

John Erpenbeck | Lutz von Rosenstiel  
Sven Grote | Werner Sauter  
(Hrsg.)

# Handbuch Kompetenzmessung

Erkennen, verstehen und bewerten von  
Kompetenzen in der betrieblichen,  
pädagogischen und psychologischen Praxis

3. Auflage



SCHÄFFER  
POESCHEL

SCHÄFFER  

---

POESCHEL



---

John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel/Sven Grote/  
Werner Sauter (Hrsg.)

# Handbuch Kompetenzmessung

Erkennen, verstehen und bewerten  
von Kompetenzen in der betrieblichen,  
pädagogischen und psychologischen Praxis

3., überarbeitete und erweiterte Auflage

2017  
Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart

Herausgeber:

*Prof. Dr. John Erpenbeck*, Steinbeis School of International Business and Entrepreneurship GmbH (SIBE), Herrenberg

*em. Prof. Dr. Dr. h.c. Lutz von Rosenstiel*t, Institut für Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität, Organisations- und Wirtschaftspsychologie, München

*Dr. Sven Grote*, Fokus-K Kompetenzmanagement, Dr. Grote & Kollegen, Braunschweig

*Prof. Dr. Werner Sauter*, Blended Solutions GmbH, Berlin



Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem, säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Bibliografische Information 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.

Print ISBN 978-3-7910-3511-6 Bestell-Nr. 20167-0002

EPDF ISBN 978-3-7910-3512-3 Bestell-Nr. 20167-0151

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.

© 2017 Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft · Steuern · Recht GmbH

[www.schaeffer-poeschel.de](http://www.schaeffer-poeschel.de)

[service@schaeffer-poeschel.de](mailto:service@schaeffer-poeschel.de)

Umschlagentwurf: Goldener Westen, Berlin

Umschlaggestaltung: Kienle gestaltet, Stuttgart (Bildnachweis: Shutterstock)

Satz: Johanna Boy, Brennbere

Druck und Bindung: BELTZ Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Februar 2017

Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart

Ein Tochterunternehmen der Haufe Gruppe

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einführung</b> .....	IX
<b>hamet 2: Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen</b>	
Heike Ackermann/Jürgen Tress .....	1
<b>KomBI-Laufbahnberatung – Kompetenzorientiert, Biografisch, Interkulturell</b>	
Hans G. Bauer/Claas Triebel/Fabian Weiß .....	19
<b>ProfilPASS – Kompetenzen ermitteln und bilanzieren</b>	
Brigitte Bosche/Katrin Hülsmann/Harry Neß/Sabine Seidel .....	29
<b>Das Kienbaum Management Assessment – eignungsdiagnostische Kompetenz- erfassung in Abhängigkeit von Funktionsebenen und unternehmerischen Anforderungen</b>	
Tobias Bothe-Hutschenreuter/Dennis Kampschulte/Hans Ochmann .....	48
<b>Kompetenzfeststellungsverfahren APF (Abschlussportfolio)</b>	
Frank de Vries .....	64
<b>Der Kompetenzreflektor – ein Verfahren zur Analyse, Reflexion und Validierung von Kompetenzen</b>	
Peter Dehnbostel/Stefanie Hiestand/Julia Gillen .....	82
<b>Strategische Kompetenzentwicklung – Kompetenzen maßgeschneidert erarbeiten, einschätzen, messen und entwickeln</b>	
Barbara Demel .....	99
<b>Messung von Führungskompetenzen – Leadership Effectiveness and Development (LEaD®)</b>	
Stefan L. Dörr/Marion Schmidt-Huber/Günter W. Maier .....	113
<b>ASSESS by SCHEELEN®, ASSESS Performance Analyse®, ASSESS Kompetenz- analyse®, ASSESS 360-Grad-Analyse® – Entwicklung von Kompetenzmodellen, Management Development, strategisches Kompetenzmanagement</b>	
Regina J. Euteneier/Frank M. Scheelen .....	136
<b>Einschätzungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk<sup>72</sup></b>	
Andreas Frey/Lars Balzer .....	149

<b>Kompetenzanalyse für Flüchtlinge und Migranten CAIDANCE-R</b>	
Andreas Frintrup/Maik Spengler . . . . .	161
<b>persolog® Persönlichkeits-Profil – Schlüssel-Potenziale für Kompetenzen</b>	
Friedbert Gay/Renate Wittmann . . . . .	174
<b>Stabilisieren oder dynamisieren: Das Balance-Inventar der Führung (BALI-F)</b>	
Sven Grote/Simone Kauffeld . . . . .	190
<b>Erfassung von Verhaltenskompetenzen: CAPTain (Computer Aided Personnel Test answers inevitable)</b>	
Josephine Henrici/Frauke Wrage . . . . .	215
<b>Kompetenzkarten für die Potenzialanalyse in der Migrationsberatung</b>	
Gunvald Herdin/Frank Frick/Martin Noack/Ottmar Döring/Florian Neumann . . . .	235
<b>KODE® und KODE®X – Kompetenzen erkennen, um Kompetenzen zu entwickeln und zu bestärken</b>	
Volker Heyse . . . . .	245
<b>CeKom®-System</b>	
Andreas Hohenstein/Sabrina Neumann . . . . .	274
<b>Der Gruppencheck</b>	
Alena Høye/Sabine Racky/Ingela Jöns . . . . .	287
<b>KMU.Kompetenzbuch (KMU.Kom) – Unterstützung des Kompetenzmanagements und der Personalentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen</b>	
Jakob Huber/Harry Neß/Cornelia Seitz . . . . .	300
<b>Inventar sozialer Kompetenzen (ISK/ISK-360°)</b>	
Uwe Peter Kanning . . . . .	318
<b>Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR, act4teams)</b>	
Simone Kauffeld/Sven Grote/Ekkehart Frieling . . . . .	326
<b>LERNSTÜCK® – Ein Verfahren zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen auf der Basis dokumentierter Arbeitsprozesse</b>	
Marisa Kaufhold/Christiane Barthel . . . . .	346
<b>Kompetenzen und Interessen von Kindern (KOMPIK)</b>	
Martin Krause. . . . .	355
<b>Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS)</b>	
Julius Kuhl/Wilfried Henseler . . . . .	362

---

<b>Das Multi-Motiv-Gitter (MMG)</b>	
Thomas A. Langens/Kurt Sokolowski/Heinz-Dieter Schmalt . . . . .	388
<b>EU-KoKids – Kompetente Kids Theorie und Praxismappe</b>	
Michael Lemberger/Marianne Wilhelm . . . . .	397
<b>shapes – Berufliches Verhalten</b>	
Katharina Lochner/Achim Preuß/Andreas Lohff . . . . .	412
<b>COMPRO +<sup>®</sup> Competence Profiling</b>	
Andreas Mollet . . . . .	430
<b>Das PERLS<sup>®</sup>-System</b>	
Christian Montel/Maren Hiltmann/Christa Mette/Barbora Zimmer . . . . .	441
<b>Führungsstilanalyse LEAD</b>	
Patrick Mussel/Adrienne Schmidtborn/Maik Spengler/Andreas Frintrup/ Heinz Schuler . . . . .	452
<b>Kompetenzrad und Kompetenzmatrix</b>	
Klaus North . . . . .	465
<b>Key Leadership Factors KLF</b>	
Annika Olofsson/Andreas Frintrup . . . . .	478
<b>Behavioural Event Interview (BEI)/Emotional and Social Competency Inventory (ESCI)</b>	
Axel Peters/Holger Winzer . . . . .	500
<b>Lernpotenzial-Assessment Center (LP-AC)</b>	
Werner Sarges . . . . .	515
<b>Arbeitsproben und situative Fragen zur Messung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen</b>	
Niclas Schaper . . . . .	523
<b>Das Kompetenzentwicklungsmodell: Lebendige Kompetenzmodelle auf der Basis des Entwicklungsquadrates</b>	
David Scheffer/Werner Sarges . . . . .	538
<b>Leistungsmotivationsinventar (LMI)</b>	
Heinz Schuler . . . . .	546
<b>Multimodales Interview</b>	
Heinz Schuler . . . . .	568



---

<b>Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeits- beschreibung (BIP)</b>	
Rebekka Schulz/Patrick Schardien/Rüdiger Hossiep . . . . .	580
<b>Kompetenzerfassung durch Integratives Skill Management bei Sopra Steria Consulting: Messung, Management und Controlling der Skill-Entwicklung mit dem Skill<sup>Radar</sup></b>	
Andreas Seidel-Wittneben/Jochen König . . . . .	597
<b>DIPA – Diagnoseinstrument zur Erfassung der Interviewerkompetenz in der Personalauswahl</b>	
Anja Strobel/Karl Westhoff . . . . .	615
<b>PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)</b>	
Rudolf Tippelt/Johanna Gebrande . . . . .	625
<b>Kompetenzenbilanz</b>	
Claas Triebel/Kurt Seipel . . . . .	644
<b>TalentKompass NRW – Kompetenzen, Fähigkeiten und Interessen erkennen und einsetzen</b>	
Reinhard Völzke . . . . .	658
<b>Qualifikationsanalyse zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen/Kompetenzen</b>	
Daike Witt/Volker Born . . . . .	685
<b>Kompetenzerfassung, -messung, -bewertung und -anerkennung in Europa – konzeptionelle Gestaltungsmerkmale und die praktische Umsetzung</b>	
Silvia Annen . . . . .	697
Schlagwortverzeichnis . . . . .	731

# Einführung

Die deutsche Kompetenzforschung ist führend in Europa. Daran haben viele der Wissenschaftler und Praktiker, die an den drei Auflagen dieses Handbuchs mitwirkten, erheblichen Anteil. Dieses Werk hat sich inzwischen deutschlandweit als Standard durchgesetzt.

## Lutz von Rosenstiel

Ohne Lutz von Rosenstiel (1938–2013), den Philosophen, Schriftsteller und Psychologen, gäbe es dieses Handbuch nicht. Ausgehend von dem Leibniz'schen Theoria-cum-Praxi-Streben, eine Verbindung von Wissenschaft und Praxis herzustellen, »Psychologie als nützliche Wissenschaft« zu betreiben, sah er schon früh in der »Kompetenzwende« von Arbeits-, Organisationspsychologie und Personalentwicklung einen unumkehrbaren Zug der Zeit. Nicht durch modische Neuerungssucht begründet, sondern durch ein allmähliches Begreifen von psychischer und sozialer Selbstorganisation und Komplexität, durch eine wenngleich oft schmerzhaft Abkehr vom gewohnten mechanistischen Denken. Kompetenzen, als Fähigkeiten zur Selbstorganisation des Handelns, als Selbstorganisationsdispositionen zu fassen, war die theoretische Summe. Die praktische war seine Tätigkeit als Vorsitzender des Kuratoriums »Lernkultur und Kompetenzentwicklung« am Bundesministerium für Bildung und Forschung, wo er ungezählte Überlegungen, Forschungsarbeiten und Publikationen zu Kompetenzverstehen, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung anregte.

Lutz von Rosenstiel bildete, so schreibt Heinz Schuler (2013)<sup>1</sup> in einem Nachruf, »Generationen von Studierenden aus, und war Vorbild für eine große Zahl junger Kollegen und Kolleginnen. Akademischer Lehrer war er mit Freude, Engagement und nachhaltiger Wirkung. Er verstand es, Interesse für unser Fach zu wecken – unter Psychologen wie in den Nachbardisziplinen – und seine Erfahrungen so zu vermitteln, dass sie den Einsichten seiner Hörer ebenso förderlich war, wie ihren schließlichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt.« Auch für uns, die Herausgeber der 3. Auflage des Handbuchs, ist Lutz von Rosenstiel ein Vorbild. Dass das Handbuch in dieser Neuauflage erscheinen kann, ist ein Dokument der nachhaltigen Wirkung. Wir verstehen es auch als Fortführung seines Denkens und Wirkens.

## Neue Aspekte

Die hier vorliegende 3. Auflage des Handbuchs unterscheidet sich in Stoßrichtung, Themenbreite und Anwendungsvielfalt deutlich von den vorangegangenen:

---

1 Schuler, H. (2013). Nachruf auf Lutz von Rosenstiel. In: Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie 57 (N.F.31) 3, Göttingen, S. 160–161

- Neu sind etwa 60 % der Beiträge. Die wieder aufgenommenen wurden, wo nötig, gründlich überarbeitet.
- Neu ist, das deutete sich bereits in der 2. Auflage an, dass der Gedanke einer Kompetenzmessung konsequent zur generellen Kompetenzerfassung hin erweitert wurde, ohne die damit verbundenen philosophisch-wissenschaftstheoretischen Fragen von Messung, Messgüte und Angemessenheit hier zu berühren.<sup>2</sup> Kompetenzerfassung kann sich aller Mess-, Charakterisierungs- und Beschreibungsverfahren bedienen, die von der Persönlichkeitspsychologie und -soziologie, der Arbeits- und Handlungspsychologie, der Performanzanalyse, der Qualifikationsforschung sowie von Sozialpsychologie, Kommunikationspsychologie, Sprachwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Pädagogik usw. zur Verfügung gestellt werden. Die Kernfrage unseres Handbuchs ist deshalb keine messmethodische. Vielmehr sollen alle zum Einsatz kommenden Verfahren und Verfahrenskombinationen daraufhin befragt werden, ob sie tatsächlich in der Lage sind, Kompetenzen als Fähigkeiten zu selbstorganisiertem Handeln, als Selbstorganisationsdispositionen, abzubilden. Wobei wir unter Disposition die Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit verstehen.<sup>3</sup> Verfahren, die in diesem Sinne Kompetenzen erfassen, haben in das Handbuch Eingang gefunden, auch wenn sie teilweise die Erfassung von Kompetenzen und Facetten der Persönlichkeit kombinieren. Dadurch unterscheidet sich das Handbuch deutlich von jenen, die von Sarges und Wottawa (2004)<sup>4</sup> und von Schuler (2014)<sup>5</sup> vorgelegt wurden und die mit breiterem Anspruch über wirtschaftspsychologische Testverfahren informieren.
- Neu ist damit zugleich die Anordnung der Texte. Nur noch wenige sind auf die Messung und Erfassung sehr spezifischer, einzelner Kompetenzen oder Kompetenzkombinationen konzentriert, die meisten haben ein breites, viele Aspekte des selbstorganisierten Handelns abdeckendes Kompetenzspektrum im Blick. Waren in den bisherigen Auflagen die Beiträge nach Einzelkompetenzen, Kompetenzkombinationen, Kompetenzbilanzen und übergreifenden Kompetenzgittern angeordnet, so haben wir jetzt eine alphabetische Reihung nach dem Nachnamen des Erstautors gewählt. Das macht die über den Texten signetartig angeordneten Raster keineswegs überflüssig; sie dienen nun nicht mehr als ordnende Leitlinie, sondern als methodologische Kurzcharakteristik des Verfahrens.
- Neu ist, dass nur solche Beiträge aufgenommen wurden, bei denen sich eine längerfristige, breite Nutzung nachweisen, zumindest extrapolieren lässt. Die herausgenommenen (und übrigens in den Bänden von 2003 und 2007 weiterhin nachlesbaren) sind keinesfalls »schlechter« oder »unwichtiger« als die hier zusammengestellten, sie

---

2 Schlaudt, O. (2009). Die Quantifizierung der Natur. Klassische Texte der Messtheorie. Von 1696 bis 1999. Münster; Davidson, D. (2013). Subjektiv, intersubjektiv, objektiv. Frankfurt a.M.

3 Kossakowski, A. (1981): Disposition. In: G. Clauß, H. Kulka, J. Lompscher et al. (Hrsg.). Wörterbuch der Psychologie, Leipzig

4 Sarges, W. & Wottawa, H. (2004). Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren. Bd. 1 Personalpsychologische Instrumente. 2. Auflage, Lengerich/Berlin/Bremen

5 Schuler, H. (2014). Psychologische Personalauswahl. Eignungsdiagnostik für Personalentscheidungen und Berufsberatung. 4. Aufl. Göttingen

haben einfach aus Gründen, die wir nicht zu beurteilen berufen sind, weniger Wirkung entfaltet.

- Neu aufgenommen sind hingegen einige Verfahren, die eine deutliche Breitenwirkung entfalteten und entfalten (z. B. BIP, CAPTain, shapes). Wir haben dabei eine klare Grenze zu persönlichkeiterfassenden Verfahren gezogen. Auf die damit verbundenen Probleme gehen wir abschließend ein. Thematisch neu sind etwa die deutlichere Beachtung von Wertaspekten durch Nutzung von Wertequadraten (Lebendige Kompetenzmodelle, BALI-F), oder die Beachtung der Kompetenzen von Kindern (KOMPIK, EU-KoKids) u. a. in Waldorfschulen (Abschlussportfolio). Neu, obgleich sich schon früher im PROFILpass andeutend, ist die Expansion qualitativer Verfahren, darunter solcher, die sich bisher weniger beachteter Bereiche (KMU Kompetenzbuch, Qualifikationsanalyse Handwerk, KOMBI-Laufbahnberatung) zuwenden, oder über ganze Bundesländer erstrecken (Talentkompass NRW).
- Neu ist ein tieferes Verständnis von Kompetenz, einerseits befördert von den Fortschritten der Selbstorganisationstheorie und ihren praktischen Anwendungen, andererseits von der Zunahme dynamischer, komplexer, algorithmisch nicht mehr steuerbarer kultureller, sozialer, politischer und wirtschaftlicher Situationen, wie beispielsweise der europäischen Finanzkrise, der Flüchtlingskrise (KOMBI – interkulturell, Kompetenzkarten für Migrationsberatung) aber auch der weitwuchernden internationalen Konzerne und der explosionsartig entstehenden, große Kapitalbündelungen repräsentierenden Unternehmen, wie beispielsweise Facebook, Google oder Netflix. In ihnen wirken Komplexität und Disruption zusammen, was der Entstehung und Beherrschung ganz neuer, sich abzeichnender »Silicon-Valley-Kompetenzen« bedarf.
- Neu und symptomatisch ist die Entwicklung eigener Kompetenzmessungs- und -erfassungsverfahren durch große, bedeutende Beratungsfirmen (z. B. Deloitte, Kienbaum, Sopra Steria), denn von ihnen geht die Betonung des Kompetenzdenkens, die Einführung von Kompetenzanalysen und die Entwicklung von Kompetenzmodellen im Bereich meist größerer Unternehmen aus, hat also eine große Multiplikationswirkung.
- Neu ist auch die zunehmende Zahl von Kompetenzmodellen mittlerer und großer Unternehmen. Man kann heute ohne Übertreibung feststellen, dass fast jedes große deutsche Unternehmen über ein eigenes Kompetenzmodell verfügt. Eine Vielzahl solcher Modelle wurde in einer gesonderten Publikation (Erpenbeck, von Rosenstiel & Grote 2013) zusammengetragen. Da jedes dieser Modelle auch auf eigene Methoden der Kompetenzmessung baut, ist dort gleichsam ein Kompetenzen erfassendes Paralleluniversum zu demjenigen entstanden, das dieses Handbuch ausmisst.
- Neu ist in diesem Handbuch schließlich eine große, instruktive Übersicht zu den in Europa eingesetzten Kompetenzmess- und -erfassungsverfahren (Annen, in diesem Band), die es uns gestattet, auf Einzelbeispiele aus anderen europäischen Ländern (z. B. die französische bilan de compétences, das englische NVQ- bzw. DACUM-Verfahren, das Schweizer CH-Q Kompetenz-Management-Modell) zu verzichten und trotzdem eine große Fülle weiterer Verfahren systematisch einzubeziehen.

## Ein vertiefter Blick auf das Verständnis von Kompetenz<sup>6</sup>

Ein endgültiges Kompetenzverständnis, eine abschließende Kompetenzdefinition kann und wird es nicht geben; wer darauf hofft, hofft vergebens<sup>7</sup>. Doch führten die vielen Versuche, Kompetenzen zu verstehen und das Verstandene anzuwenden zu einer deutlichen Konvergenz der Auffassungen. Wir wissen heute, dass man dem Kompetenzbegriff mit noch so vielen Definitionspirouetten nicht beikommt und dass hinter dem Kompetenzdenken, hinter seiner explosionsartigen Ausbreitung in Schule, beruflicher Bildung, Universität und Unternehmen eine fundamentale historische Dynamik steht.

Wir leben in Zeiten des Umbruchs, wir müssen die Welt neu denken und gestalten, und wir müssen in diesen Zeiten navigieren – oder untergehen. Selbstorganisation, Komplexität und Kreativität sind die Wortmarken, mit denen sich der fundamentale Umbruch seit etwa 1950, noch zugespitzter seit 2000 kennzeichnen lässt<sup>8</sup>. Selbstorganisation und Kreativität des Handelns sind notwendig, um in Zeiten dieses Umbruchs, um angesichts der qualitativ neuen Komplexität und Disruption navigieren zu können.

Man kann die Geschichte der Kompetenz bis zur Entstehung des Begriffs zurückverfolgen<sup>9</sup>. Man kann aber auch die Vorboten jenes von Malik benannten fundamentalen Umbruchs ausfindig machen, in dessen Gefolge sich das moderne Kompetenzdenken herausgebildet hat und kräftig gedeiht. 2005 hat Schmidt eine fast lückenlose Darstellung des Zusammenhangs von Kompetenz, Selbstorganisation und Entwicklung der modernen, vornehmlich digitalen Produktivkräfte und des daraus resultierenden Kompetenzdiskurses gegeben.<sup>10</sup> Das lässt sich ohne Abstriche als theoretische Basis unser weiteren Ausführungen betrachten.

### Dort wird herausgearbeitet:

Kompetenzen sind geistige oder physische Selbstorganisationsdispositionen, sie umfassen Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen. Unter Dispositionen werden die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzun-

---

6 Der Singular Kompetenz kennzeichnet diese als Gattungsname; konkret handelt es sich stets um Plurale, um Kompetenzen

7 Erpenbeck (1996). Synergetik, Wille, Wert und Kompetenz. In: Ethik und Sozialwissenschaften 7 (4), S. 611–613

8 Malik, F. (2009). Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation. Grundprobleme, Funktionsmechanismen und Lösungsansätze für komplexe Systeme. Bern/ Stuttgart/Wien; Malik, F. (2015). Navigieren in Zeiten des Umbruchs. Die Welt neu denken und gestalten. Frankfurt/New York

9 Ritter, J. & Gründer, K. (Hrsg.) (1976). Kompetenz. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt, S. 918–933; Huber, H. D. (2001). Interkontextualität und künstlerische Kompetenz: Eine kritische Auseinandersetzung. In: M. Bühler & A. Koch (Hrsg.). Kunst & Interkontextualität: Materialien zum Symposium schau-vogel-schau. Köln, S. 29–47; Veith, H. (2003). Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungssemantiken. (Edition QUEM Bd.15). Münster/New York/Berlin; Brohm, M. (2009). Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen. Weinheim/München, S.15–56

10 Schmidt, S. J. (2005). Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg, S. 159–209

gen zur Regulation der Tätigkeit verstanden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen, sondern auch Entwicklungsergebnisse.

Das Kompetenzkonzept sollte deshalb in Bezug auf die erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen – im Sinne Maliks – benutzt werden, die hoch genug sind, um selbstorganisiertes Handeln tatsächlich zu erfordern.

Das Kompetenzkonzept sollte benutzt werden, wenn zur Bewältigung dieser komplexen Anforderungen sowohl fachlich-methodische (kognitive) wie motivationale, personale (ethische), willensmäßige (aktivitätsbezogene) und sozialkommunikative Komponenten gehören.

Kompetenzen setzen voraus, dass vieles gelernt wird; sie selbst können aber nicht direkt gelehrt werden.

Zu eigenen Emotionen und Motivationen verinnerlichte, »interiorisierte« Werte bilden die Grundlage aller menschlichen Kompetenzen. Dabei sind Werte in Anlehnung an Hakens Synergetik<sup>11</sup> Ordner des Handelns; Menschen haben Werte geschaffen um kollektives Handeln zu ermöglichen. In ihrer sozialen Geltung »versklaven« oder »konsensualisieren« sie (im Sinne von Haken) die Individuen und ermöglichen eben dadurch kreatives und selbstorganisiertes, individuelles Handeln.

Dank der modernen Forschungen zur psychischen Selbstorganisation begreifen wir heute das Gehirn als selbstorganisierendes System, in dem Kognition, Emotion und Handeln zusammenzusammenwirken.<sup>12</sup> Betrachtet man die Merkmale der Struktur und Funktion des neuronalen Aufbaus des Gehirns, so wird klar, dass es sich um ideale Bedingungen für Selbstorganisationsprozesse handelt<sup>13</sup>, ja man kann das Gehirn aufgrund seines Aufbaus und seiner Funktionsweise als Prototyp eines selbstorganisierenden Systems betrachten<sup>14</sup>. Einfache motorische Bewegungen, Mustererkennungen, das Erkennen von Emotionen im Gesichtsausdruck und ganz allgemein die nichtlineare Dynamik von Emotionsprozessen, Wahrnehmungsprozessen, Prozessen der Gedächtnisorganisation und Entscheidungsprozessen lassen sich synergetisch – selbstorganisationstheoretisch modellieren. Neben vielen anderen Ansätzen hat das sehr bekannt gewordene Zürcher Ressourcenmodell verdeutlicht, wie der selbstorganisierte Übergang<sup>15</sup> von den im Unterbewusstsein verankerten Affekten, Emotionen und Motivationen<sup>16</sup>, zum wirklichen Handeln verläuft.

---

11 Haken, H. (2014). Synergetik: Eine Einführung. Nichtgleichgewichts-Phasenübergänge und Selbstorganisation in Physik, Chemie und Biologie (German Edition, Taschenbuchausgabe). Berlin/Heidelberg/New York

12 Haken, H. (1996). Principles of Brain Functioning. A Synergetic Approach to Brain Activity, Behaviour and Cognition. Berlin/Heidelberg/New York

13 Roth, G. (2003). Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. (Taschenbuch) Frankfurt a.M.

14 Haken, H. & Schiepek, G. (2010). Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten. 2. Auflage, Göttingen/Bern/Wien, S. 137.

15 Storch, M. & Krause, F. (2010). Selbstmanagement – ressourcenorientiert: Theoretische Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)

16 Kuhl, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen/Bern/Toronto; Kuhl, J. & Scheffer, D. (2010). Persönlichkeit und Motivation im Unternehmen – Anwendung der PSI-Theorie in Personalauswahl und -entwicklung. Stuttgart

Die anderen wichtig gewordenen Selbstorganisationstheorien, der radikale (Schmidt 1987; Glasersfeld & Schmidt 1997)<sup>17</sup> und der weniger radikale Konstruktivismus (Maturana & Varela 2009; Arnold & Siebert 1995)<sup>18</sup> haben verdeutlicht, dass – sieht man von manchmal durchaus notwendigem mechanischen Drill einmal ab – Lernen in der Regel ein aktiver Konstruktionsprozess ist, in dem jeder Lernende ein individuelles Bild der Welt erschafft. Individuen reagieren nicht einfach auf Reize und verhalten sich, sie erzeugen vielmehr, geistig oder physisch handelnd, eine je eigene, individuell geprägte subjektive Realität. Generalisiert: Menschen verhalten sich nicht – sie handeln; man kann den Terminus Verhalten fast immer getrost durch den Terminus Handeln ersetzen. Lernen ist kein passives Speichern, sondern ein aktives Konstruieren von Wissen und Kompetenzen. Lehrpersonen haben nicht Wissen weiterzugeben, sondern individuelle, selbstorganisierte Lernprozesse anzustoßen und Lernprozesse zu ermöglichen. »Erwachsene – so scheint es – sind lernfähig, aber unbelehrbar« (Siebert 1994, S. 46)<sup>19</sup>. Eine selbstorganisative Ermöglichungsdidaktik ist erforderlich (Arnold & Schüßler 2015)<sup>20</sup>.

Nochmals Schmidt: »Kompetenzmessung bildet sozusagen den Schlusspunkt in der Entwicklung des Kompetenzsystems: Nur wenn Kompetenz eine gesellschaftlich anerkannte Kategorie ist und sich Kompetenzentwicklung als planbar und realisierbar erweist, hat Kompetenzmessung Sinn und reduziert das Risiko, das für alle Beteiligten mit der Kompetenzstruktur »Vertrauensvorschuss« verbunden ist. Und wenn Kompetenzmessung nach Ansicht aller Beteiligten zu plausiblen Ergebnissen führt, dann ist damit das Kompetenzsystem insgesamt legitimiert und liefert allen Beteiligten die gewünschte Selbstbestätigung. Aus diesen Überlegungen folgt, dass es auch bei Kompetenzmessungen streng genommen nicht darauf ankommt, ob die jeweilige Messung objektiv richtig ist oder nicht ... vielmehr, ob sich im Messsystem eine implizite oder explizite Einigung über den Sinn von Kompetenzmessungen einstellt...Wenn aber die Referenzgrößen für Kompetenzmessungen nicht allein Wahrheit oder Objektivität sind, sondern Plausibilität, Anschließbarkeit und Verwertbarkeit, dann ist an solche Messungen der Anspruch zu richten, ebendiese drei Kategorien explizit zu argumentieren«<sup>21</sup>.

## Das moderne Kompetenzdenken

Ab der Mitte des vorigen Jahrhunderts vollzog sich der gewaltigste Entwicklungsschub der Produktivkräfte in der Menschheitsgeschichte. Die Revolution der Werkzeuge wurde von einer Revolution der Denkzeuge abgelöst. Diese Revolution ist so folgenreich, dass

17 Schmidt, S. J. (1987). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M.; Glasersfeld, E. v. & Schmidt, S. J. (1997). Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a.M.

18 Maturana, H. & Varela, F. (2009). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Frankfurt a.M.; Arnold, R. & Siebert, H. (1995). Konstruktivistische Erwachsenenbildung – von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler

19 Siebert, H. (1994). Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a.M.

20 Arnold, R. & Schüßler, I. (2015). Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung). Baltmannsweiler

21 Schmidt, S. J. (2005). Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg

wir von einer neuen Epoche, dem digitalen Zeitalter, sprechen. Die Informationsgesellschaft, die sich nur als Kompetenzgesellschaft realisieren kann, in der möglichst viele befähigt werden, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, wird zum Ziel.

Die ersten elektronischen Großrechner wie Zuse, Mark oder ENIAC waren riesige Anlagen; erst die Miniaturisierung der Bauelemente und die Entwicklung von Transistoren ermöglichten ab der Mitte der 1950er Jahre die Entwicklung von Personalcomputern. Anfang der 1970er Jahre wurden Mikrochips, Peripherien und Programme entwickelt, ab den 1980er Jahren war der PC alltagstauglich. Heute organisieren und steuern Computer die Kernprozesse in Wirtschaft, Industrie und Verkehr, sind die Basis von Wissenschaft, Technik und Medizin. Internet und E-Mail sind Grundlagen zwischenmenschlicher Kommunikation. Biocomputer, Quantencomputer und Computer mit tiefgreifendem eigenen Bewusstsein und eigenen Gefühlen stellen die absehbare Zukunft dar.

Diese gewaltige Revolution der Denkzeuge erforderte und erfordert zunehmend Menschen mit Fähigkeiten, sich von den wirtschaftlichen, politischen, wissenschaftlich-technischen und kulturellen Entwicklungen der Zeit nicht nur mitreißen zu lassen, sondern diese Entwicklungen selbstorganisiert und kreativ mit zu gestalten. Als geeigneter Kandidat, diese Fähigkeiten in einem Begriff zu bündeln, bot sich »Kompetenz« an. Er war relativ frei von vorangegangenen philosophisch-psychologischem Zergrübeln, konnte den aktuellen Entwicklungen ohne allzu große Bedenklichkeiten angepasst werden und ermöglichte bald brauchbare Formen der Operationalisierung.

In der Sprachwissenschaft bezeichnet Kompetenz seit Chomsky (1965)<sup>22</sup> die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mithilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele neue, noch nie gehörte Sätze *selbstorganisiert* zu bilden und zu verstehen und ihnen eine potenziell ebenso unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen. Nicht der Sprachwissenschaft galt hier die breitgefächerte Aufmerksamkeit, sondern der Beschreibung selbstorganisierten sprachlichen Handelns, was leicht auf andere Formen selbstorganisierten Handelns ausdehnbar war.

Jürgen Habermas (1981)<sup>23</sup> dehnte die linguistisch-kommunikative Kompetenz auf sozial-kommunikative Handlungsformen, auf die sozial-kommunikative Kompetenz, aus. Dazu ist neben der semantischen und grammatischen Handlungsfähigkeit, um sprachliche Ausdrücke und Sätze zu bilden, eine durch Sozialisation erworbene kommunikative Handlungsfähigkeit notwendig, um die Sprache *selbstorganisiert* und angemessen in realen Redesituationen zu verwenden. Das schließt auch die Fähigkeit ein, Gefühle, Absichten, Meinungen und interpersonale Beziehungen angemessen zu kommunizieren und wo notwendig in Diskursen zu begründen.

In die Motivationspsychologie wurde der Kompetenzbegriff von White (1959)<sup>24</sup> eingeführt. Dort bezeichnet Kompetenz die Entwicklung grundlegender Handlungsfähigkeiten, die weder genetisch angeboren noch das Produkt von Reifungsprozessen sind, sondern vom Individuum *selbstorganisiert* hervorgebracht wurden. Kompetenz im Sinne von White ist eine Voraussetzung von Performanz, der individuellen Leistungsfähigkeit,

---

22 Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of Syntax. Cambridge

23 Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Bd.1 Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a.M.

24 White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered. The Concept of Competence. Psychology Review, 66/5 S. 297–333



die sich aus der Anwendung und dem Gebrauch der Kompetenz ergibt. Diese bildet das Individuum auf Grund von selbst motivierter Interaktion mit seiner Umwelt heraus.

Stets stellt sich die Frage nach der Beobachtbarkeit von Kompetenzen. Wie können Kompetenzen ermittelt werden, wenn sie doch innere, unbeobachtbare Voraussetzungen des selbstorganisierten Handelns einer Person sind? In der Psychologie hat sich wohl als Erster McClelland (1973) um eine Aufklärung bemüht.<sup>25</sup> Offensichtlich sind Kompetenzen nur anhand der tatsächlichen Performanz aufzuklären. Das gilt jedoch für die meisten psychologischen Konstrukte wie Begabung, Intelligenz, Kognition, Motivation usw. Kompetenz ist also stets eine Form von Zuschreibung auf Grund eines Urteils des Beobachters: Wir schreiben dem physisch und geistig selbstorganisiert Handelnden auf Grund bestimmter, beobachtbarer Handlungsweisen bestimmte Dispositionen als Kompetenzen zu. Während Eigenschaften physikalischer, chemischer, biologischer Objekte (beispielsweise eine Beschleunigung, ein pH-Wert, eine Zellteilungsgeschwindigkeit ...) gleichsam selbstverständlich objektiv existieren, werden psychische Eigenschaften und Dispositionen in viel höherem Maße durch das Messverfahren selbst konstituiert. Dadurch führen unterschiedliche Messverfahren, trotz aller Objektivitätsüberlegungen, oft zu deutlich verschiedenen Eigenschaften.

## Kompetenz und andere Begriffskandidaten

Begreift man Kompetenzen als Fähigkeiten zu selbstorganisiertem Handeln, als Selbstorganisationsdispositionen, so besteht ein entscheidender Unterschied zu Qualifikationen: Diese werden nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in davon abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeiten Prüfungssituationen. Die zertifizierbaren Ergebnisse spiegeln das aktuelle Wissen, die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten wider. Ob jemand davon ausgehend auch selbstorganisiert und kreativ wird handeln können, kann durch die Normierungen und Zertifizierungen kaum erfasst werden. Einem »gelernten« Multimediadesigner mit besten Abschlussnoten kann in der Praxis schlicht nichts einfallen.

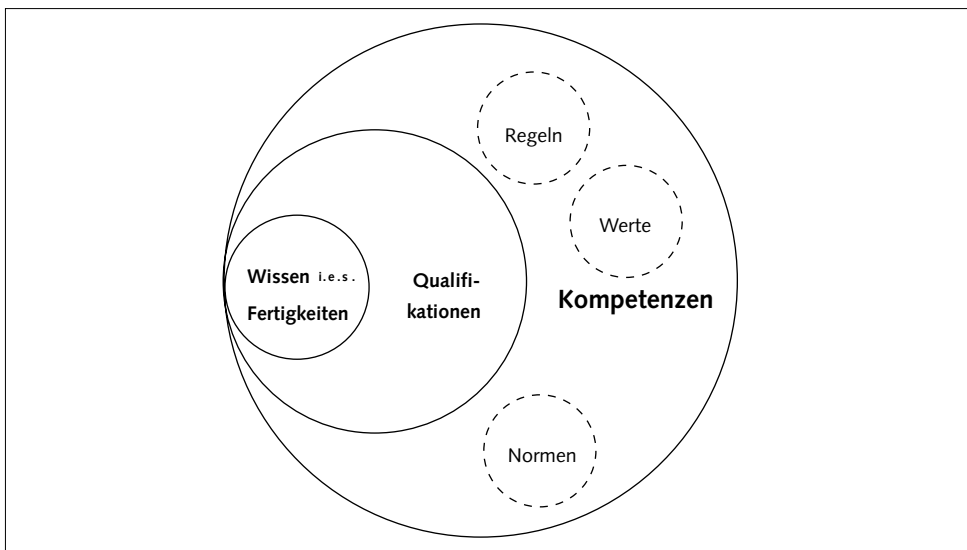
Bei selbstorganisierenden, kreativen Subjekten erwarten wir überraschende Lösungen, schöpferisch Neues. Unser Interesse ist hier nicht zuerst auf die Leistungsergebnisse gerichtet, sondern auf die Fähigkeiten, entsprechende Leistungen hervorzubringen. Den fundamentalen Unterschied von Qualifikationen und Kompetenzen sieht man in folgender Gegenüberstellung:

---

25 Adams, K. (1997). Interview with David McClelland. Interview with the founding father of the competency approach: David McClelland. In: Competency, Bd. 4, No.3

Qualifikation	Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ist immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet, also fremdorganisiert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umfasst Selbstorganisationsfähigkeit</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ist subjektbezogen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ist auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gerichtet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Anspruch</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ist auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig zitiert werden können</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umfasst die Vielzahl der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen; Lernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• rückt mit seiner Orientierung auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vom klassischen Bildungsideal (Humboldts »proportionierlicher Ausbildung aller Kräfte«) ab</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nähert sich dem klassischen Bildungsideal auf eine neue, zeitgemäße Weise</li> </ul>

**Tab. 1:** Unterschiede zwischen Qualifikationen und Kompetenzen (Arnold 2000<sup>26</sup>)



**Abb. 1:** Einschließungsverhältnis von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissen und Fertigkeiten

<sup>26</sup> Arnold, R. (2000). Qualifikation. In: R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 269

- Kompetenzen enthalten Qualifikationen, lassen sich aber nicht darauf reduzieren oder einengen.
- Kompetenzen enthalten Wissen, lassen sich aber nicht darauf reduzieren oder einengen.
- Kompetenzen enthalten Fertigkeiten, lassen sich aber nicht darauf reduzieren oder einengen.

Grafisch lässt sich dieses Einschließungsverhältnis wie in Abb. 1 darstellen.

*Fertigkeiten, Wissen, Qualifikationen* sind also unverzichtbare Bestandteile von Kompetenzen – aber sie sind keine »Konkurrenten« des Kompetenzbegriffs, können ihn keinesfalls ersetzen. Ähnlich ist es mit anderen Begriffskonkurrenten:

*Schlüsselqualifikationen* waren der Versuch, aus der engen Qualifikationsdebatte der sechziger Jahre auszubrechen, die Sach- und Fachqualifizierung für der Weisheit letzten Schluss hielt. Schließlich brauchten die Qualifizierten ebenso personale, aktivitätsbezogene und soziale Fähigkeiten, das Gelernte auch sinnvoll in das berufliche Handeln umzusetzen. Diese Fähigkeiten nannte Mertens (1974)<sup>27</sup> »Schlüsselqualifikationen« und verstand darunter »Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl an Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens«. Zweifellos scheinen hier die Kompetenzen auf, die Vermengung von Qualifikation und Kompetenz führte allerdings zu einem reichlichen Schlüsselwirrwarr, zu umfangreichen Katalogen von Schlüsselkompetenzen, weder gedanklich noch empirisch beherrschbar.

*Fähigkeiten* werden als erlernte oder auf Anlagen zurückzuführende Voraussetzungen für das Vollbringen einer bestimmten geistigen oder physischen Handlung oder Leistung beschrieben (Fröhlich 2003, S. 174)<sup>28</sup>. Oft greift man auch auf Kompetenzdefinitionen zurück und setzt Handlungsfähigkeiten mit Kompetenzen, Kompetenzen mit Handlungsfähigkeiten gleich. Das ist völlig problemlos, solange die eigentliche Pointe des Kompetenzverständnisses, die Begründung durch die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Handeln, nicht berührt ist. Der Nachteil einer solchen Ersetzung wird sofort deutlich: Auch der Neandertaler war handlungsfähig, die Menschheitsgeschichte ist auf menschliche Handlungsfähigkeit gebaut. Warum der Kompetenzbegriff seit den sechziger Jahren und in einem verstärkten Schub seit etwa 2000 eine solche Karriere machte, wäre davon ausgehend völlig unverständlich. Mehrere Beiträge in diesem Band benutzen Kompetenz und Handlungsfähigkeit synonym.

*Skills* gehören, wie die Begriffe Talent, Begabung und Persönlichkeit zu denjenigen, die deutlich mehr umfassen als der Kompetenzbegriff, dafür aber zuweilen sehr verwachsen und wenig operationalisierbar sind. Oft wird zwischen Hard Skills und Soft Skills unterschieden. »Soft Skills, oder auch weiche Faktoren genannt, sind außerfachliche

---

27 Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.). Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung. Jg. 7, H. 1, Nürnberg

28 Fröhlich, W. (2003). Fähigkeiten. Wörterbuch Psychologie. Digitale Bibliothek 83. München, Berlin, S. 174

bzw. fachübergreifende Kompetenzen. Während Hard Skills bzw. harte Faktoren berufstypische Qualifikationen beschreiben, betreffen Soft Skills direkt die Persönlichkeit und gehen über fachliche Fähigkeiten hinaus. Hard Skills werden durch Studium, Ausbildung und praktische Erfahrung vermittelt und können durch Zeugnisse und Leistungstests objektiv sichtbar gemacht werden. Weiche Faktoren dagegen sind schwieriger zu erlernen und zu überprüfen. Zu den Soft Skills gehören sämtliche Eigenschaften, Fähigkeiten und Qualifikationen, die neben den Hard Skills berufliche und private Erfolge bestimmen. Sie betreffen persönliche, soziale und methodische Kompetenzen« (Hesse & Schrader 2015)<sup>29</sup>. Kompetenzen, Skills, Qualifikationen, Fähigkeiten, Persönlichkeit wirbeln hier munter durcheinander. Man kann Skills aber auch auf die Fachkompetenz von Mitarbeitern konzentrieren, die sich weiter in Kenntnisse und Fertigkeiten unterteilt. Skills beschreiben dann in erster Linie, »was« für die Erfüllung einer Aufgabe erforderlich ist. Kompetenz beschreibt dagegen in erster Linie »wie« eine Aufgabe erledigt wird (Seidel-Wittneben & König in diesem Band). Kompetenzforscher kümmern sich oft weniger darum, wie Menschen »gestrickt« sind, als darum, wie sie »ticken«. Sie schließen von aktuellem Handeln auf vorhandene Handlungsfähigkeiten, nicht auf verborgene Eigenschaften.

*Talente* werden in einem systematisch entfalteten Sinne »als Begabungen angesehen, die jeder eingestellte Mitarbeiter hat und die – in unterschiedlichem Ausmaß – ein unternehmerisches Potenzial darstellen ... Begabungen, die in künftigen, meist positiv bewerteten geistigen oder physischen Handlungen zum Tragen kommen können. Talente stellen Ansprechbarkeiten für Handlungsfähigkeiten dar. Menschen verfügen über verschiedene Talente. Mit einem entsprechend positiven Menschenbild lässt sich sagen, dass jeder Mensch Talent hat. Diese Definition wird im Talent Management System eingesetzt.« (Steinweg 2009, S. 1 und 5f.)<sup>30</sup>. Genaueres Nachfragen zeigt: modernes, systematisches Talentmanagement »erweist sich als ein tief lotendes Kompetenzmanagement, erweitert um Zukunftshoffnungen, die aus Persönlichkeitseigenschaften und Potenzialannahmen resultieren. Über die Kompetenzentwicklung hinausgehend wird auf die Entfaltung verborgener Talente gesetzt. Talent – das ist das Prinzip Hoffnung im Personalwesen.« (ebenda, S. IX).

*Persönlichkeit* ist der schillerndste, vielfältigste Begriff von allen. Persönlichkeit wird in der Psychologie meist verstanden als die Zusammenfassung zeitlich stabiler Eigenschaften einer Person (oder einer Organisation). Das Konstrukt hat sich im organisationalen Führungskontext als sehr wichtig erwiesen. So wurde z. B. untersucht, welchen Einfluss die Persönlichkeit einer Führungskraft und ihr Umfeld (d. h. die Organisation, die Mitarbeitenden, das Team) auf ihr Führungsverhalten hat – und wie die Reaktionen der Mitarbeitenden auf dieses Verhalten zurückwirken (Bekk & Spörrle 2012). Allerdings existieren allein in der Persönlichkeitspsychologie zahlreiche unterschiedliche Paradigmen, d. h. Forschungsansätze mit typischen Grundbegriffen, Fragestellungen und Methoden (Asendorpf 2007), wie z. B. das psychoanalytische, das behavioristische, das Eigenschafts-, das Informationsverarbeitungs-, das neurowissenschaftliche,

---

29 <https://www.berufsstrategie.de/bewerbung-karriere-soft-skills/soft-skills-definition-hard-skills.php> (Zugegriffen: 10.12.2015)

30 Steinweg, S. (2009). Systematisches Talent Management. Kompetenzen strategisch einsetzen. Stuttgart

das dynamisch-interaktionistische, das evolutionspsychologische Paradigma. Persönlichkeitspsychologische Überlegungen finden sich bereits in der Antike und haben sich die Menschheitsgeschichte hindurch umfangreich entwickelt. Allein deshalb ist die Zahl von Persönlichkeitstheorien und entsprechenden Messverfahren um Größenordnungen höher als die der Kompetenzmessverfahren, und zwischen ihnen bestehen beachtliche Divergenzen. Schon die schiere Zahl von mehr oder weniger persönlichkeitsbezogenen Tests ist enorm. Der naturwissenschaftsnahe Eigenschaftsansatz meint eher den kaum bzw. unveränderlichen Teil des menschlichen Handelns und Erlebens. In der Praxis findet sich oft, wenn Führungskräfte von Mitarbeitern sprechen, ein umfassenderes Verständnis, das alle möglichen Haltungen, Einstellungen, Werte, Orientierungen, Facetten der Selbst-, Sozial-, der Handlungskompetenzen, der Neigung zu Kritik und Widerspruch einbezieht.

Wir sehen darin einen der möglichen Gründe, warum Unternehmen oftmals auf die Kompetenz der Mitarbeiter setzen und differenzierte Kompetenzmodelle dem Einsatz von Persönlichkeitstests vorziehen.

Weitere Konkurrenten wie *Potenziale, Merkmale, Eigenschaften, Eignungen* wollen wir hier nicht näher betrachten<sup>31</sup>, weil sie den Gedankenkern des Kompetenzbegriffs weniger treffen.

## Kompetenzdefinitionen

Viele Kompetenzdefinitionen sind dem gegenüber von erstaunlicher Übereinstimmung, relativ großer Einfachheit, guter Operationalisierbarkeit und langfristiger Stabilität.

Heinrich Roth, einem pädagogischen Anthropologen, verdanken wir die heute von den meisten Kompetenzforschern zugrunde gelegte definitorische Einteilung in Selbstkompetenz, »als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können«, Sachkompetenz »als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können« und Sozialkompetenz »als Fähigkeit für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können«<sup>32</sup> (Roth 1971). Diese definitorische Dimensionierung wird heute, meist mit den Begriffen Personale Kompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, von den meisten seriösen Kompetenzforschern verwendet. Oft wird die bei Roth selbstverständlich voll mitgedachte, aber nicht gesondert benannte Aktivitäts- und Handlungskompetenz hinzugefügt<sup>33</sup>.

Zwanzig Jahre später und bis heute orientiert die EU auf die analogen, untrennbar miteinander verbundenen vier Kompetenzsäulen aller Aus- und Weiterbildungsprozesse: Learning to know! Learning to do! Learning to be! Learning to live together!<sup>34</sup>

Es gibt in den Sozial- und Geisteswissenschaften nur ganz wenige Ansätze von so großer Stabilität.

---

31 Vgl. in der 2. Auflage, S. XXXIV-XXXVI

32 Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Bd. II Entwicklung und Erziehung. Hannover, S. 180

33 Vgl. Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). Die Kompetenzbiografie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2. Aufl. München, New York, München, Berlin, S. 158ff.

34 Delors, J. (1996). Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris

Am Beginn des modernen Kompetenzdenkens gab es zahlreiche Diskussionen um die angeblich unüberschaubare Vielfalt von Kompetenzdefinitionen, um die ebenso vielen wie vielfältigen Forschungen zu Kompetenzen. Sie sind einer leicht überschaubaren Gruppierung von Kompetenzansätzen und entsprechend wenigen Grunddefinitionen gewichen.

Als größtes gemeinschaftliches Vielfaches gilt vielen Kompetenzforschern und -praktikern die Kompetenzdefinition von Weinert (2001)<sup>35</sup>, ein Vermächtnis des großen Psychologen. Er definiert Kompetenzen als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.« Auch wir haben im Vorwort der 1. Auflage auf diese Definition zurückgegriffen; mehrere Autoren der hier zusammengetragenen Beiträge benutzen sie. Allerdings mag die universale Verwendbarkeit der Definition zu denken geben. Durchdenkt man sie Begriff für Begriff, entdeckt man sofort Problempunkte. Was sind »kognitive Fähigkeiten«, was sind Kognitionen? Der Begriff der Kognition ist außerordentlich schillernd, manchmal wird er eng im Sinne von Informationsverarbeitungsprozessen verstanden, in denen Neues gelernt und Wissen mithilfe von Denken und Problemlösen verarbeitet wird. Dazu gehören dann Prozesse psychischer Informationsverarbeitung wie Wahrnehmen, Denken, Lernen, Erinnern. In anderen Begriffsumfängen beinhaltet Kognition alles, was Menschen über sich selbst und ihre historische, gegenwärtige und zukünftige Umwelt denken und fühlen, also eigentlich alles, was im Kopf von Menschen geistig vor sich geht. Was sind die »bestimmten Probleme«, die es zu lösen gilt, wer bestimmt sie? Handelt es sich um von außen vorgegebene Probleme, etwa um Lernziele, oder sind es eigentlich ganz unbestimmte Ziele, die der Mensch sich im Handeln selbstorganisiert und kreativ setzt, die er löst, um sich bald darauf neue zu setzen? Wie sind die motivationalen, volitionalen (willensbezogenen) und sozialen Antriebe mit den Kognitionen »verbunden«, sind Motivationen, Volitionen und soziale Antriebe nicht selbst Kognitionen? Verbirgt sich hinter den Fähigkeiten, »Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« die Verwendung vorgeformter, normierbarer Problemlösungen für bestimmte Handlungssituationen, oder geht es gerade um selbstorganisierte, kreative, neuartige Lösungen von Problemen, von denen wir heute noch nicht einmal wissen, dass es Probleme sein werden?

In der Diskussion um Kompetenzen und Kompetenzdefinitionen zeichnen sich, Nuancen einebnend, vier Definitionscluster ab, ein erweiternd bildungsbezogenes, ein generalisiert handlungsbezogenes, ein fokussiert kognitionsbezogenes und ein tiefgründend selbstorganisationsbezogenes.<sup>36</sup>

*Definitionscluster 1* geht von einer Abwertung der Kompetenzen im Namen eines umfassenderen und humaneren Bildungsbegriffs aus<sup>37</sup>. Ein früher Exponent dieser Richtung ist z. B. Vonken (2001, S. 503–520)<sup>38</sup>, neuere Versuche kehren den Humboldtschen

---

35 Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 27f.

36 Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2014). Wissen ist keine Kompetenz. S. 81

37 Fuhrmann, M. (2002). Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart

38 Vonken, M. (2001). Von Bildung zur Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder Rückkehr zur Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 4, S. 503–520

Bildungsbegriff gegen das moderne Kompetenzverständnis. Vonkens Kritikpunkt lautet: »Persönlichkeitsaspekte, die in den 50er und 60er Jahren noch unter dem Begriff der »Bildung« mit einem humanistischen Anspruch Gegenstand pädagogischer Bemühungen waren, werden jetzt unter dem Begriff »Kompetenz« wieder in die Erwachsenenbildungsdebatte eingeführt, nun aber unter einer ökonomischen Perspektive...« damit werde der Kompetenzbegriff zu einer »ökonomisierten Variante des klassischen Bildungsbegriffs«. Das trifft sicher zu – und ist vielleicht ganz unvermeidlich in einer marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaft. Ein Jahrzehnt später warnen Bildungswissenschaftler davor, fachunabhängige Kompetenzen in den Mittelpunkt zu stellen, weil dann die fachlichen Inhalte nur noch eine untergeordnete Rolle spielen würden; vom »Bluff der Kompetenzorientierung« ist die Rede (Klein 2012, S. 10)<sup>39</sup>. Diese Unterstellungen lassen sich leicht widerlegen, wichtig bleibt, Kompetenzbegriff und Bildungsbegriff in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu denken.

*Definitionscluster 2* geht von Bezügen auf den Europäischen oder den Deutschen Qualifikationsrahmen aus. Sie finden sich in mehreren der hier vorliegenden Beiträge wieder. Während der Europäische Qualifikationsrahmen von Anfang an einen Kompetenzrahmen darstellte, ist der Deutsche Qualifikationsrahmen eine Mischung aus Kompetenzanforderungen (Soziale Kompetenz, Selbstkompetenz/Personale Kompetenz, Fachkompetenz, in acht Niveaustufen einzuschätzen), und klassischen inputorientierten, aufwendig ausgearbeiteten Wissenszielen. Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des Deutschen Qualifikationsrahmens steht, »bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden«<sup>40</sup> (vgl. Sloane 2008). Diese Kompetenzbestimmung ist universal gültig, liefert allerdings keinen Hinweis darauf, warum seit 1960 und mit zunehmender Wucht seit 2000 eine exponentiell zunehmende Beschäftigung mit Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung zu verzeichnen ist.

*Definitionscluster 3* knüpft an die ordnungspolitisch außerordentlich erfolgreichen internationalen Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS, PIRLS, ... an. Dabei wird sehr genau gemessen, was man schon immer messen konnte: Kognitive Leistungsfähigkeit im engeren Sinne. Das hat entscheidende Vorteile. Es bleibt im Bezugssystem klassischer Schulsysteme und kann auch bei sehr großen Schülerzahlen computergestützt gemessen werden. Das Gemessene hat mit künftiger, gar kreativer und selbstorganisierter Handlungsfähigkeit wenig zu tun. Die PISA-Promotoren verstehen unter Kompetenzen: »Kontextspezifische kognitive Leistungsdefinitionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen. (...) Mit dieser Arbeitsdefinition werden zwei wesentliche Restriktionen vorgenommen: Zum einen sind Kompetenzen funktional bestimmt und somit bereichsspezifisch auf einen begrenzten Sektor von Kontexten bezogen. Zum anderen wird die Bedeutung des Begriffs auf den kognitiven Bereich eingeschränkt, motivationale oder affektive Voraussetzungen für erfolgreiches

---

39 Klein, H. P. (2012). Vom allmählichen Verschwinden von Bildung und Wissen aus den Schulen: Deputation beschließt die Umstellung von Schulen und Schulqualität auf »Kompetenz-Orientierung«. In: Kirschblog.wordpress.com, S. 10

40 <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=6346>.

Handeln werden explizit nicht mit einbezogen« (Klieme 2007, S. 5)<sup>41</sup>. Und es wird festgestellt: »Der hier verwendete Begriff von »Kompetenzen« ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz« (Klieme et al. 2003, S. 22)<sup>42</sup>. Zu dieser Öffentlichkeit gehören übrigens auch die gesamten Bereiche Politik, Wirtschaft und Kultur. In überzeugender Weise stellt der Beitrag von Tippelt und Gebrande in diesem Band ein Beispiel aus dem Kompetenzcluster 3 vor. Es geht um das »Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)«. Die Kompetenzdefinition betont die Anwendung von Wissen, die Benutzung von Werkzeugen sowie kognitive und praktische Strategien und Routinen – bezieht verbal aber auch Überzeugungen, Veranlagungen und Werte ein. Die Zielstellungen werden auf Lesefertigkeiten, Rechenfertigkeiten (Alltagsmathematik) und technologiebasiertes Problemlösen konzentriert, also auf Bereiche, in denen selbstorganisiertes, kreatives Handeln weniger gefragt ist und sich der Verweis auf Überzeugungen, Veranlagungen und Werte als eher nebensächlich erweist. Da Selbstorganisation und Kreativität keine entscheidende Rolle spielen, lassen sich Lesefertigkeit, Rechenfertigkeit und standardisierte Problemlösungsfähigkeit, hier als Kompetenzen bezeichnet, mit nachgewiesener hoher Testgenauigkeit bestimmen und über mehrere Länder hinweg vergleichen. Sozialkompetenzen, Personale Kompetenzen und Aktivitätskompetenzen werden nicht erhoben. PIAAC kann nicht als individualdiagnostisches Instrument, etwa im Unternehmensbereich, benutzt werden, es lässt nur Aussagen über Bevölkerungsgruppen zu. Auf die massive Kritik am PISA-Vorgehen durch über 200 internationale Bildungsexperten wird nicht eingegangen.<sup>43</sup> Durch eine kurze, konzentrierte Beschreibung anderer Kompetenzmessverfahren in der Weiter- und Erwachsenenbildung, wie sie auch in dieser Einführung und in diesem Band reflektiert werden, wird die Besonderheit des Kompetenzclusters 3 deutlich hervorgehoben. Er ist, so Tippelt und Gebrande, mit den anderen drei Kompetenzclustern, mit anderen in der Weiterbildung benutzten Kompetenzbegriffen und -konzepten inkompatibel. (ebenda)

*Kompetenzcluster 4*, inzwischen weit verbreitet, ist mit der Entdeckung der Selbstorganisation des menschlichen Handelns, einschließlich des Denkhandelns, verknüpft. Akzeptiert man den Gedanken der Selbstorganisation, akzeptiert man auch grundlegende Folgerungen:

Alle Illusionen einer letztlich mechanistischen oder klassisch-kybernetischen Beschreibung des lernenden und handelnden »Systems« Mensch werden über Bord geworfen. Es geht nicht um Selbststeuerung, sondern um Selbstorganisation.

Selbstorganisiert heißt nicht, dass jemand etwas selbst tut oder Eigeninitiative entwickelt. Für Selbstorganisationsprozesse ist vielmehr typisch, dass man von einem traditionellen Kausalitätsverständnis und damit von einer äußeren, mechanischen, instruk-

---

41 Klieme, E.; Maag-Merki, K. & Hartig, H. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: E. Klieme & H. Hartig (Hrsg.). Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Berlin

42 Klieme, E. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin

43 Meyer, H. D. & Zahedi, K. (2014). Offener Brief an Andreas Schleicher, OECD, Paris. abgerufen unter <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/05/offener-brief-schleicher-autorisierte-fassung.pdf> am 12. August 2014



tionalen Beeinflussung des sich selbst organisierenden Systems und seiner Bestandteile überhaupt nicht mehr ausgehen kann.

Neben allgemeinen Grundprinzipien gelten weitere Prinzipien der Selbstorganisation, die im Bereich des Lernens zentrale Bedeutung haben, so unter anderen:

- das Prinzip der Nichtlinearität und der nichtlinearen Dynamik des sich entwickelnden Systems;
- das Verstärkungsprinzip, nach dem Fluktuationen verstärkt werden und oft unerwartet und unvorhersehbar, »emergent«, die Keime neuer Strukturen bilden;
- das Prinzip innerer Bedingtheit, weil die durch Selbstorganisation entstandenen Strukturen in der Regel nicht durch Randwerte, sondern in erster Linie durch innere Faktoren bedingt sind;
- das Prinzip der Ordnungsparameter, das bereits erwähnte Haken-Prinzip. Es existieren spezielle Bewegungen bzw. solche Bewegungen erfordernde 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, nach dem jede reale biologische, individuelle oder soziale Evolution nur aus der konkreten Entwicklungsgeschichte verstanden und niemals weitreichend prognostiziert werden kann<sup>44</sup>.

Genau solche Prinzipien werden im pädagogischen Konstruktivismus zur Ermöglichungsdidaktik verdichtet.

Diese vier Definitionscluster

1. Kompetenzen als ökonomisierte Varianten von Bildung,
2. Kompetenzen als allgemeinsten Handlungsrahmen,
3. Kompetenzen als kognitive Leistungsdefinitionen,
4. Kompetenzen als kreative Selbstorganisationsfähigkeiten,

scheinen uns das gegenwärtige Feld der Kompetenzverständnisse weitgehend abzudecken. Davon sind die Cluster 1., 2., und 4. weitgehend überlappungsfähig; Humboldts Bildungsverständnis lässt sich problemlos mithilfe des Selbstorganisationsverständnisses reinterpretieren<sup>45</sup>, die Vorstellung von Kompetenzen als Selbstorganisationsfähigkeiten des geistigen und physischen Handelns ist mit den allgemeineren Kompetenzdefinitionen des Europäischen und des Deutschen Handlungsrahmens kompatibel<sup>46</sup> (Heyse 2014).

---

44 Ebeling, W. (1989). Chaos, Ordnung und Information. Leipzig/Jena/Berlin, S. 37–42

45 Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2014). Wissen ist keine Kompetenz. Hohengehren, S. 60ff.; Erpenbeck, J.: Kompetenzorientierung ist die Rückkehr zum Humboldtschen Bildungsideal. In: <http://www.hrk-nexus.de/hrk-nexus-newsletter/nexus-newsletter-32013/>

46 Heyse, V. (2014). Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in deutschen Hochschulen. In: V. Heyse (Hrsg.). Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Münster/New York, S. 203f.

## Systematik der Kompetenzmess- und -erfassungsverfahren

Mit der Zuordnung zu einem der vier Definitionencluster ist ein erster Schritt in Richtung einer Systematik von Kompetenzmess- und -erfassungsverfahren getan. Freilich nur ein erster. Wir wollen jetzt weitere Bestimmungsstücke einer solchen Systematik zusammenstellen. Sie ist ein theoretisches Ordnungsschema, aber zugleich eine Handreichung für den Praktiker, um Verfahren für seine konkreten Zwecke auszusuchen. Wir differenzieren zwischen Kompetenztypen, Kompetenzklassen, Kompetenzgruppen, Kompetenzdynamiken und Kompetenzbeobachtungsformen und fassen diese *Dimensionen moderner Kompetenzmess- und -erfassungsverfahren* in einer Checkliste zusammen.

*Kompetenztypen* lassen sich nach den Zielen des Handelns unterscheiden, und zwar, ob die selbstorganisierten Handlungsfähigkeiten zum Ansteuern und Erreichen eines mehr oder weniger klar umrissenen Zieles notwendig sind (St), oder ob sie eher dazu genutzt werden sollen, um neue unvorhersehbare Situationen selbstorganisiert und kreativ zu bewältigen (So).

*Kompetenzklassen* thematisieren dagegen, auf welche Handlungsdispositionen sich Messung oder Erfassung richten sollte. Wir können als grundlegende Kompetenzklassen, unterscheiden:

- (P) Personale Kompetenzen: Als die Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.
- (A) Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen: Als die Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren.
- (F) Fachlich-methodische Kompetenzen: Als die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln.
- (S) Sozial-kommunikative Kompetenzen: Als die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.

Diese Kompetenzklassen werden, wenn auch unter unterschiedlichen Bezeichnungen, immer wieder benutzt, wenn eine grundlegende Taxonomie von Kompetenzen angestrebt wird. Differenzierungen zeigen sich erst bei der unterschiedlichen Zuordnung

von Einzel- und Teilkompetenzen zu diesen Klassen. Sie ergeben sich aus dem Blickwinkel der Untersuchenden und Messenden, aus Wertmaßstäben und Verwertungsinteressen. So kann man beispielsweise den personalen Kompetenzen Fleiß, Beharrlichkeit, Schöpferum, Selbstvertrauen, Wertbewusstsein und Risikobereitschaft und weitere Handlungsdispositionen zuordnen.

*Kompetenzgruppen* beziehen sich auf die angewandten Messmethoden und methodologischen Ansätze. Die zuvor charakterisierten Kompetenztypen und Kompetenzklassen gründen sich auf sehr allgemeinen Vorstellungen von menschlichen Problemlösungs- und Handlungsprozessen. Sie lassen sich als »reales Sein« modellierende Klassifizierungen charakterisieren. Dabei muss allerdings bewusst bleiben, dass die Realität nicht mechanisch, kybernetisch oder selbstorganisativ »ist«. Wir benutzen vielmehr Mechanik, Kybernetik oder Selbstorganisationstheorie, um zutreffende, praktikable Modelle dieser Realität zu entwerfen. Das wird nun mit den Kompetenzgruppen um methodologische Klassifizierungen erweitert. Je nach eingesetzten Messmethoden und methodologischen Ansätzen erhalten wir unterschiedliche Sichtweisen auf das, was Kompetenzen »sind«. Dabei ist klar, dass Kompetenzmessung und -erfassung nicht bei Unbekannt beginnt. Vielmehr werden im Prinzip alle bisherigen psychologischen und sozialwissenschaftlichen Ansätze, Verfahren und Methoden daraufhin geprüft, ob und inwieweit darin selbstorganisiertes Problemlösen und Dispositionen selbstorganisierten geistigen und physischen Handelns thematisiert sind. Persönlichkeitseigenschaften, Tätigkeitscharakteristika, Qualifikationen, soziokulturelle Kommunikationsvoraussetzungen können als Kompetenzen interpretiert und gemessen werden, wenn sie Aussagen zu den Dispositionen selbstorganisierten Handelns machen. Damit sind das methodologische und messtheoretische Wissen der Motivations- und Persönlichkeitspsychologie, der Tätigkeits-(Handlungs-) und Arbeitspsychologie, der kognitiven Psychologie und der Pädagogik, sowie der Sozial- und Kommunikationspsychologie für die Kompetenzmessung nutzbar zu machen.

So gibt es Verfahren, die Kompetenzen vorwiegend als Persönlichkeitseigenschaften (im Sinne der Motivations- und Persönlichkeitspsychologie) auffassen (p), solche die Kompetenzen als Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen im Sinne von Tätigkeitspsychologie und Arbeitspsychologie betrachten (a), solche, die Kompetenzen als fachbetonte Qualifikationen im Sinne von kognitiver oder pädagogischer Psychologie beschreiben (f) und solche, die Kompetenzen als soziale Kommunikationsvoraussetzungen im Sinne von Sozial- und Kommunikationspsychologie verstehen (s) (die Buchstaben beziehen sich auf die Abb. 3).

*Kompetenzdynamiken* charakterisieren, ob es darum geht, einen Augenblicksstatus von Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt aufzunehmen oder ihre zeitliche Entwicklung in Form von Zeitreihen zu analysieren. Das kann sehr unterschiedliche Zeitspannen umfassen. Je nachdem, ob überhaupt Veränderungs- oder Entwicklungsaspekte einbezogen und welche Zeitspannen betrachtet werden sollen, ergibt sich ein unterschiedliches methodisches und messtechnisches Herangehen. Wird z. B. die Ermittlung des Kompetenzstatus in einem Einstellungsgespräch erforderlich, ist oft ein kurzer, prägnanter Kompetenzcheck die Methode der Wahl. Umfasst die Spanne den Zeitraum einer kompetenzförderlichen Arbeitssitzung oder eines Kompetenztrainings oder die Kompetenzentwicklung während einer Projektdurchführung, ist es vielfach mit einer Eingangsmessung und einer Abschlussmessung getan. Werden Kompetenzentwicklungen über Jahre, oft über ganze Lebensspannen im Sinne von Kompetenzbiografien verfolgt, bieten

sich vielfach Kombinationen von Zustandsmessungen zum Jetzt-Zeitpunkt und retrospektive, biografisch-qualitative Analysen an. Kompetenzdynamiken können demnach punktuell, kurzfristig in Tages- oder Wochenspannen, mittelfristig in Monats- bis Jahrespannen oder langfristig in Mehrjahres- bis Lebensspannen beobachtet werden.

*Kompetenzbeobachtungsformen* thematisieren vor allem, ob es sich um *objektive* oder *subjektive* Formen der Kompetenzmessung und -erfassung handelt und ob sie sich eher als *quantitative* oder als *qualitative* Beobachtungsformen verstehen. Wie in allen Human- und Sozialwissenschaften spielt das Beobachtungs-(Beobachter-)Problem eine entscheidende Rolle für das Kompetenzverständnis und die Kompetenzmessung. Dabei bilden zwei Positionen die extremen Pole, zwischen denen sich reale Kompetenzcharakterisierung und Kompetenzmessung bewegen. (1) Am einen Pol steht die Hoffnung, Kompetenzen wie physikalische Größen definieren und messen zu können. Hier wird das ganze Arsenal moderner Messtheorie und Statistik zum Einsatz gebracht. Der erklärungsorientierte Denkstil des Forschens ist darauf gerichtet, kausale oder statistische Aussagen zu finden, die künftiges Handeln – etwa eines Arbeitnehmers in einem Unternehmen oder einer Organisation – voraussagen und damit Effektivitätseinschätzungen von personalpolitischen Entscheidungen wie von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen ermöglichen. Methodologisch wird in diesem Zusammenhang nach objektiven Kompetenzmessverfahren gesucht, die eine Kompetenzbeobachtung gleichsam »von außen« gestatten, auch wenn es sich um Selbsteinschätzungen handelt. (2) Am anderen Pol steht die Überzeugung, dass eine solche Objektivität für human- und sozialwissenschaftliche Variable prinzipiell nicht zu erreichen sei, dass die enge Verflechtung von Beobachter und Beobachtungsgegenstand sowie die damit verbundene Unmöglichkeit objektiver Erkenntnis ein anderes Vorgehen erzwingt (Luhmann et al. 1990, S. 8)<sup>47</sup>. Dabei geht es um ein möglichst tief lotendes Kompetenzverstehen. Verstehen ist hier stets mit Sinnanalyse von Geist, Erfahrung und Sprache eines autonomen, selbstorganisierenden Subjekts verbunden (Schmidt 1995, S. 17ff.)<sup>48</sup>. Methodologisch wird entsprechend nach subjektiven Kompetenzeinschätzungs- und -beschreibungsverfahren gesucht, die zwar auch Kompetenzen metrisch quantifizierend und skalierend einordnen können, aber nicht vorgeben, objektiv vom Beobachteten wie vom Beobachter Abgehobenes zu erfassen. Hier wird auf die Selbsteinschätzung von Kompetenzen, gleichsam auf eine Kompetenzbeobachtung »von innen« großer Wert gelegt. Subjektiven Selbst- und Fremdeinschätzungen wird gleiches Gewicht zugebilligt. Die moderne qualitative Sozialforschung stellt heute ein großes Methodenarsenal bereit, um auch mit solchen subjektiven Einschätzungen gewonnene Daten verlässlich interpretieren und perspektivisch nutzen zu können. Auch subjektive Einschätzungen können quantifiziert, auch objektive Bemessungen qualitativ ausgewertet werden. Viele Kompetenzmessverfahren bewegen sich *zwischen* dem quantitativen und dem qualitativen Pol. Sie thematisieren, dass menschliche Komplexität, Intentionalität und Selbstorganisation nicht mit klassischen, »mechanistischen« Verfahren allein gemessen werden können. Sie wollen gleichwohl nicht den Standpunkt aufgeben, dass Wissenschaft zuverlässige Zukunftsaussagen zu machen und Entschei-

---

47 Luhmann, N.; Maturana, U.; Namiki, M.; Redder, V. & Varela, F. (1990). Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien? München

48 Schmidt, N. D. (1995). Philosophie und Psychologie: Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbeck

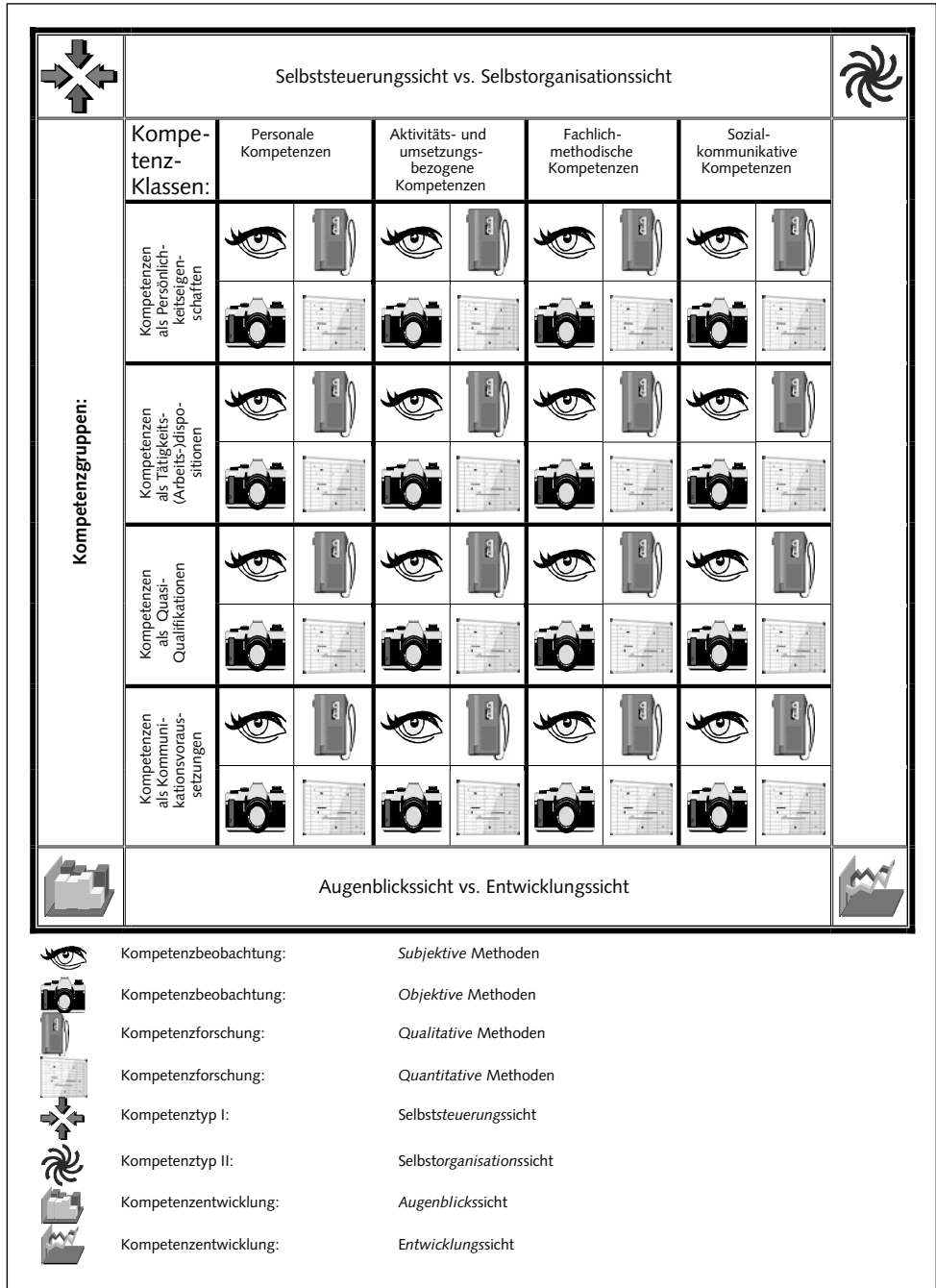


Abb. 2: Dimensionen moderner Kompetenzmessverfahren

dungsprozesse, hier vor allem im Personalbereich, zu erleichtern habe. Deshalb kommt der Selbstorganisationstheorie und einem selbstorganisationstheoretisch gestützten Kompetenzverständnis eine so große Bedeutung zu: Sie belassen dem Einzelnen Individualität und Würde und vermögen doch zugleich, einen exakten Erklärungsrahmen für kompetentes Handeln zu schaffen.

Von diesen unterschiedlichen Beobachtungsformen ausgehend kann man unterscheiden:

- quantitative Messungen, z. B. Kompetenztests, eignungsdiagnostische und andere Testverfahren,
- qualitative Charakterisierungen, z. B. Kompetenzpässe,
- komparative Beschreibungen, z. B. Kompetenzbiografien, Interviews, Selbstbeschreibungs- und Fremdbeschreibungen und Kombinationen daraus,
- simulative Abbildungen, z. B. Flugsimulatoren,
- observative Erfassungen, z. B. Arbeitsproben, Tätigkeitsanalysen oder Assessment-Center (AC).

Sie alle können auch in computerunterstützten Szenarien wirksam werden.

Die Differenzierung von Kompetenztypen, Kompetenzklassen, Kompetenzgruppen, Kompetenzdynamiken und Kompetenzbeobachtungsformen ist in Abbildung 1 zusammengefasst.

Will man einem konkreten Verfahren eine Position in dieser Abbildung zuordnen, bedient man sich am besten einer entsprechenden Checkliste (s. Tab. 2)

Übersichtsfragen		Zutreffendes bitte ankreuzen!
Das Verfahren ist vorwiegend auf Kompetenzen gerichtet, die	zur Erreichung eines mehr oder weniger klar umrissenen Zieles notwendig sind	
	als Selbstorganisationsdispositionen vorhanden sind, um neue unvorhersehbare Situationen kreativ zu bewältigen	
Das Verfahren stellt in den Mittelpunkt die Charakterisierung/ Messung	personaler Kompetenzen (Fähigkeiten einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln)	
	aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen (Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln)	
	fachlich – methodischer Kompetenzen (Fähigkeiten einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln)	
	sozial – kommunikativer Kompetenzen (Fähigkeiten einer Person, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln)	