbegriffe können hinzugenommen werden. Durch Verwendung vergleichbarer Begriffstripel lassen sich die generierten Daten auch interpersonell quantitativ vergleichen (vgl. Kelly 1998). Neben der kongenialen Weiterführung des Ansatzes durch Peter Orlik (2006) eroberte er sich auch außerhalb der Psychologie völlig neue Einsatzgebiete, so z.B. im Personalwesen und im Management von Unternehmen und Organisationen.¹⁵

¹⁵ vgl. Kruse 2006: next practice. Erfolgreiches Management von Instabilität. Wiesbaden; Meynhardt 2004: Wertwissen. Was Organisationen wirklich bewegt. Münster u.a.

Als *Hybridmodell* lässt sich der im hier vorliegenden Buch umrissene Zugang methodologisch charakterisieren. Was kann darunter verstanden werden?

- Das *Hybridmodell* ist nicht auf die generelle Analyse von Menschen in ihren komplexen Lern- und Lebenszusammenhängen gerichtet, wie in der Pädagogik. Aber auch nicht auf die Analyse der unendlich komplexen Zusammenhänge von Neurobiologie, Lernen, Handeln, Persönlichkeitseigenschaften und Persönlichkeit, wie in der Psychologie. Es geht vielmehr um eine *quantitative wie qualitative Vorgehensweisen einbeziehende Erfassung von Kompetenzen, mit dem Ziel ihrer späteren Weiterentwicklung*.

Unter Kompetenzen werden hier, wie bereits angedeutet, Fähigkeiten des Menschen verstanden, selbstorganisiert und kreativ angesichts von komplexen lebensweltlichen, ökonomischen, ethischen und politischen Herausforderungen der Gegenwart zu handeln. Moderne handlungstheoretische, aber auch konstruktivistische und systemische Ansätze stehen einem solchen Verständnis nahe. Dieser handlungsorientierte Zugang, der sich vom deutlich engeren kognitivistischen Zugang abhebt, wird inzwischen, außer im Schulbereich, weitgehend akzeptiert. Man hat es, wie schon betont, sogar mit dem äußerst seltenen Fall zu tun, dass sich Sozialwissenschaftler unterschiedlicher Bereiche (Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Arbeitswissenschaften, Ökonomie ...) auf Grunddimensionen, die so genannten Schlüsselkompetenzen (personale-, aktivitätsbezogene-, fachliche-, methodische-, soziale Kompetenzen) verständigt haben (vgl. Brinker, Müller 2008).

- Das *Hybridmodell* knüpft in seinen grundlegenden methodologischen Vorstellungen zur Erfassung, Entwicklung und zum Management von Kompetenzen – u.a. im Bereich von Schulen, Berufsschulen und Hochschulen, aber auch in Unternehmen und Organisationen – an Vorstellungen an, wie sie überall in Europa, beispielsweise im Europäischen Qualifikationsrahmen, genau besehen einem Kompetenzrahmen, zum Tragen kommen. Das Hybridmodell wirkt in gleicher Richtung wie die Forderung der Bolognaverträge, von der Inputorientierung zur Outcomeorientierung des Lernens überzugehen.¹⁶ Der Zug von Pisa nach Bologna ist längst abgefahren. Die Forderung nach einer quantitativ möglichst genauen und gleichzeitig qualitativ gut nutzbaren und ökonomisch einsetzbaren Form von Kompetenzerfassung führt in vielen Bereichen auf hybride Verfahren der Kompetenzerfassung, wie dies auch in dem hier vorliegenden Band ganz deutlich wird.

Das *Hybridmodell* vereinigt in sich wesentliche Momente des Konsektivmodells wie auch des Verzahnungsmodells und vermeidet wo möglich das Vorgehen des Komplementärmodells.

Großer Aufwand wird für die qualitative Grundlegung der benutzten Kompetenzen getrieben, um darauf *konsektiv* quantitative Interpretationen und Messungen aufzubauen. Das gilt gleichermaßen für die Schlüsselkompetenzen, beispielsweise im qualitativen Interpretationsapparat des KODE® erfasst, für abgeleitete Kompetenzen, beispielsweise im qualitativen Trainingsapparat zum KODE®X-Atlas erfasst, sowie für querliegende Kompetenzen (Interkulturelle-, Führungs-, Medien-, Innovationskompetenzen u.ä.), die auf der qualitativen Basis von Schlüssel- und

¹⁶ <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> (aufgenommen am 24.4.2011)

abgeleiteten Kompetenzen aufbauen. Andererseits werden quantitative Ergebnisse von testartigen Analysenverfahren, vor allem aber von Ratingverfahren und Signierungsverfahren, wie sie zunehmend bei der Kompetenzerfassung zum Einsatz kommen, systematisch mit den qualitativen Grundlagen *verzahnt*.

So besteht beispielsweise für die 12 in verschiedenen Bundesländern aktiven *Zentren für Kompetenzbilanzierung* (CeKom)¹⁷ die grundvertraglich festgelegte Regelung, dass als Kompetenzbilanz nur herausgegeben werden darf, was qualitative und quantitative Aspekte verzahnt enthält. Um CeKom-Gutachten zu erarbeiten und nach außen vertreten zu können, ist ein Mindest-Set von Verfahren und Instrumenten zu gewährleisten, dieses schließt (i) *qualitativ* zumindest 2/3 des Europass-Lebenslaufs¹⁸ plus kompetenzbezogene Ergänzungen sowie ein an diesen Lebenslauf gekoppeltes narratives (selbstfokussiertes) Interview ein (vgl. Erpenbeck, Heyse 2007), (ii) *quantitativ* sind zumindest der KODE®-Fragebogen und der PSA-Test (ein spezifisches Messinstrument für personale, sozial-kommunikative und aktivitätsbezogene Kompetenzen) zu verwenden. (iii) Zu diesem Standard-Set können fakultativ weitere qualitative und quantitative Verfahren eingesetzt werden, sofern sie nicht im Widerspruch zu den geltenden strengen Qualitätskriterien stehen.

- Das *Hybridmodell* akzeptiert die traditionellen Forderungen nach Objektivität, Reliabilität und Validität von Kompetenzerfassungsmethoden, hält es aber für gänzlich verfehlt, das psychometrisch-quantitative Verständnis dieser Forderungen unkritisch zu übernehmen. Kompetenzen unterliegen, wie bereits festgestellt, nicht dem Paradigma von Persönlichkeitseigenschaften, sie repräsentieren vielmehr – auch durch Persönlichkeitseigenschaften gegründete – Fähigkeiten zum selbstorganisierten, kreativen Handeln. Bei Kompetenzen wird von Handlungsergebnissen auf implizite Handlungsdispositionen geschlossen; solche Dispositionen, die implizite Erfahrungen in bestimmten Kontextsituationen einschließen, sind messmethodisch schwerer zugänglich. Es werden also keine wie immer konstruierten psychischen Eigenschaften gemessen, sondern Dispositionen, welche die Güte selbstorganisierten, kreativen Handelns charakterisieren. Hinzu kommt: Kompetenzen verändern sich im Gegensatz zu Persönlichkeitseigenschaften zeitlich u.U. schnell, manchmal sprunghaft; sie weisen immer deutliche Überschneidungsbereiche untereinander auf (etwa personale und sozial-kommunikative Kompetenzen), sie sind vom Handlungskontext viel abhängiger als Persönlichkeitseigenschaften. Schon deshalb ist die qualitative Charakterisierung der Handlungskontexte, beispielsweise im Rahmen biografischer oder Handlungsprozesse verfolgender Untersuchungen unerlässlich. Wendet man dennoch psychometrische Kriterien auf Ergebnisse der Kompetenzerfassung an, indem man sozusagen „künstlich“ Kompetenzentwicklungsprozesse vermeidet, Handlungskontexte vernachlässigt oder vereinheitlicht, Handlungsdispositionen zu Persönlichkeitseigenschaften umdeutet usw., also „testähnliche“

17 <http://www.cekom-deutschland.de/>

18 <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/Europass+Documents/Europass+CV.csp?jsessionid=419B2D0A1D8A1EADA270F9D951181988.wpc2>

Bedingungen herstellt, sind die Güterwerte für KODE® sehr hoch (vgl. Heyse, Erpenbeck 2009). Auch andere quantitative Verfahren der Kompetenzerfassung – der vorliegende Band resümiert einige davon – weisen unter derart „normierten“ Bedingungen hohe Güterwerte auf. Allerdings tut man selbst unter diesen Bedingungen gut daran, bei Betrachtungen der Validität das ganze Spektrum zu berücksichtigen, also Konstruktvalidität, inhaltliche Validität, Kriteriumsvalidität, prognostische Validität, inkrementelle Validität, externe Validität, Augenscheinvalidität und vor allem die soziale Validität im Sinne von Akzeptanz aus Nutzersicht (praktischer Nutzen) einzubeziehen (ebd., S. 10; vgl. auch Diekmann 2007).

Auch für rein qualitative Erfassungsverfahren wie problemzentrierte Interviews, narrative Interviews, Gruppendiskussionen oder teilnehmende Beobachtungen lassen sich die Maßstäbe Objektivität, Reliabilität und Validität formulieren. Sie zielen dann aber auf ganz andere Sachverhalte, als sie bei psychometrischen Verfahren zum Tragen kommen. Auf beispielhafte Weise hat das Philipp Mayring in Bezug auf Reliabilität und Validität von qualitativen Inhaltsanalysen ausgeführt (vgl. Mayring 2003). So lässt sich ein rein qualitatives Verständnis der Reliabilität von Untersuchungen gewinnen aus Analysen ihrer Stabilität (mehrmalige Inhaltsanalysen des gleichen Materials führen in etwa zu gleichen Ergebnissen), Reproduzierbarkeit (die Analyse gleicher Sachverhalte führt unter anderen Umständen, durch andere Analytiker ausgeführt, zu etwa gleichen Ergebnissen) und Exaktheit (die Ergebnisse gehorchen bestimmten, vorausgesetzten Standards). Validität lässt sich rein qualitativ verstehen als Zusammenwirken von semantischer Gültigkeit (Angemessenheit der Kategoriendefinitionen), Stichprobengültigkeit (übliche Kriterien exakter Stichprobenziehung), korrelativer Gültigkeit (Überprüfung an Untersuchungen mit ähnlichen Fragestellungen), Vorhersagegültigkeit (Überprüfung des Eintreffens sinnvoller Prognosen) und Konstruktgültigkeit (bisherige Erfolge mit ähnlichen Konstrukten, Verweisbarkeit auf etablierte Theorien und Modelle, repräsentative Interpretationen und Experten).

- Das *Hybridmodell* legt nahe, zur Kompetenzerfassung mehrere etablierte Verfahren mit unterschiedlichen Zugängen heranzuziehen (Triangulation). Kompetenzen können objektiv gemessen oder subjektiv erfasst, sie können quantitativ oder qualitativ beschrieben werden. Neben quantitativen Messungen spielen qualitative Charakterisierungen (z.B. Kompetenzpässe), komparative Beschreibungen (z.B. Kompetenzbiographien), simulative Analysen (z.B. Flugsimulatoren) und observative Zugänge (z.B. Arbeitsproben) eine wichtige Rolle. Das ergibt ein vielfältiges Raster von Möglichkeiten, das unser Verständnis der Erfassung von Kompetenzen stark ausweitet. Das Hybridmodell geht von der Annahme aus, dass quantitative Verfahren den Einstieg in die Kompetenzerfassung theoretisch strukturieren und *praktisch stark verkürzen*. Dass aber andererseits die qualitativen Verfahren den kargen und oft schematisierten, zudem aus Übersichtsgründen im Umfang eingeschränkten Kompetenzbegriffen wichtige hermeneutische Tiefendimensionen hinzufügen.

Schaut man sich die gegenwärtig praktizierten Formen von Kompetenzerfassung an, so zeigt sich, dass quantitative und qualitative Verfahren oft noch nebeneinander (Parallelmodell) oder nacheinander (Konsekutivmodell) eingesetzt werden.

Viel seltener ist jedoch ein Vorgehen, das deren *Zusammenwirken* (Verzahnungsmodell) methodisch überlegt, systematisch nutzt, verallgemeinert erfasst, zeitökonomisch optimiert und als Einheit, eben als hybride Kompetenzerfassung, als Hybridmodell, begreift. Im Rahmen dieses Hybridmodells wäre:

- die Güte der zugrunde liegenden Modellbildungen,
- der Umfang der ermittelten Informationen,
- die Tiefendimension der Informationen, nutzbar in pädagogischen oder personalwirtschaftlichen Prozessen,
- die Verständlichkeit und Praktikabilität der Ergebnisse im wissenschaftlichen, pädagogischen und Unternehmensbereich,
- der raum-zeitliche Aufwand um die Ergebnisse zu erreichen.

Auf der Grundlage des Hybridmodells werden hier Vorschläge für Verfahren einer hybriden Kompetenzerfassung entwickelt, die – besser als rein quantitative oder rein qualitative Instrumente – Chancen für einen validen, fairen und empirisch überprüfbaren Kompetenzvergleich bieten.

- Das *Hybridmodell* führt, zu Ende gedacht, unter anderem zu zwei wichtigen und spezifischen Verfahrensformen der qualitativ-quantitativen (hybriden) Kompetenzerfassung – *synchronen* und *asynchronen* –, die hier zusammenfassend diskutiert werden sollen: *Rating- und Kodierungsverfahren*.

Ratingverfahren

Es gibt, so wurde bereits betont, heute kein großes deutsches *Unternehmen*, das nicht ein eigenes Kompetenzmodell, oft mit großem materiellen und personalen Aufwand, hat entwickeln lassen und dieses in der praktischen Personalarbeit, insbesondere für die Einschätzung und Förderung der Führungskräfte, einsetzt (vgl. von Rosenstiel, Erpenbeck, Grote 2012 i.V.). Die Kompetenzen werden dabei in aller Regel durch Ratingverfahren abgeschätzt. Eine besondere Rolle spielen Ratingverfahren vor allem für kleine und mittlere Unternehmen, seit Basel II, das Richtlinienwerk des Baseler Ausschusses für Bankaufsicht, das Rating eines Unternehmens zum Maßstab der Entscheidung über ein Kreditrisiko machte. Während zuvor hauptsächlich so genannte „Hardfacts“ die Kreditwürdigkeit eines Unternehmens kennzeichneten, gehören nun „Softfacts“ wie die Qualität des Managements, seine Kenntnisse, Erfahrungen und strategischen Ambitionen, seine Risikobereitschaft und seine Fähigkeit, auf offene, neue Situationen effektiv zu reagieren, zu den wichtigen Entscheidungskriterien. „Gerade die qualitativen Analyseanteile, die das Rating im wesentlichen von der herkömmlichen Kreditwürdigkeitsprüfung unterscheiden, bieten Ihnen zahlreiche Möglichkeiten, sich den Kreditgebern besser zu präsentieren“, so lautet deshalb der neue, qualitativ-quantitativ ausgerichtete Rat (Müller, Kesting, Rau 2003).

Die *Berufspädagogik* entwickelte eigene Kompetenzmodelle. Mit den Verträgen von Bologna ist das Thema Kompetenzmodelle auch im *Hochschulbereich* angekommen.

An der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) wurde die Einführung einer auf einem SIBE-Kompetenzmodell beruhenden *durchgehenden* Kompetenzmessung und -entwicklung – als erster Hochschule in Europa – vollzogen. Entstanden ist eine neuartige, an vielen Hochschulen mit heterogenen Studiengruppen einsetzbare Herangehensweise, welche die Kompetenzentwicklung nicht nur misst, sondern auch aktiv unterstützt und den Studenten die Möglichkeit gibt, im Studium nicht nur Noten und Wissen, sondern vor allem Werte und Handlungsfähigkeit zu erlangen.

Kernstück der in all diesen Bereichen genutzten Kompetenzerfassung ist ein Kompetenzrating. Das ist wohl durchgängig der Fall, wo Kompetenzmodelle genutzt werden.

Insofern kann das KODE®X-Verfahren als prototypisch gelten: Auf der Grundlage strategischer Perspektivüberlegungen werden die wichtigsten Kompetenzen festgelegt, die man mehr oder weniger ausgeprägt von allen Mitarbeitern erwartet. Dabei handelt es sich oft um einige wenige Grundkompetenzen, die noch einmal geclustert untersetzt werden. Diese Kompetenzen werden unternehmensspezifisch „definiert“, das heißt, es wird beschrieben, anhand welcher Handlungsweisen („Handlungsanker“) man davon ausgehen kann, dass die entsprechende Kompetenz mehr oder weniger vorhanden ist. Das „mehr oder weniger“ wird skaliert abgefragt.¹⁹

Gegen Ratingverfahren gab und gibt es bei klassisch psychometrisch ausgebildeten Psychologen große Vorbehalte. So stellt Franz Caspar, einer der Klassiker der Rating-Analysen, fest: „Viele psychologische Merkmale können nicht wie physiologische Parameter gemessen oder einfach bei den Merkmalsträgern erfragt werden. Ratings, also Schätzungen durch unabhängige Beurteiler, sind wohl das häufigste Mittel, zu dem dann gegriffen wird, um aussagekräftige und verwertbare Daten zu erhalten. Ich kann mich erinnern, dass während meines methodisch strengen Studiums Ratingverfahren als grundsätzlich unseriös beurteilt wurden. Dass diese Einschätzung sich in der Psychologie grundlegend geändert hat, belegen viele Beiträge in den besten wissenschaftlichen Journalen, welche Ratingverfahren verwenden: Unter gewissen methodischen Voraussetzungen sind solche Verfahren das einwandfreie Mittel der Wahl“ (Wirtz, Caspar 2002, S. 3). Dass die negative Einschätzung dennoch bei vielen Psychologen weiter besteht, wird allein dadurch belegt, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Ratingverfahren in viel geringerem Maße stattfindet, als mit klassischen psychometrischen Aufgabenstellungen. Die Arbeit von Inghard Langer und Friedemann Schulz von Thun „Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Ratingverfahren“, erstmals 1974 publiziert, kann noch im Jahre 2007 vom Herausgeber Detlef H. Rost zurecht in ihrem „unschätzbaren Wert“ gepriesen werden; das liegt nicht nur an der hohen Qualität des Werkes, sondern auch

¹⁹ vgl. Heyse 2007: Strategien – Kompetenzenanforderungen – Potenzialanalysen. In: Heyse, Erpenbeck (Hrsg.): KompetenzManagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest. Münster u.a., S. 11-180.

an der vergleichsweise immer noch geringen Beschäftigung mit der Rating-Problematik. Unverständlich, denn Ratingverfahren gehören, wie Rost feststellt, „in den anwendungsorientierten Fächern der Psychologie (Klinische Psychologie, Pädagogische Psychologie, Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie), in der Erziehungswissenschaft und in den Sozialwissenschaften zu den am meisten eingesetzten Methoden. Im Gegensatz zu ihrer Verwendung werden Ratings in der einschlägigen methodischen Literatur jedoch relativ stiefmütterlich behandelt.“ Geht man dem nach, kommt man zu interessanten Ergebnissen, welche die Kompetenzerfassung ganz direkt betreffen.

Neben der Einführung von Zeichen- und Kategoriensystemen ist die Einführung von Ratingskalen ein wesentlicher Schritt wissenschaftlicher Beobachtung. Als erkenntnistheoretisch typisch für die Verwendung von Ratingskalen erklären Werner Grewe und Dirk Wentura in ihrem Standardwerk „Wissenschaftliche Beobachtung“ folgendes Vorgehen: „Der Beobachter fällt sein Urteil durch Integration der Beobachtungen von einzelnen Verhaltensweisen über die Zeit. In dieser Hinsicht liegt der Hauptvorteil des Ratingverfahrens in seiner Ökonomie ...“ Dabei ist ein wichtiges „Merkmal von Ratingskalen ... die Intransparenz des Urteilsvorganges: Es ist in den meisten Fällen nicht klar nachzuvollziehen, welche Integrationsfunktion durch die Rater realisiert wird ... oft ist nicht recht durchschaubar, welche Verhaltensindikatoren mit welcher Gewichtung in das Urteil einfließen.“ Andererseits ist das „Heruntertransformieren“ einer komplexen Einschätzung auf einfache Verhaltensweisen (Indikatoren) entweder deshalb nicht möglich, weil die Indikatoren einem komplexen psychologischen Begriff (z.B. „Gehemmtsein“) nicht mehr gerecht werden oder selbst eine Einschätzung voraussetzen (wo beginnt das „Gehemmtsein“?). Darüber hinaus wird die Anzahl von Indikatoren, wenn sie denn existieren, zu groß, als dass die Beobachtungssysteme noch handhabbar wären.

„Bei Ratingskalen wird also in der Regel in besonderer, in dieser Form nicht ersetzbarer Weise der Messapparat „Mensch“ mit seinen komplexen Fähigkeiten genutzt“ (Grewe, Wentura 1996, S. 131f.). Die Intransparenz des Urteilsvorganges bei der Erfassung komplexer Sachverhalte erfordert zwingend und unumgänglich den Einsatz von Ratingskalen; sie sind unverzichtbar. Zu recht formulieren deshalb Langer und Schulz von Thun: „Ratingverfahren nutzen die Fähigkeit des menschlichen Gehirns zur ‚Indikatorenverschmelzung‘ zur automatischen Integration einer Vielzahl von Einzelindikatoren, die sich in ihrer Wirkung in einer fast unentwirrbaren Weise verstärken, aufheben oder sonst wie in Wechselwirkung treten.“²⁰

Dies ist ein bedeutsamer, weit über die Entstehungszeit hinausweisender und für die Thematik des Zusammenhangs qualitativer und quantitativer Erfassungsschritte von Kompetenzen, entscheidender Gedanke. Rating-Merkmale beruhen meist auf alltags-sprachlichen, qualitativ umrissenen Begriffen, deren Bedeutung intersubjektiv von

20 Langer, Schulz von Thun 1974/2007: Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Ratingverfahren. Münster u.a., S. 20.