

Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten

Der Kompetenzbegriff hat bereits seit den 1970er Jahren durch den Deutschen Bildungsrat Eingang in die pädagogische Diskussion gefunden. Dennoch wurde er erst in jüngster Zeit zum Gegenstand einer intensiveren Auseinandersetzung. Immer geht es dabei um jenes Potenzial der Individuen, das über die in Zertifikaten dokumentierten Wissensbestände und Fertigkeiten hinausgeht. In diesem Beitrag werden drei methodologisch unterschiedliche Ansätze zur Kompetenzerfassung und -entwicklung aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt und analysiert. Vorab werden, auf der Grundlage einiger theoretischer Definitionsmerkmale von Kompetenzen und unterschiedlicher Verfahren der Kompetenzerfassung, Kriterien für eine Beurteilung von Kompetenzbilanzierungen vorgestellt. Das Schlusskapitel fasst zentrale Erkenntnisse zusammen und gibt Empfehlungen für solche Verfahren.

1. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Erfassung von Kompetenzen

Es existiert zurzeit kein allgemein akzeptierter Begriff von Kompetenz, sondern man findet eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze in Abhängigkeit von der wissenschaftlichen Ausrichtung und dem jeweiligen Praxisbereich. In der Psychologie wurde Kompetenz als Gegenbegriff zum klassischen Intelligenzbegriff eingeführt, der sich auf generalisierte, kontextunabhängige, nur begrenzt erlernbare kognitive Dispositionen bezieht. In der Pädagogik wurde er dem Qualifikationsbegriff gegenüber gestellt, der die benötigten Fähigkeiten definiert, um Anforderungen einer fest umrissenen, situativ zu erbringenden Leistung, etwa an einem Arbeitsplatz, erfüllen zu können. Demgegenüber ist der Kompetenzbegriff näher am Subjekt verortet und allgemein und ganzheitlich auf individuelle Regulationsfähigkeit gerichtet (vgl. Arnold/Schüßler 1998). In Deutschland werden Kompetenzen seit dem Gutachten des Deutschen Bildungsrats aus den 1970er Jahren in der Regel in Fach-, Methoden-, Sozial- und Personale Kompetenzen eingeteilt, auch wenn sich diese Bereiche nicht eindeutig gegeneinander abgrenzen lassen.

Die aktuelle Debatte in der Bildungsforschung und Bildungspraxis dreht sich um handlungsrelevante Kompetenzen. Verstanden werden darunter „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.). Individuelle Kompetenz umfasst demzufolge all jene Teile der Persönlichkeit

(Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation), die eine Person dazu befähigen, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen (Klieme u. a. 2003, S. 72 f.). Sie äußert sich in der Performanz, also in der tatsächlich erbrachten Leistung.

2. Modi der Kompetenzerfassung

Die Erfassung von Kompetenzen erfolgt – zumindest in der Erwachsenenbildung – weitgehend abgekoppelt von dieser akademischen Auseinandersetzung, die ihr auch eher zeitversetzt nachfolgt. Die zahlreichen Verfahren zur Kompetenzbilanzierung berücksichtigen die genannten Definitionsmerkmale nur teilweise und wenn, dann unsystematisch. Sie sind zum überwiegenden Teil aus praktischen Erwägungen entstanden, in ihrem funktionalen Anspruch und ihrer regionalen Reichweite begrenzt und auf partikuläre Zielsetzungen beschränkt. Generell basieren Instrumente der Kompetenzerfassung entweder auf Beschreibung (autobiografische Narrationen, Ankreuzen von Fähigkeitslisten), Beobachtung (Arbeitsproben) oder Messung von individuellen Handlungen (eignungsdiagnostische Tests). Die Verfahren werden entweder zeitgleich zur Anwendung der Kompetenz durchgeführt („in actu“) oder ex post und können standardisiert oder nicht-standardisiert („qualitativ“) sein, auf Selbsteinschätzung oder auf Fremdeinschätzung beruhen. In der Praxis existieren viele Mischformen dieser Verfahrensweisen, wobei häufig weniger die Exaktheit und Validität der Erfassung als Ziele eine Rolle spielen, sondern ihre Handhabbarkeit und Kostenüberlegungen.

Als praktikable und zugleich trennscharfe Unterscheidung dieser Vielfalt von Ansätzen zur Kompetenzbilanzierung hat sich die Definition von Colardyn/Bjornavold von formativen und summativen Verfahren in ihrem viel beachteten CEDEFOP-Gutachten „European inventory on validating non-formal and informal learning“ erwiesen: „With a formative function to assessment, instruments and tools are used to guide learning by individuals and enterprises. With a summative function, non-formal learning can be tested for inclusion in formal education and training and it can remain independent“ (Colardyn/Bjornavold 2005, S. 18).

„*Formative assessment* is input-driven, centred on the education and training procedure and linked to educational standards“ (dies. 2004, S. 79). Aufgrund dieser Akzentsetzung auf individuellen Entwicklungsprozessen bevorzugen solche formativen Ansätze nicht-standardisierte, biografiebezogene Vorgehensweisen, betonen die aktivitätsfördernde Selbststärkung der Individuen (Empowerment) und legen weniger Wert auf Validität und Reliabilität der erfassten Kompetenzen.

Dagegen ist „the primary goal of *summative assessment* (...) grading or certifying [and it] ... is outcome-driven, centred on results achieved“ (dies. 2005, S. 18). Deshalb beziehen sich summative Ansätze der Kompetenzerfassung eher auf den Ist-Zustand der Kompetenzen, die in Form von Kompetenzprofilen oder -bilanzen dokumentiert werden. Sie sind in der Regel eher quantitativ ausgerichtet und in der Arbeits- und

Organisationspsychologie und davon abgeleiteten personalwirtschaftlichen Instrumenten zu finden. Häufig dienen sie dem Zweck, die vorhandenen Kompetenzen eines Individuums im Hinblick auf ein gegebenes Ziel zu erfassen. Dazu zählen typischerweise die Bewältigung einer bestimmten Arbeitsaufgabe oder auch allgemeiner die Anforderungen des Arbeitsmarkts.

3. Ausgewählte Verfahren der Kompetenzerfassung

Im Folgenden werden diejenigen drei Verfahren der Kompetenzbilanzierung aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt und analysiert, die methodologisch am elaboriertesten, theoretisch am besten begründet und hinsichtlich ihrer Verfahrensweisen am ausgereiftesten sind. Andere Ansätze haben entweder eine geringe Verbreitung (etwa die Kompetenzbilanz des DJI und der Talentkompass NRW), unterscheiden sich in ihrer Methodologie zu wenig von den ausgewählten Ansätzen (z. B. das Schweizerische Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn CH-Q) oder sind auf spezifische Zielgruppen beschränkt (z. B. für Jugendliche der Kompetenznachweis Kultur).

Die Analyse der ausgewählten Verfahren beruht auf folgenden Kriterien:

- *Ziel*: Worin bestehen die Ziele der Kompetenzerfassung?
- *Verbreitung*: Wie weit ist das Verfahren verbreitet?
- *Kompetenzbegriff*: Ist das Verfahren wissenschaftlich fundiert?
- *Verfahren*: Auf welche Weise werden die Kompetenzen erfasst?
- *Beratung*: Existiert eine Beratung und welche Rolle spielt sie bei der Kompetenzerfassung?
- *Ergebnis*: In welcher Form erhalten die Anwender/innen die Ergebnisse der Kompetenzerfassung?
- *Qualitätskontrolle*: Gibt es eine Qualitätskontrolle des Verfahrens?
- *Kosten*: Wie hoch ist der Zeit- und Kostenaufwand für die Nutzer/innen?

3.1 ProfilPASS

Der ProfilPASS entstand im Auftrag der BLK, um informell erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen und wurde zwischen September 2004 und Mai 2005 in einer Erstaufgabe von 3.000 Exemplaren in über 30 Institutionen in Deutschland erprobt; seit 2006 wird der ProfilPASS in einer überarbeiteten Fassung durch einen Verlag vertrieben (Kosten: 27,90 Euro). Ab 2007 nimmt eine Servicestelle die Arbeit auf und ist für die Verbreitung des ProfilPASS und für seine Fortentwicklung zuständig. Der ProfilPASS versteht sich als ein „Instrument zur Unterstützung des lebensbegleitenden Lernens“. Er *zielt* auf die berufliche und persönliche Orientierung der Nutzer/innen und will so zur Planung zukünftiger Lernvorhaben beitragen. Dem Anspruch nach kann der ProfilPASS als ein entwicklungsorientiertes Verfahren charakterisiert werden. Bei dem in den Unterlagen verwendeten *Kompetenzbegriff* „wurde auf eine wissenschaftliche Definition der Begriffe verzichtet, da die Definition der Orientierung der

Nutzenden dient und nicht ein theoretisches Verständnis von Kompetenztheorien vermitteln soll.“¹

Das *Verfahren* der Kompetenzerfassung besteht im Wesentlichen aus drei Schritten: Beschreibung von Tätigkeiten, Ermittlung von Fähigkeiten durch Reflexion sowie ihre abschließende Bewertung. Als Hilfe für die Erfassung werden acht Lebensbereiche vorgegeben, in denen unter dem Gesichtspunkt ihrer „Wichtigkeit“ jeweils Aktivitäten notiert, das Interesse an ihnen benannt und begründet sowie Tätigkeiten aufgelistet und beschrieben werden. Danach sollen aus den beschriebenen Tätigkeiten durch eine „Reflexion über ihre Qualität“ die Fähigkeiten extrahiert werden. Davon werden nur „die persönlich wichtigsten“ Fähigkeiten ausgewählt und auf vier Niveaustufen (unter Anleitung, selbstständig unter ähnlichen Bedingungen, selbstständig in einem anderen Zusammenhang tun, selbstständig in einem anderen Zusammenhang und erklären und vormachen) hierarchisiert, um Fähigkeiten von Kompetenzen – den beiden letzten Stufen – zu unterscheiden. In einer nachfolgenden „Bilanzierung“ werden auf der Grundlage verschiedener Kriterien – was man „besonders gerne macht“, „etwas besser können“ möchte, sich „mehr als einmal zeigt“ – acht Kompetenzen bestimmt, die wiederum als „besondere Stärken“ bezeichnet werden. Schließlich sollen zukünftige Handlungsziele durch die Kombination der „besonderen Stärken“, der gern genutzten Fähigkeiten und Interessen generiert werden. Die Planung kurz- und mittelfristig erforderlicher Schritte bildet den letzten Bearbeitungsschritt, in dem bedacht wird, welche Kompetenzen die Nutzenden ausbauen oder neu erwerben wollen, was diesen Planungen entgegenstehen könnte und wie diese Hindernisse zu überwinden wären.

Die Rolle der *Beratung* bei der Bearbeitung des ProfilPASS ist widersprüchlich. Einerseits wird sie im Hinblick auf die „Entwicklung von persönlichen und beruflichen Perspektiven“ als „zentrales Element“ bezeichnet und soll die Selbstexploration („Kompetenzberatung“) sowie die Weiterentwicklung der erfassten Kompetenzen („Bildungsberatung“) unterstützen. Andererseits wird erklärt, „dass der ProfilPASS auch ohne Beratung bearbeitbar sein soll“, und er wurde bisher, unabhängig davon ausgegeben, ob jemand Beratung in Anspruch nahm oder nicht. Darüber hinaus wurde er aber auch im Rahmen offener Kursangebote oder als Einzelmodul in Weiterbildungsmaßnahmen eingesetzt. Im Zuge der Verbreitungsaktivitäten des ProfilPASS wird seit Mai 2006 eine systematische Qualifizierung des Beratungspersonals angeboten (Kosten 250 Euro), so dass hier eine Professionalisierung und zugleich eine indirekte *Qualitätskontrolle* zu erwarten ist. Allerdings scheint es den ausgebildeten Trainern nach der Qualifizierung weitgehend selbst überlassen, in welcher Form sie den ProfilPASS einsetzen.

Während der Erprobungsphase des ProfilPASS wurde er auch einer *Evaluation* (N=1178, vgl. DIE u. a. 2006) unterzogen, der eine standardisierte schriftliche Befragung der Nutzenden und Beratenden sowie qualitative Interviews mit ausgewählten Beteiligten zugrunde lag.

¹ Alle Zitate sind den auf der ProfilPASS-Homepage zur Verfügung gestellten Dokumenten entnommen, wo sich alle relevanten Materialien finden: http://www.profilpass-online.de/index.php?article_id=43&clang=0. (Stand: 9.2.2007)

3.2 KODE®

Seit Anfang 2004 wird das Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklungs-Verfahren KODE® zumeist im betrieblichen Bereich und nach Angaben des Anbieters bislang bei 70.000 Personen durchgeführt. Sein *Kompetenzbegriff* beruht auf dem systemtheoretischen Synergieansatz von Haken, auf dem in der Personalentwicklung eingesetzten verhaltenstypologischen LIFO®-Ansatz, sowie auf Klages' Unterscheidung von vier grundlegenden Wertetypen (vgl. Erpenbeck 2003). Im Anschluss daran werden Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen“ definiert, wobei fachlich-methodische, personale, sozial-kommunikative und aktivitätsbezogene Grundkompetenzen unterschieden werden. Diese werden wiederum zu 64 Teilkompetenzen entfaltet, von denen einige (z. B. Kundenorientierung, Marktkenntnisse, Akquisitionstärke) stark auf betriebliche Anforderungssituationen zugeschnitten sind. Sie wurden ermittelt durch eine Befragung von 150 Personen aus Personalführung, Erwachsenenbildung und Lernpsychologie, die den vier Grundkompetenzen etwa 300 kompetenzerfassende Begriffe zuordnen sollten.

Das *Ziel* von KODE® besteht in der „schnellen und unkomplizierten Ermittlung eines Kompetenzprofils“ und seiner Belastbarkeit unter Problembedingungen. Im Anschluss an die vom LIFO®-Konzept übernommene Annahme, dass individuelle Schwächen letztlich der übertriebene Einsatz von Stärken sind, liegt ein weiteres Ziel in einem Abgleich der Stärkenausprägungen der Teilkompetenzen mit „ihren möglichen Übertreibungen“. Damit soll ein „Ausgleich stark differierender und (...) eine Dämpfung ‚überzogener‘ Kompetenzen“ erreicht werden (ebd., S. 366).

Das Erhebungs-*Verfahren* kann computerunterstützt angeboten werden und dauert inklusive Auswertung durch einen KODE-Experten 25 Minuten. Es fußt auf einem Fragebogen mit 96 Items, die in Form von Satzergänzungen nach Absichten und Idealen („Soll-Kompetenzen“), konkreten Handlungsweisen und Wirkungen des Handelns („Ist-Kompetenzen“) sowie nach „normalen, unproblematischen“ und nach „belastenden, ungünstigen“ Bedingungen gruppiert sind. Sie müssen in eine jeweils vierstufige „Zwangsrangreihe“ gebracht werden, woraus die Summenscores für Ist- und Soll-Kompetenzen für günstige und für ungünstige Bedingungen ausgerechnet werden, die wiederum getrennt für die vier Grundkompetenzen ausgewiesen sind. Die Teilnehmenden erhalten als *Ergebnis* eine schriftliche Auswertung und Interpretation sowie standardisierte Empfehlungen und Übungsangebote in Form eines Manuals mit Trainingsmodulen zum bewussten Umgang mit den Grundkompetenzen.

Die *Qualität* von KODE® wird dadurch gesichert, dass die diagnostischen Tests nur von einem der ca. 150 ausgebildeten und lizenzierten Trainer durchgeführt werden dürfen, die entweder als Personalentwickler in Unternehmen oder in den zwölf regionalen Centren für Kompetenzbilanzierung (CeKom) arbeiten (vgl. <http://www.cekom-deutschland.de>). Bisher wurde keine *Evaluation* durchgeführt, was angesichts der großen Anzahl von Personen, deren Kompetenzen schon mit KODE® erfasst wurden, unverständlich erscheint.

3.3 Kompetenzenbilanz Südtirol

Die Kompetenzenbilanz ist ein Coachingverfahren, das im Auftrag des Zukunftszentrums Tirol, einer Einrichtung der Tiroler Arbeiterkammer, entwickelt und seit dem Jahr 2003 mit inzwischen 1.800 Personen durchgeführt wurde (Kosten: 800 Euro, wovon 700 Euro subventioniert werden). Sie basiert auf dem sozialkognitiven Konzept der „kompetenzorientierten Laufbahnberatung“ (vgl. Lang-von Wins/Triebel 2006)². Der verwendete *Begriff von Kompetenzen* folgt einerseits ihrer Definition als „Selbstorganisationsdispositionen“, andererseits der Einteilung in Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenzen.

Die *Ziele* der Kompetenzenbilanz bestehen in einer Steigerung des Selbstwertgefühls der Teilnehmenden, der Klärung ihrer Präferenzen, dem Bewusstmachen ihrer Kompetenzen sowie der Entwicklung von Karrierepfaden. Diese Ziele sollen eine andere Qualität haben als Erkenntnisgewinne aus üblichen Testverfahren, weshalb nicht das Resultat der Kompetenzerfassung, sondern deren Aktivierung im Vordergrund steht. Damit rückt die Kompetenzenbilanz „die Entwicklungsperspektive in den Mittelpunkt“, was dem formulierten Anspruch zufolge „unabdingbar voraus(setzt), dass die Teilnehmenden lernen, ihre eigene Entwicklung zu verstehen und die dahinter liegenden Entwicklungslinien zu erkennen“. Im Zentrum des *Verfahrens* steht „das Lernen des Teilnehmenden über sich selbst und seine/ihre eigenen Kompetenzen“ durch ein „kritisches Hinterfragen verschiedener Laufbahnstationen“. Es erstreckt sich über einen drei bis vier Einzelsitzungen umfassenden Zeitraum von vier Wochen, der verbindlich durch einen *Coach* begleitet wird. Zur Vorbereitung jeder Sitzung muss fortlaufend ein Teil der eigenen „Lebensbilanz“ selbstständig erarbeitet werden. Den Anfang bildet eine assoziativ erstellte biografische Sammlung, die anschließend durch Leitfragen (Werte, Träume, Interessen, einschneidende Erlebnisse, Lernergebnisse) strukturiert wird. Auf dieser Grundlage ordnen die Teilnehmenden ihre Biografie chronologisch und nach Lebensbereichen zu einem „Lebensprofil“. In ihm werden gemeinsam mit dem Coach einzelne Tätigkeitsbereiche identifiziert und die für sie erforderlichen Fertigkeiten analysiert. Sie werden anschließend auf einer vierstufigen Skala mit aus der Expertiseforschung entlehnten Wissenskategorien (Grundlagen-, Zusammenhangs-, Detail-, Erfahrungswissen) heuristisch bewertet. Im nächsten Arbeitsschritt werden Fertigkeiten zu Kompetenzbegriffen „akkumuliert“, was entweder durch die Entdeckung von Redundanzen bei den Fertigkeiten oder durch Abstraktion aus den Fertigkeiten unter Anleitung des Coaches geschieht, wobei als Richtlinie die vier Grundkompetenzen (fachliche, soziale, methodische, personale) vorgegeben werden. Schließlich werden mit Hilfe von Arbeitsblättern die gefundenen Kompetenzen durch Tätigkeiten belegt. Zur Vorbereitung auf die sich anschließende Zielklärung sollen sich die Teilnehmenden die Bedeutung ihrer biografisch gewachsenen Werte für ausgeübte Tätigkeiten bewusst machen. Zusätzlich müssen sie noch Fragebögen und Tests zu ihrer Persönlichkeit ausfüllen. Das *Ergebnis*

2 Alle Zitate sind diesem Buch entnommen, das eine systematische und umfassende Beschreibung durch die Entwickler des Verfahrens enthält.

wird vom Coach in Form einer individuellen Kompetenzbilanz im Umfang von 15 und 20 Seiten ausgearbeitet.

Eine *Qualitätskontrolle* wird dadurch gewährleistet, dass alle Coaches eine mehrtätige Qualifizierung sowie mindestens zwei durchgeführte Kompetenzbilanzierungen, die durch Supervision begleitet werden, nachweisen müssen. Darüber hinaus gibt es ein detailliertes Coachinghandbuch. Inzwischen wurde das Verfahren evaluiert und ein *Evaluationsbericht* verfasst (vgl. <http://www.zukunftszentrum.at/themen/kompetenzen/kompetenzenbilanz/ergebnisbericht-der-evaluation.pdf>).

3.4 Zusammenfassende Bewertung

Im Vergleich der vorgestellten Verfahren lässt sich die Südtiroler Kompetenzbilanz am ehesten einem formativen Ansatz der Kompetenzerfassung zuordnen, dem das KODE[®]-Verfahren mit einem typisch summativen Ansatz gegenüber steht. Der ProfilPASS versucht am stärksten, beide Ansätze zu kombinieren.

Die Entwickler der *Kompetenzenbilanz* bezeichnen ihren Ansatz selbst als entwicklungsorientiertes Verfahren, dessen erklärtes Ziel nicht Objektivität sei. Für den Teilnehmenden ist es nicht vordergründig wichtig, ein objektives Feedback zu erhalten, sondern sich seiner oftmals verdeckten Ressourcen bewusst zu werden und auf dieser Basis Entscheidungen zu treffen. Diesen formativen Anspruch setzen sie konzeptionell und didaktisch konsequent um, indem sie eine professionelle Begleitung durch Coaching verbindlich vorschreiben. Dennoch verfolgt die Kompetenzbilanz zusätzlich zur Generierung selbstreflexiver Prozesse durch die professionell begleitete Entdeckung biografischer Sinneinheiten den Anspruch, individuelle Kompetenzen zu „entdecken“, in eigenen Begriffen zu formulieren und schließlich auch zu belegen, unter anderem dadurch, dass sie durch gezieltes Hinterfragen der Coaches systematisch mit einem Fremdbild konfrontiert und dadurch kommunikativ validiert werden. Dieses außerordentlich anspruchsvolle und in der Evaluation von den Teilnehmenden als „bürokratisch“ und „anstrengend“ charakterisierte Verfahren, steht und fällt mit der Qualität der Coaches. Darin besteht demzufolge der nicht zu unterschätzende Nachteil des Verfahrens. Aufgrund der notwendig intensiven Betreuung durch Coaches ist es sehr kosten- und zeitintensiv und hat folglich eine relativ hohe Zugangsschwelle, die bildungsferne Menschen ausschließen mag.

Der Ansatz von KODE[®] stellt in dieser Hinsicht das genaue Gegenteil dar, da der Prozess der Kompetenzerfassung systematisch abgetrennt ist von der Ergebnisdarstellung sowie von den entwicklungsbezogenen Schlussfolgerungen. KODE[®] ist vor allem kostengünstig, lässt sich aufgrund der hohen Standardisierung mit geringem Zeitaufwand durchführen und erzeugt aufgrund seiner quantifizierenden Ausrichtung Vergleichsdaten. Diese Eigenschaften fügen sich gut in die Bedürfnisse von Personalentwicklern in Unternehmen ein, auf die KODE[®] auch deutlich ausgerichtet ist,

folgt man den Selbstdarstellungen auf der CeKom-Homepage, wo dieses Verfahren beworben wird. Allerdings bleiben die Klienten in der klassischen Rolle des Objekts der Begutachtung. Das gilt vor allem für den Prozess der Kompetenzerfassung selbst, aber auch für die Interpretation der erzeugten Daten auf der Grundlage von standardisierten Interpretationshilfen. Dass KODE[®] neben „Kompetenz-Diagnostik“ auch noch als „Kompetenz-Entwicklungs-Verfahren“ bezeichnet und darin sogar „der wesentliche Zweck und Wert von KODE[®]“ (Erpenbeck 2005, S. 54) gesehen wird, kann nicht nachvollzogen werden, da für die Teilnehmenden – aber auch für die Öffentlichkeit, da Veröffentlichungen hierzu nicht vorliegen – die Interpretationsheuristik im Dunkeln bleibt. Darüber hinaus erhalten sie als Resultat des KODE[®]-Verfahrens nur standardisierte Entwicklungsempfehlungen. Schließlich wird mit KODE[®] am deutlichsten ein wissenschaftlicher Anspruch formuliert, der allerdings nicht überprüfbar ist, weil weder eine Evaluation des Verfahrens, noch eine an den üblichen wissenschaftlichen Standards orientierte Berichterstattung über die eingesetzten Instrumente (Auswahl der Items, Konstruktion der Skalen, Offenlegung der Interpretation) vorliegt. Deshalb kann auch nicht nachvollzogen werden, welche Bereiche von Kompetenzen (Interessen, Einstellungen, Werte, Motivation usw.) in die Itemkonstruktion eingingen.

Der *ProfilPASS* ist im Gegensatz zu den beiden anderen Verfahren konzeptionell weniger systematisch und konsequent. Dies äußert sich unter anderem in der oben beschriebenen unklaren Rolle, die eine unterstützende Beratung in dem Verfahren einnimmt sowie in ihrer geringen Professionalität. Dabei wird deutlich, dass die Problematik der Exploration der eigenen Kompetenzen unterschätzt und als vorwiegend technischer Vorgang verstanden wird, der allenfalls bildungsfernen Menschen erläutert werden muss. Dies zeigt sich auch am Kern des Verfahrens, der Entdeckung der eigenen Kompetenzen. Sie beruht auf einer tabellarisch-linearen Auflistung von Tätigkeiten innerhalb vorgegebener Lebensbereiche und suggeriert damit die Notwendigkeit ihrer flächendeckenden und vollständigen Bearbeitung. Dieses schematische Vorgehen reißt die biografischen Bedeutungszusammenhänge auseinander, in denen die Kompetenzen einst entstanden sind und nun mittels Reflexion sichtbar gemacht werden könnten. Darüber hinaus sollen die Anwender/innen neben den Aktivitäten relativ beliebig auch Ereignisse, Interessen, Motive oder Gründe auflisten, die aber bei der Erstellung der abschließenden Kompetenzbilanz als Kriterien gar nicht berücksichtigt werden. Hier spielen unvermittelt die eigenen Präferenzen, die Verbesserungswünsche und die Häufigkeit von Tätigkeiten eine Rolle. Insgesamt erscheint die Konzeption des *ProfilPASS* deshalb eklektizistisch und das Vorgehen praxeologisch.

4. Folgerungen und Ausblick

Aus der Bewertung der vorgestellten und in vielerlei Hinsicht beispielhaften Verfahren der Kompetenzerfassung lassen sich als Entwicklungsperspektive und Entwicklungsnotwendigkeit ableiten, dass beide grundlegenden Verfahrensansätze – sowohl der summative, als auch der formative – konsequenter in ihre jeweilige Richtung weiter-

entwickelt werden sollten, was auch ihre „Entmischung“ beinhaltet. Die summativ orientierten Verfahren sollten sich um eine systematische Verbesserung der Erhöhung der Validität und Reliabilität bemühen, während die formativen Verfahren konsequenter entwicklungstheoretisch untermauert werden und durch ein Beratungs- oder Kurskonzept begleitet werden sollten.

Die „summative Option“ zielt auf die Erfassung von Kompetenzen zu diagnostischen Zwecken, die typischerweise bei Auswahlentscheidungen und gegebenen Anforderungssituationen innerhalb des Bildungs- und Beschäftigungssystems eine Rolle spielen. Die Existenz definierter Anforderungen macht zwar eine Kompetenzerfassung einfacher, dennoch darf nicht unterschätzt werden, wie anspruchsvoll sie theoretisch und methodisch ist. Deswegen sollten hier kompetenzorientierte Messverfahren klassische Testverfahren einbeziehen. Für die angemessene Erfassung der fachlichen Dimension der Kompetenzen müssten zunächst Tätigkeiten und Situationen identifiziert werden, die als relevant für ihre Anwendung angesehen werden können. Um das so spezifizierte domänenspezifische Wissen und Können zu messen, sind innovative Prüfungsverfahren – unter Einschluss von Simulationen realer Tätigkeiten oder Arbeitsproben – denkbar, die über das deklarative Wissen hinausgehend prozedurales und strategisches Wissen erfassen können. Die darüber hinaus zu berücksichtigenden personalen (Motivation, Werte, Einstellungen, metakognitive Strategien) sowie sozialen Kompetenzen könnten durch vorhandene psychometrische Verfahren (z. B. zu Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Handlungskontrolle, Lernstrategien) erhoben werden. Ergänzend zu den eingesetzten Tests sollten auch autobiographische Berichte berücksichtigt werden. In diesem konzeptionell und methodologisch anspruchsvollen Design ist allerdings noch nicht die Frage der Verknüpfung der erhobenen Kompetenzbereiche gelöst. Außerdem wirft diese Option die Frage nach der Handhabbarkeit in der Praxis sowie der damit verbundenen Kosten auf.

Unter einem pädagogischen Blickwinkel und insbesondere aus der Perspektive der Erwachsenenbildung mag dagegen die „formative Option“ der Kompetenzerfassung näher liegen, zumal sie dem Ziel der individuellen Gestaltungsfähigkeit mehr Raum gibt. Konsequenterweise legt sie den Akzent weniger auf die Resultate in Form von Portfolios oder Kompetenzbilanzen, sondern auf den Prozess der Exploration von Kompetenzen selbst, der nicht vom jeweiligen Subjekt abgetrennt werden darf. Der formative Ansatz kann sich die Tatsache zu Eigen machen, dass Kompetenzen immer erfahrungsbezogen sind und kann sie deshalb aus ihren biografischen Erfahrungskontexten rekonstruieren. Damit kann er an das ganzheitliche Verständnis von Kompetenz auf der lebensweltlichen Ebene anknüpfen und braucht im Gegensatz zum summativen Vorgehen die Teildimensionen von Kompetenz nicht aufwändig einzeln zu testen, um sie danach zu einem Kompetenzmodell zusammenzufügen. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass sich die meisten Menschen noch nie systematisch Gedanken über ihre eigene Biografie und die darin enthaltenen Potentiale gemacht und darüber reflektiert haben, wieso sie in einer bestimmten Lebensphase etwas aus welchen Gründen entschieden haben, was sie gelernt haben usw. Deshalb brauchen sie ein kommunikatives Gegenüber, das biografische Erzählungen überhaupt erst hervorlockt,

ihnen zuhört und einen Spiegel vorhält. Eine darauf aufbauende in die Tiefe gehende und strukturierte Auseinandersetzung mit Episoden aus dem bisherigen Leben wird ohne eine professionelle Anleitung und Begleitung, die über vertiefte Kenntnisse der Theorie der Kompetenzentwicklung oder des individuellen Lernens verfügen muss, kaum möglich sein.

Dabei ist der Prozess der Kompetenzerfassung zugleich auch schon eine Kompetenzentwicklung, weil er das Selbstkonzept der Kompetenzen verändert – und dies beim formativen Ansatz ja auch ausdrücklich erwünscht ist. In diesem Sinne kann man mit einer gewissen Berechtigung sagen, dass hier der Weg das Ziel ist. „Die Kompetenzerfassung ist nur ein Nebenprodukt. Hauptsache ist, dass die Leute den Prozess durchmachen und dann damit etwas anfangen“, so die Aussage eines Trainers. Ein weiterer Effekt eines solchen selbstexplorativen Vorgehens besteht in einer bemerkenswerten Steigerung des Selbstwertgefühls sowie des Selbstbewusstseins der Teilnehmenden, die wiederum eine wesentliche Voraussetzung für ihre nachfolgend erwünschte Aktivierung ist. Der hohe Kostenfaktor, den eine professionelle Begleitung nach sich zieht, kann durch eine geeignete Übertragung des formativen Ansatzes in einen Gruppenkontext vermieden werden.

Beide Verfahrensweisen haben ihre Berechtigung sowie ihre Vor- und Nachteile, die abhängig vom jeweiligen Ziel der Kompetenzerfassung gegeneinander abgewogen werden müssen. Allerdings sollte eine Vermengung von Elementen aus beiden Ansätzen vermieden werden, da sie sich in ihrer Wesensart zu stark voneinander unterscheiden.

Literatur

- Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt
- Colardyn, D./Bjornavold, J. (2004): Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. In: *European Journal of Education*, No. 1, S. 69–89
- Colardyn, D./Bjornavold, J. (2005): The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating. In: *Cedefop Panorama series* (Office for Official Publications of the European Communities, Vol. 117). Luxembourg
- DIE/DIPF/IES (Hrsg.) (2006): Evaluationsbericht ProfilPASS. Bielefeld
- DIPF/DIE/IES (Hrsg.) (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin (BMBF)
- Erpenbeck, J. (2003): KODE - Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In: Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart, S. 365–375
- Erpenbeck, J. (2005): Kompetenz, Kompetenzmessung und Kompetenzanalyse mit dem KODE. In: Frank, I., Gutschow, K., Münchhausen, G. (Hrsg.): *Informelles Lernen*. Bonn, S. 41–57
- Klieme, E. u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin
- Lang-von Wins, T./Triebel, C. (2006): *Kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. Heidelberg
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel, S. 17–31