

AMS report **66**

Andrea Egger-Subotitsch, René Sturm (Hg.)

Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

Andrea Egger-Subotitsch, René Sturm (Hg.)

Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

Medieninhaber und Herausgeber: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Maria Hofstätter, René Sturm, A-1200 Wien, Treustraße 35–43 • Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Wien, Februar 2009 • Grafik und Titelfoto: Lanz, A-1030 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., A-3580 Horn

© Arbeitsmarktservice Österreich 2009

Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, A-1190 Wien
ISBN 978-3-85495-247-3

Inhalt

Vorwort	5
----------------------	----------

John Erpenbeck

Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln	6
---	----------

1 Von einer Angebots- zu einer Nachfragestrategie	6
2 Kompetente Persönlichkeiten und persönliche Kompetenzen	7
3 Was »sind«, wie messen und trainieren wir Kompetenzen?	9
4 Kompetenzen für das Unternehmen und kompetente Unternehmen	11
5 Kompetent führen mit Führungskompetenzen	12
6 Literatur	13

Wolfgang Kellner

Drei Thesen zur Kompetenzorientierung	14
--	-----------

1 These 1: Die Kompetenzorientierung ist plausibel und praktisch	14
2 These 2: Die Kompetenzorientierung ist idealistisch und harmonistisch	17
3 These 3: Die Kompetenzorientierung bedarf einer ethisch-politischen Erweiterung ..	18
4 Literatur	20

Manfred Krenn

Außerfachliche Kompetenzen in der Personalauswahl – Zwischen Diskurs und betrieblicher Realität	21
--	-----------

1 Einleitung	21
2 Entwicklungen in der Arbeitswelt als Hintergrund für Begriffskonstruktionen	22
3 Qualifikationen und Kompetenzen als soziale Konstruktionen	24
4 Orientierung auf Stammbesellschaft als wichtigstes Ziel in der Personalpolitik	25
5 Steigender Kostendruck als Hintergrund für erhöhte Erwartungen an die BewerberInnen	26
6 Der Begriff »Schlüsselqualifikationen« und seine Ambivalenzen zwischen Theorie und Praxis	27
7 Außerfachliche Qualifikationen als soziale Konstruktion	29
8 Schlüsselqualifikationen und ihre Korrespondenz zu den Arbeitsanforderungen ..	29
9 Zur Bedeutung von Schlüsselqualifikationen in der Personalauswahl	30
10 Zur Bedeutung der askriptiven Merkmale »Alter« und »Geschlecht« in der Personalauswahl	32
11 Zur Bewertung einer systematischen Erfassung informell erworbener Kompetenzen	33
12 Erhöhung der Chancen zur Arbeitsmarktintegration für benachteiligte Gruppen ..	34
13 Fazit	35
14 Literatur	36

Andrea Egger-Subotitsch, Thomas Kreiml

Kompetent für's Management – Das Leonardo-Projekt »Strategical Individual Competencies«	38
--	-----------

1 Einleitung	38
2 Vier Kompetenzbereiche für erfolgreiches strategisches Handeln im Management ..	39
2.1 Strategisches Denken	40

2.2	Leadership statt Management	42
2.3	Zielstrebigkeit	43
2.4	Kooperation	45
3	Österreich im Vergleich	46
4	Literatur	49

Marie Jelenko

»Europäisierung« der Kompetenzbegrifflichkeit – Eine Einführung in den Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen 50

1	Historischer Hintergrund und politischer Kontext	50
2	Bestehende EU-Bestimmungen im Bereich »Qualifikationen«	51
3	Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)	53
4	Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR)	57
5	Kompetenzen im Europäischen Qualifikationsrahmen	58
6	Hoffnungen und Befürchtungen	60
7	Literatur	61

Vorwort

Dass soziale Kompetenzen für die Lebensbewältigung allgemein und speziell für die Berufsausübung relevant sind, darüber sind sich ExpertInnen vielfach einig. Spätestens seit den 1980er Jahren wurde deutlich klarer, dass nicht nur die formale Ausbildung für den beruflichen Erfolg wesentlich ist, sondern in weiterer Folge insbesondere das berufliche Erfahrungswissen, welches fachliche mit sozialen Kompetenzen verbindet, eine maßgebliche Rolle spielt. Unklar ist vielfach noch, an welchen »Orten« (Schule, Universität, Familie, Privatleben, Arbeitsplatz etc.) und v.a. wie soziale Kompetenzen erworben werden (sollen). Die aktuelle Diskussion dreht sich zusätzlich um die Frage, wie diese vielfach informell erworbenen Kompetenzen gemessen und anerkannt werden können. Last but not least ist auch von Interesse, wie intensiv und mittels welcher Methoden soziale Skills auch jenseits des informellen Erwerbs in Betrieben bzw. Organisationen gefördert werden (können). Mit Fragestellungen rund um diese Thematiken setzt sich der vorliegende AMS report auseinander:

- Der deutsche Kompetenzforscher Prof. Dr. John Erpenbeck erläutert im ersten Beitrag den Stand der Forschung zu Entwicklung, Bilanzierung und Management von Kompetenzen.
- Mag. Wolfgang Kellner formuliert und diskutiert in seinem Beitrag drei grundlegende Thesen zur Kompetenzorientierung.
- Der Sozialwissenschaftler Dr. Manfred Krenn diskutiert am Beispiel von Ergebnissen aus Untersuchungen in niederösterreichischen Betrieben die Bedeutung und Berücksichtigung außerfachlicher Aspekte bei der Personalauswahl und Personaleinstellung.
- Die Psychologin Mag.^a Andrea Egger-Subotitsch und der Sozialwissenschaftler Mag. Thomas Kreiml stellen zentrale Forschungsergebnisse zu Management-Kompetenzen des über das Leonardo-da-Vinci-Programm finanzierten EU-Projektes »Strategical Competencies« dar.
- Schlussendlich gibt die Sozialwissenschaftlerin Mag.^a Marie Jelenko in ihrem Beitrag einen einführenden Überblick zum Nationalen sowie zum Europäischen Qualifikationsrahmen.

Mag.^a Andrea Egger-Subotitsch

abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung

René Sturm

AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation

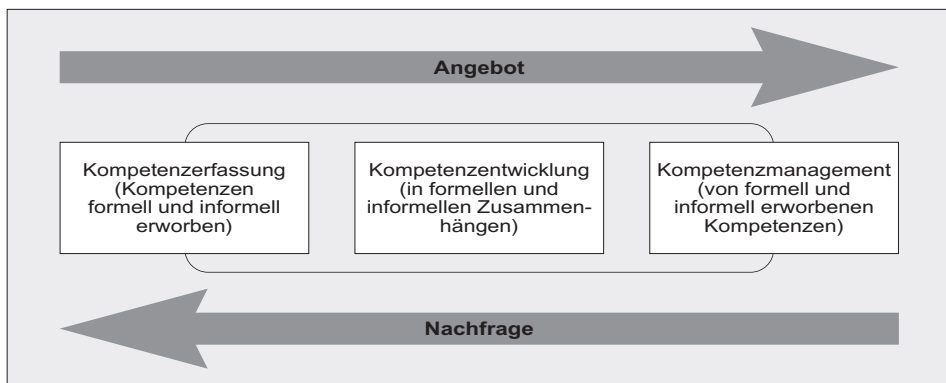
John Erpenbeck

Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln¹

1 Von einer Angebots- zu einer Nachfragestrategie

Ausgehend von dem Kompetenzmanagement in den Unternehmen und Organisationen als Schrittmacher der Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen ist eine strategische Umkehr der Überlegungen zu Kompetenzentwicklung und informellem Lernen naheliegend. Man kann sie als Übergang von einer Angebotsstrategie zu einer Nachfragestrategie kennzeichnen.

Abbildung: Von der Angebotsstrategie zur Nachfragestrategie in der Kompetenzentwicklung



Wir stellen uns nicht mehr auf den (Arbeits-)Markt und bieten Kompetenzen feil, in der Hoffnung, dass irgendein vorüberschlendernder Unternehmenschef oder Personalverantwortlicher uns das eine oder andere bisschen Kompetenz, wunderbar mit Zertifikaten garniert, abkauft – nein, wir beteiligen uns vielmehr aktiv an der Ermittlung und Ausarbeitung von Kompetenz-

¹ Dieser Beitrag ist die verschriftlichte Fassung eines anlässlich der Fachtagung »Kompetenzenbilanzierung, Social Skills und Personalauswahl« am 30. April 2007 in Wien von John Erpenbeck gehaltenen Vortrages. Tagungsveranstalter waren das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (AMS; www.ams.at oder www.ams-forschungsnetzwerk.at), die Arbeiterkammer Wien (www.akwien.at), das sozialwissenschaftliche Forschungsinstitut abif (Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung; www.abif.at). Prof. Dr. John Erpenbeck (www.erpenbeck.homepage.t-online.de) zählt mit verschiedenen Professuren in den USA und Deutschland zu den bekanntesten Kompetenzforschern im deutsch- und englischsprachigen Raum. Seit Juni 2007 ist John Erpenbeck Professor am Steinbeis Transfer Institut Business Administration and International Entrepreneurship, Herrenberg.

anforderungen in den Unternehmen und Organisationen selbst, um unsere Methoden der Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung am eigentlichen Wirkungsort einzusetzen.

Es sind in letzter Zeit einige punktuelle Arbeiten zum Thema »Kompetenzmanagement« (Modelle in Unternehmen und Organisationen) erschienen, doch von einer wirklichen Übersicht, einem wirklich umfassenden Wissen sind wir noch weit entfernt. Das ist jedoch wichtig, um die bisher erarbeiteten Erkenntnisse zur Kompetenzentwicklung auf der Nachfrageseite wirkungsvoll implementieren zu können. Es ist ein gravierender Mangel, dass in der Diskussion um Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung kaum berücksichtigt wird, dass viele Unternehmen heute über ausgereifte Kompetenzkonzepte verfügen und ihre Einstellungsprozeduren, Assessments, Beurteilungsmethoden und Strategien längst unter Kompetenzgesichtspunkten strukturiert haben. Davon ausgehend kann man jedoch viel wirkungsvoller die Messung und die Entwicklung von individuellen Kompetenzen betreiben. Was aber ist unter Kompetenz und Kompetenzentwicklung zu verstehen?

2 Kompetente Persönlichkeiten und persönliche Kompetenzen

Noch vor drei Jahrzehnten war klar, was man mit Kompetenz meinte, wenn man Kompetenz sagte! Eine Versicherung ist kompetent für die Bearbeitung spezieller Schadensfälle. Ein Diplomat ist kompetent für aktuelle Fragen des Nahen Ostens. Eine Bankangestellte ist kompetent, mit Firmenkunden über neue Formen der Finanzierung eines innovativen Unternehmens zu sprechen. Der Antrag auf eine Visa- oder Mastercard muss von einem Kompetenzträger unterschrieben werden. In all diesen Fällen bedeutet Kompetenz nicht mehr und nicht weniger als Zuständigkeit – eine Bedeutung, die das Wort schon im römischen Recht und später im Mittelalter besaß, wo es als »zuständig«, »befugt«, »rechtmäßig« verstanden wurde. Seit dem 19. Jahrhundert bezeichnet Kompetenz im Verwaltungsrecht die Bindung einer Behörde an ihre Funktion, aber auch die Befugnis und Rechtmäßigkeit von Organen, Institutionen und Personen.

Den ersten Schritt in eine neue und immer wichtiger werdende Richtung machte der große Sprachwissenschaftler Noam Chomsky, der 1960 die Fähigkeit von SprecherInnen und HörerInnen, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele, auch neue, noch nie gehörte Sätze selbst bilden und verstehen zu können, als Sprachkompetenz bezeichnete. Vor völlig anderem Hintergrund beschrieb 1959 der bekannte Motivationspsychologe Roger W. White Kompetenzen als weder genetisch angeborne noch als biologisches Reifungsprodukt zu verstehende grundlegende, vom Individuum selbst hervorgebrachte Handlungsfähigkeiten, die sich in selbst motivierter Wechselwirkung mit der Umwelt herausbilden. David McClelland schließlich begründete in den 1970er Jahren den »Competency Approach« der Motivationspsychologie und entwickelte das erste grundlegende Kompetenzmessverfahren. Bei all diesen und vielen anderen Ansätzen handelt es sich nicht mehr um Befugnisse oder Zuständigkeiten. Vielmehr dreht es sich um Fähigkeiten, angesichts un-

endlich vieler Sprach-, Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten selbstorganisiert, eigenständig und kreativ handeln zu können. In diesem Sinne hat das Wort und haben moderne Ideen zu Kompetenzentwicklung, Kompetenzmessung und Kompetenztraining Furore gemacht.

Freilich hatte McClelland Recht, wenn er in einem Interview 1997 bemerkte: »A lot of people have jumped on the bandwagon. The danger is that they may not identify competencies properly.«² Der zuweilen abenteuerliche Gebrauch des Terminus »Kompetenz« gibt ihm Recht.

Wurden noch in den 1970er, 1980er Jahren Basiskompetenzen als Schlüsselqualifikationen missverstanden, dem qualifikationsorientierten Weiterbildungs-Zeitgeist entsprechend, so werden heute umstandslos Wissensbestandteile, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen und Persönlichkeitseigenschaften als Kompetenzen bezeichnet. Dagegen helfen weder Sprachkritik noch Wortnormierung. Vielmehr muss man sich klar machen, was hinter dem Boom des Wortes »Kompetenz« steht: Handelt es sich um mehr als eine modische Worthülse? Handelt es sich wirklich um ein innovatives Konzept?

Doch bevor wir darauf zu antworten versuchen, mögen eine eher alltagspraktische und eine eher theoretische Bemerkung auf die in der Tat schwierige Abgrenzung zwischen Persönlichkeit und Kompetenz eingehen.

»Mahatma Gandhi war eine große Persönlichkeit.« Das geht uns leicht von den Lippen und stimmt. »Mahatma Gandhi war eine große Kompetenz« – nein, das kann man nicht sagen. Er hatte große politische und menschliche Kompetenzen – ja. Er handelte als Mensch und Politiker sehr kompetent – noch besser. Man spürt am Beispiel die funktionale Verschiedenheit der Begriffe. Wir sind geneigt, eine Persönlichkeit durch – ihr gleichsam innewohnende – Persönlichkeitseigenschaften zu kennzeichnen: Gandhi war großmütig, selbstlos, offen usw. Kompetenzen kennzeichnen wir eher als – lebenslang erworbene – Handlungsfähigkeiten (Dispositionen) angesichts einer komplexen, nicht vorausberechenbaren Zukunft: Gandhi war in der Lage, charismatisch zu wirken (personale Kompetenz), unermüdlich zu arbeiten (aktivitätsbezogene Kompetenz), sich Wissen rasch anzueignen und anzuwenden (fachlich-methodische Kompetenz) und andere Menschen mitzureißen (sozial-kommunikative Kompetenz).

Folgerichtig werden Persönlichkeitsdimensionen theoretisch anders konstruiert als Kompetenzdimensionen. Vergleichen wir der Anschaulichkeit halber die fünf Persönlichkeitsdimensionen der berühmten »Big Five« (Extraversion, soziale Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Intellekt)³ mit den soeben erwähnten vier Basiskompetenzen (personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische, sozial-kommunikative Kompetenz).⁴ Ganz offensichtlich gibt es da Überlappungen. So ist, um ein Beispiel zu nennen, soziale Verträglichkeit gewiss eine Voraussetzung sozial-kommunikativer Kompetenz. Soziale Verträglichkeit wird umrissen

2 Adams, K. (1997): Interview with David McClelland. Interview with the Founding Father of the Competency Approach: David McClelland, in: Competency, Band 4, Nr. 3, Frühjahr 1997, Seite 18–23.

3 Vgl. Howard, P.J./Mitchell Howard, J. (2002): Führen mit dem Big-Five-Persönlichkeitsmodell. Das Instrument für optimale Zusammenarbeit, Frankfurt am Main.

4 Vgl. Erpenbeck, J./Heyse, V./Max, H. (1999): KODE[®], Berlin/Regensburg/Lakeland (Florida). Heyse, V./Erpenbeck, J./Max, H. (Hg.) (2004): Kompetenzen erkennen, bilanzieren, entwickeln, Münster/New York/München/Berlin.

durch Eigenschaftsworte wie bescheiden, hilfsbereit, aufrichtig, warmherzig, rücksichtsvoll, altruistisch, mitfühlend, wohlwollend, kooperativ, gutmütig, ehrlich. Sozial-kommunikative Kompetenz wird durch Gegenstandsworte wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Beziehungsmanagement näher erfasst, die sich allerdings stets zu handlungsbezogenen Eigenschaftswörtern (kommunikationsfähig, kooperationsfähig usw.) umwandeln lassen. Während Persönlichkeitseigenschaften das Handeln gleichsam grundieren, aber nicht unmittelbare Handlungsfähigkeiten erfassen, determinieren Kompetenzen dieses Handeln grundlegend. Zudem gelten die Faktoren der »Big Five« als in Persönlichkeitsschulungen kaum veränderlich. Kompetenzen lassen sich hingegen geplant trainieren und entwickeln.

Persönlichkeit und Kompetenz sind also radikal zu unterscheiden. Die Feststellung bloßer Persönlichkeitsmerkmale nutzt wenig. Es ist viel schwieriger, von Persönlichkeitseigenschaften aus auf die künftige Handlungsfähigkeit eines Mitarbeiters/einer Mitarbeiterin zu schließen als von seinen/ihren Kompetenzen her. Führung benötigt kompetente Persönlichkeiten, also solche, bei denen die Persönlichkeitseigenschaften in Fähigkeiten zum selbstorganisierten Handeln eingeschmolzen sind. Dann – und nur dann – lohnt es sich, nach den persönlichen Kompetenzen zu fragen, Kompetenzmessungen und Kompetenztrainings in der Personalentwicklung einzusetzen.

Resümierend stellt deshalb Thomas Lang-von Wins fest: »Die von psychologischer Seite zur Verfügung stehenden Methoden zur Diagnose von Managementkompetenzen erfassen mehrheitlich Kompetenzkorrelate auf der Ebene von Persönlichkeitseigenschaften und kognitiver Leistungsfähigkeit; sie können daher nicht unmittelbar auf die Diagnose von Kompetenz angewandt werden. Wesentlich bei der Anwendung für diese Fragestellung sind fundierte Hypothesen darüber, in welcher Beziehung die erfassten Konstrukte zu der Entwicklung von Kompetenzen stehen bzw. welchen Aufschluss sie über vorhandene Kompetenzen geben. Dies gilt hauptsächlich für psychologische Testverfahren mit Ausrichtung auf die Erfassung komplexer Konstrukte und ohne direkten Bezug zu praktischen Kompetenzen und deren individueller Entwicklung.«⁵

3 Was »sind«, wie messen und trainieren wir Kompetenzen?

»Kompetenz« ist also viel mehr als nur eine modische Worthülse. Hinter dem Begriff stehen sehr reale, unser aller Leben berührende Probleme.

Betrachten wir ein Beispiel: Da ist eine kleine Multimediafirma. Alle vier bis sechs Wochen kommt eine neue Kundschaft, ein neuer Auftrag: »Bitte, gestalten Sie für unsere Firma einen ansprechenden, werbewirksamen Internetauftritt.« »Haben Sie irgendwelche besonderen Wünsche, Vorstellungen, Forderungen?« »Nein, nein, das überlasse ich ganz Ihrer Kreativität. Nur: In sechs Wochen sollte der Auftritt stehen.« – Was nun beginnt, kann man mit keinem besseren Begriff

⁵ Lang-von Wins, T. (2003): Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze, in: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart, Seite 613.

als dem der Selbstorganisation bezeichnen: Vage der Weg, vage das Ziel, einzig verlässlich die Fähigkeiten der MitarbeiterInnen, einen innovativen Weg selbst zu finden, im Prozess des Arbeitens sich selbst kreative Ziele zu setzen. Natürlich brauchen die MitarbeiterInnen auch große fachliche Qualifikationen, müssen die neuesten technischen und künstlerischen Möglichkeiten kennen. Vor allem aber brauchen sie Selbstorganisationsfähigkeiten, beispielsweise persönliche Glaubwürdigkeit und Eigenverantwortung, Mobilität und Initiative, Planungs- und Marktkenntnis, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Eben solche Selbstorganisationsfähigkeiten nennt man Kompetenzen. Wiederum führt das Beispiel personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen vor Augen.

Stellt der Chef dieser Multimediafirma neue Leute ein, wird er natürlich zunächst nach ihrem Wissen und nach ihren Fertigkeiten, nach Zeugnissen, Abschlüssen und Qualifikationen fragen. Was er aber eigentlich wissen möchte und muss: Haben sie die Kompetenzen, unter den Bedingungen schnell wechselnder Arbeitsaufgaben und Arbeitsziele erfolgreich zu bestehen? Was auch kommen mag, werden sie erfolgreich sein? Vor diesen Fragen stehen immer mehr UnternehmerInnen, immer mehr Unternehmen. Der Gewinn kompetenter MitarbeiterInnen wird zur Existenzfrage. Führende amerikanische ÖkonomInnen des »Council of Competitiveness« prognostizieren, dass die Entwicklung der Kompetenzen von ArbeitnehmerInnen zum wichtigsten Wettbewerbsfaktor der nächsten Dekade wird, und sagen voraus: Der Konkurrenzkampf der Zukunft wird zunehmend als Kompetenzkampf geführt.⁶ Der Kompetenzkampf um die Zukunft hat längst schon begonnen.

Damit werden unter den Bedingungen einer immer härteren nationalen wie internationalen Konkurrenz die Beschreibung, die Messung sowie das Training von Kompetenzen zur Überlebensfrage. Vielfältige Kompetenzmessverfahren haben sich entwickelt. Gemeinsam haben Lutz von Rosenstiel und ich die deutschen Verfahren in einem »Handbuch Kompetenzmessung« zusammengefasst.⁷ Niemand kann heute mehr behaupten, Kompetenzen seien nicht erfassbar, nicht messbar. Dass sie sogar systematisch trainierbar sind, macht das Handbuch »Kompetenztraining« deutlich.⁸

Das vielleicht wichtigste Ergebnis des »Handbuches« ist aber möglicherweise, dass sich tatsächlich alle darin vertretenen Kompetenzmessverfahren gut dem Paradigma einordnen lassen, das Kompetenzen als Dispositionen selbstorganisierten Handelns fasst. So unterschiedlich die Sichten der einzelnen AutorInnen auf »Kompetenz« sind, darin stimmen alle, und zwar in unterschiedlichsten Beschreibungsweisen, überein. Kompetenzen »sind« Selbstorganisationsfähigkeiten, Selbstorganisationsdispositionen. Davon ausgehend lassen sich Kompetenzen sehr klar nach den auftretenden selbstorganisierten Handlungsbeziehungen zwischen Subjekt und Objekt unterscheiden. Das Subjekt hat die Fähigkeit, mehr oder weniger aktiv (aktivitätsbezogene Kompetenz) in Bezug auf sich selbst (personale Kompetenz), auf seine gegenständliche Umwelt (fachlich-methodische Kompetenz) und auf andere Menschen (sozial-kommunikative Kompetenz) selbstorganisiert zu handeln (Kompetenzklassen). Das kann unter Einbeziehung von Tätigkeits- und Handlungs-

6 Vgl. Council of Competitiveness (1998): *Winning the Skills Race*, Washington.

7 Vgl. Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L.(Hg.) (2007): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, 2. Auflage, Stuttgart.

8 Vgl. Heyse, V./Erpenbeck, J. (2004): *Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme*, Stuttgart.

psychologie, von Persönlichkeitspsychologie, von pädagogischer Psychologie und von Sozial- und Kommunikationspsychologie behandelt werden (Kompetenzgruppen). Kompetenzen können objektiv gemessen oder subjektiv erfasst (Kompetenzbeobachtung), sie können quantitativ oder qualitativ beschrieben werden (Kompetenzforschung). Das alles ergibt ein vielfältiges Raster von Messmöglichkeiten, das unser Verständnis einer »Messung« von Kompetenzen stark ausweitet. Neben quantitativen Messungen (z. B. Kompetenztests) spielen qualitative Charakterisierungen (z. B. Kompetenzpässe), komparative Beschreibungen (z. B. Kompetenzbiographien), simulative Analysen (z. B. Flugsimulatoren) und observative Zugänge (z. B. Arbeitsproben) eine wichtige Rolle.

In Deutschland wird bereits in Assessments, Eignungs- und Einstellungsprüfungen, Karriereberatungen, Personaluntersuchungen usw. eine Vielzahl internationaler (insbesondere aus den USA bezogener) sowie im deutschsprachigen Raum entwickelter Kompetenzmessverfahren eingesetzt. Eine besonders wichtige und in Deutschland arg vernachlässigte Methode der Kompetenzmessung ist die der Kompetenzbilanzen. Ca. 80 Prozent aller Personalentscheidungen in Unternehmen liegen auch heute noch reine »Bauch«-Urteile zugrunde. Kompetenzbilanzen sind geeignet, diese Subjektivität zu mindern und den EntscheiderInnen objektivierte Argumente zur Verfügung zu stellen. Sie ermöglichen es, den Schritt vom Erkennen über das Fördern zum Begleiten⁹ und damit ein sinnvolles, Unternehmenschancen erhöhendes Kompetenztraining durchzuführen.¹⁰

4 Kompetenzen für das Unternehmen und kompetente Unternehmen

Nicht nur einzelne Menschen, also MitarbeiterInnen, ManagerInnen, Chefs/Chefinnen, arbeiten in selbstorganisierten Gruppen und Teams und benötigen dafür Kompetenzen als Selbstorganisationsfähigkeiten. Auch Unternehmen handeln selbstorganisiert am Markt. Auch Unternehmen benötigen gleichsam »personale« Kompetenzen (manifestiert in ihrer Unternehmenskultur), aktivitätsbezogene Kompetenzen (in der Dynamik und Aggressivität ihres Produktions- und Verkaufsverhaltens sichtbar), Fach- und Methodenkompetenzen (materialisiert in den Produkten und organisationalen Strukturen) und sozial-kommunikative Kompetenzen (im Marketing und in der KundInnenkommunikation offenbar werdend).¹¹ Vor allem aber bestimmt sich der Marktwert von Unternehmen zunehmend aus dem Humankapital, das seinerseits durch die Kompetenzen der MitarbeiterInnen maßgeblich mitbestimmt wird. Wie allerdings die MitarbeiterInnenkompetenzen mit dem Humankapital und den Unternehmenskompetenzen zusammenhängen, ist eine noch weitgehend offene Forschungsfrage. Sie rückt das Kompetenzkapital von Unternehmen in den Mittelpunkt des Interesses.¹²

9 Vgl. Erpenbeck, J./Heyse, V. (2004): Cekom [d. i. Zentrum für Kompetenzbilanzierung] – das Handbuch, Berlin/Regensburg.

10 Vgl. ebenda.

11 Vgl. QUEM [d. i. Qualifikations-Entwicklungs-Management] (2005): Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur und Kompetenzanalyse im betrieblichen Umfeld. Münster/New York/München/Berlin.

12 Vgl. Hasebrook, J./Zawacki-Richter, O./Erpenbeck, J. (Hg.) (2004): Kompetenzkapital. Verbindungen zwischen Kompetenzbilanzen und Humankapital, Frankfurt am Main.

Wie wichtig der Zusammenhang von Human- und Kompetenzkapital und den individuellen Kompetenzen ist, machen zwei Untersuchungen schlaglichtartig deutlich. Eine Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an HochschulabsolventInnen ermittelte soziale und personale Kompetenzen als den Bereich, »(...) worin Unternehmen die größten Defizite sehen« und resümierte als wichtigstes Ergebnis: »Fachwissen ist nicht alles – Persönlichkeit ist gefragt. Neben Fachwissen und Analyse- und Entscheidungsfähigkeit erwarten Firmen von heutigen HochschulabsolventInnen die Fähigkeit, selbständig zu arbeiten, Einsatzbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, Leistungswillen und Teamfähigkeit. Die so genannten »Soft Skills« (also klar Kompetenzen) scheinen sich in der Bewertung der Unternehmen immer mehr zu »Key Skills« zu entwickeln, offenbar weil hier die größten Defizite ausgemacht werden.«¹³ Dies ist umso wichtiger, als eine neue Mitteilung aus der Produktionsinnovationserhebung des ISI (Fraunhofer Institut System- und Innovationserforschung) zeigt, dass die individuellen Kompetenzen für die Innovationsfähigkeit gerade kleiner und mittlerer Unternehmen entscheidend sind. So wird gerade dort in Zukunft die Konkurrenz um Kompetenz rasch an Bedeutung gewinnen: »Die Fähigkeit, neue Produkte auf den Markt zu bringen und innovative technische und organisatorische Prozesse zu implementieren, hängt bei etwa zwei Drittel der Betriebe [n=1450] an einzelnen oder wenigen Mitarbeitern. Deren Ausfall beschwört dann zwangsläufig Engpässe herauf. Selbst in größeren Unternehmen existiert diese Problematik, vor allem bei Reorganisationsmaßnahmen. Die für solch sensible Aufgaben notwendigen sozialen bzw. persönlichen Kompetenzen sind offenbar besonders rar.«¹⁴

5 Kompetent führen mit Führungskompetenzen

Lernkultur und Kompetenzentwicklung werden viel stärker als bisher die zwischenbetrieblichen und organisationalen Innovationsprozesse beeinflussen. Einer eher technikzentrierten Innovationsförderung wird zunehmend eine humanzentrierte an die Seite gestellt. Humanbedingungen wie Alter, ethnisch-kulturelle Vielfalt und die Beziehungen zwischen Arbeits- und Privatleben werden eine wachsende Rolle spielen. Die Förderung Geringqualifizierter und langfristig Arbeitsloser wird immer wichtiger.¹⁵ Schließlich werden die internationalen Aspekte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung einen viel höheren Stellenwert erhalten.¹⁶ Alle diese Aspekte werden in eine kompetente Führung einfließen. Führungskompetenz erfordert, als »querliegende« Kompetenz, entsprechende personale (Humanität, Kreativität, Charisma), aktivitätsbezogene (Leistungswillen, Gestaltungsfähigkeit, Belastbarkeit), fachlich-methodische (operatives Fach- und Planungswissen,

13 Rose, A./Heintz, B. (2004): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin, Seite 4.

14 Armbruster, H./Kinkel, S./Kirner, E./Wengel, J. (2005): Innovationskompetenzen auf wenigen Schultern. Wie abhängig sind Betriebe vom Wissen und den Fähigkeiten einzelner Mitarbeiter? (Mitteilungen aus der Produktionsinnovationserhebung), Stuttgart, Seite 11.

15 Vgl. Zeller, B./Richter, R./Dauser, D. (2004): Zukunft der einfachen Arbeit. Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung, Bielefeld.

16 Vgl. ABWF [d. i. Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung] (2004): Innovationsprozesse und Kompetenzentwicklung. Perspektiven für ein Forschungsprogramm, Manuskript, Berlin.

fachübergreifende Kenntnisse und Erfahrungen) und sozial-kommunikative (Life-Balance-verbundene, altersdifferenzierende, interkulturell-international offene) Kompetenzen.

Es geht um eine persönlichkeitsorientierte Führungskultur. Sie kann nur eine kompetenzorientierte Führungskultur sein. Führungskompetenz ist Zukunftskompetenz!

6 Literatur

- ABWF (2004): Innovationsprozesse und Kompetenzentwicklung. Perspektiven für ein Forschungsprogramm, Manuskript, Berlin.
- Adams, K. (1997): Interview with David McClelland. Interview with the Founding Father of the Competency Approach: David McClelland, in: Competency, Band 4, Nr. 3, Frühjahr 1997, Seite 18–23.
- Armbruster, H./Kinkel, S./Kirner, E./Wengel, J. (2005): Innovationskompetenzen auf wenigen Schultern. Wie abhängig sind Betriebe vom Wissen und den Fähigkeiten einzelner Mitarbeiter? (Mitteilungen aus der Produktionsinnovationserhebung), Stuttgart, Seite 11.
- Council of Competitiveness (1998): Winning the Skills Race, Washington.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (2004): Cekom – das Handbuch, Berlin/Regensburg.
- Erpenbeck, J./Heyse, V./Max, H. (1999): KODE[®], Berlin/Regensburg/Lakeland (Florida).
- Heyse, V./Erpenbeck, J./Max, H. (Hg.) (2004): Kompetenzen erkennen, bilanzieren, entwickeln, Münster/New York/München/Berlin.
- Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L.(Hg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2. Auflage, Stuttgart.
- Hasebrook, J./Zawacki-Richter, O./Erpenbeck, J. (Hg.) (2004): Kompetenzkapital. Verbindungen zwischen Kompetenzbilanzen und Humankapital, Frankfurt am Main.
- Heyse, V./Erpenbeck, J. (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme, Stuttgart.
- Howard, P.J./Mitchell Howard, J. (2002): Führen mit dem Big-Five-Persönlichkeitsmodell. Das Instrument für optimale Zusammenarbeit, Frankfurt am Main.
- Lang-von Wins, T. (2003): Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze, in: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart, Seite 613.
- QUEM (2005): Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur und Kompetenzanalyse im betrieblichen Umfeld, Münster/New York/München/Berlin.
- Rose, A./Heintz, B. (2004): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin.
- Zeller, B./Richter, R./Dauser, D. (2004): Zukunft der einfachen Arbeit. Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung, Bielefeld.

Wolfgang Kellner

Drei Thesen zur Kompetenzorientierung¹

Im Folgenden werde ich drei Thesen zur Kompetenzorientierung (eine affirmative, eine fundamental-kritische und eine kritisch-konstruktive) vorstellen und ansatzweise begründen – u. a. anknüpfend an Erfahrungen mit dem »Kompetenz-Portfolio für Freiwillige« des Ringes Österreichischer Bildungswerke (Exkurse I und II).

These 1: Die Kompetenzorientierung ist plausibel und praktisch.

These 2: Die Kompetenzorientierung ist idealistisch und harmonistisch.

These 3: Die Kompetenzorientierung bedarf einer ethisch-politischen Erweiterung.

1 These 1: Die Kompetenzorientierung ist plausibel und praktisch

Eine allgemein verbindliche Definition von Kompetenz steht uns nicht zur Verfügung. Eine sehr häufig verwendete Kompetenz-Bestimmung ist die von John Erpenbeck, wonach Kompetenzen »Selbstorganisationsdispositionen des Individuums«² sind. Der Bedarf an einer allgemein verbindlichen Definition relativiert sich aber vor dem Hintergrund der Plausibilität jenes Kompetenzschemas, das wir in fast allen gängigen Kompetenzkonzepten finden, nämlich jenem Schema, das zwischen fachlichen, methodischen, sozial-kommunikativen und personalen Kompetenzen unterscheidet. Bezogen auf die obige Definition sind das dann Dispositionen (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften), um geistige, instrumentelle, sozial-kommunikative und reflexive Handlungen auszuführen.³ Dieses Grundschema ist im Rahmen der deutschsprachigen Bildungsdiskurse nicht so neu, wie »modische« Kompetenzdiskurse oft glauben machen (wollen), denn wir finden das Schema nämlich schon Anfang der 1970er Jahre in der Pädagogischen Anthropologie von Heinrich Roth – mit der Differenzierung nach Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Aber wir können durchaus noch weiter zurückblicken, denn mit Akzentverschiebungen finden wir das Schema schon im pädagogisch-didaktischen Ganzheitskonzept des Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) mit seiner Ausrichtung auf Kopf, Herz und Hand.

Erpenbeck und Heyse erweitern das gängige Schema »Fachlich-methodische Kompetenz – Sozial-kommunikative Kompetenz – Personale Kompetenz« um den Bereich »Aktivitäts- und

1 Mag. Wolfgang Kellner betreut das Bildungs- und Projektmanagement im Ring Österreichischer Bildungswerke (www.bildungswerke.at). In seinem Beitrag formuliert er Thesen zur Kompetenzorientierung, die von ihm auch am »Workshop Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung« (5.–6. Oktober 2007) des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung (bifeb) vorgetragen wurden.

2 Erpenbeck/Heyse 1999.

3 Vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, Seite 157.

Handlungskompetenz« und begründen das folgendermaßen: »Diese Basiskompetenzen – oder Schlüsselkompetenzen – sind von allen Kompetenzforschern heute mehr oder weniger akzeptiert. Einige trennen fachliche und methodische Kompetenzen voneinander (worüber man streiten kann), viele sehen die aktivitätsbezogenen Kompetenzen schlicht als die Summe der anderen (was unseres Erachtens nicht berücksichtigt, dass es z. B. Führungskräfte gibt, die persönlich unangenehm, fachlich schwach, sozial-kommunikativ mäßig und doch von hervorragender Führungsstärke sind). Aber ›irgendwie‹ werden stets diese vier Basiskompetenzen thematisiert.«⁴

Vor diesem Hintergrund erscheint das gängige Kompetenzschema zunächst als eine mehr oder weniger plausible Systematik zum Zuordnen von Fähigkeiten und Eigenschaften. Kompetenzorientierung besteht dann also nicht darin, jede Fähigkeits- oder Eigenschaftsbestimmung um den Zusatz »Kompetenz« zu erweitern; beispielsweise sprechen »modernisierte« ErwachsenenbildnerInnen sogar von »Humorkompetenz«. Es geht aber nicht darum, so eine befremdende Verknüpfung zu bilden, sondern es geht schlicht darum, die Eigenschaft »Humor« dem Bereich der personalen oder sozial-kommunikativen Kompetenz zuzuordnen – wobei das »oder« bereits auf die Vielfalt der Zuordenbarkeit verweist.

Ein sehr anschauliches Schema für die vielfältigen Schnittstellen beim Zuordnen von Fähigkeiten und Eigenschaften bietet der Kompetenzatlas von Heyse/Erpenbeck aus dem Jahr 2004. Dieser (siehe die Abbildung) verortet 64 Einzelkompetenzen, die sich aus Erhebungen in den Bereichen »Personalführung«, »Erwachsenenbildung« und »Lernpsychologie« ergaben und als in Unternehmen besonders nachgefragte Kompetenzen gelten. Die 64 Einzelkompetenzen werden den vier Grundkompetenzen »Fach- und Methodenkompetenz«, »Sozial-kommunikative Kompetenz«, »Personale Kompetenz« sowie »Aktivitäts- und Handlungskompetenz« zugeordnet. Einen besonderen Stellenwert bei den Zuordnungen hat nun, dass drei Viertel der 64 Einzelkompetenzen jeweils an Schnittstellen zwischen den Grundkompetenzen liegen.

Exkurs 1: Einzelkompetenzen beschreiben – Erfahrungen mit dem »Kompetenz-Portfolio für Freiwillige« des Ringes Österreichischer Bildungswerke

Der Portfolio-Prozess des Ringes Österreichischer Bildungswerke, in welchem Freiwillige/Ehrenamtliche ihren Kompetenzerwerb im Engagement mit Unterstützung von ErwachsenenbildnerInnen erkunden, systematisieren und dokumentieren (»Begleitete Selbstbewertung«), »kompensiert« das Fehlen allgemein verbindlicher Kompetenzdefinitionen und Kompetenzzuordnungen dadurch, dass jede geltend gemachte Einzelkompetenz in drei bis fünf Sätzen beschrieben wird – und damit deutlich wird, wo und wie sie erworben oder weiterentwickelt wurde oder zum Tragen gekommen ist. Die Kurzbeschreibungen der Einzelkompetenzen definieren sie gewissermaßen für den jeweiligen »Fall«. Die beschriebenen Einzelkompetenzen werden dann einer der Grundkompetenzen zugeordnet. Dabei wird u. a. der Kompetenzatlas in beson-

⁴ Heyse/Erpenbeck 2004, Seite XV.

derer Weise angewandt bzw. verwendet: Der Kompetenzatlas bildet bei Heyse/Erpenbeck eigentlich die Grundlage für einen formalisierten Fragebogencheck, im Erkundungsprozess des Ring-Portfolios wird er aber dialogisch eingesetzt – und lädt zum Erwägen, Probieren und Verhandeln ein. D. h., allein mit der Benennung einer Einzelkompetenz ist wenig Trennschärfe zu gewinnen (jeder/jede versteht etwas anderes darunter), etwas mehr durch die Lokalisierung im Schema. Wirklich nachvollziehbar wird eine Kompetenz erst durch die Charakterisierung für den jeweiligen Fall. Sehr oft regen die Zuordnungen im Kompetenzatlas im Rahmen des Ring-Portfolio-Prozesses zu Widerspruch bezüglich der vorgegebenen Zuordnungen oder Benennungen der Einzelkompetenzen an – und motivieren so zu alternativen Benennungen und Zuordnungen. Das geschieht aber immer vor dem Hintergrund der relativ hohen Plausibilität des Schemas.

Abbildung: Kompetenzatlas nach Heyse und Erpenbeck

P Personale Kompetenz				A Aktivitäts- und Handlungskompetenz			
Loyalität	Normativ-ethnische Einstellung	Einsatzbereitschaft	Selbst-Management	Entscheidungsfähigkeit	Gestaltungswille	Tatkraft	Mobilität
P		P/A		A/P		A	
Glaubwürdigkeit	Eigenverantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen	Innovationsfreudigkeit	Belastbarkeit	Ausführungsbereitschaft	Initiative
P/S		P/F		A/S		A/F	
Humor	Hilfsbereitschaft	Lernbereitschaft	Ganzheitliches Denken	Optimismus	Soziales Engagement	Ergebnisorientiertes Handeln	Zielorientiertes Führen
S		S/A		F/P		F/A	
Mitarbeiterförderung	Delegieren	Disziplin	Zuverlässigkeit	Impulsgeben	Schlagfertigkeit	Beharrlichkeit	Konsequenz
S/P		S/A		F/P		F/A	
Konfliktlösungsfähigkeit	Integrationsfähigkeit	Akquisitionstärke	Problemlösungsfähigkeit	Wissensorientierung	Analytische Fähigkeiten	Konzeptionsstärke	Organisationsfähigkeit
S		S/F		F/P		F/A	
Teamfähigkeit	Dialogfähigkeit, Kundenorientierung	Experimentierfreude	Beratungsfähigkeit	Sachlichkeit	Beurteilungsvermögen	Fleiß	Systematisch-methodisches Vorgehen
S		S/F		F/S		F	
Kommunikationsfähigkeit	Kooperationsfähigkeit	Sprachgewandtheit	Verständnisbereitschaft	Projektmanagement	Folgebewusstsein	Fachwissen	Marktkennntnisse
S		S/F		F/S		F	
Beziehungsmanagement	Anpassungsfähigkeit	Pflichtgefühl	Gewissenhaftigkeit	Lehrfähigkeit	Fachliche Anerkennung	Planungsverhalten	Fachübergreifende Kenntnisse
S Soziale Kompetenz				F Fach- und Methodenkompetenz			

Quelle: Heyse/Erpenbeck 2004, Seite XXI

2 These 2: Die Kompetenzorientierung ist idealistisch und harmonistisch

Im deutschsprachigen Bildungsdiskurs hat sich die Kompetenzorientierung über das Drei- bzw. Vier-Grundkompetenzen-Schema (Pestalozzi, Roth, Erpenbeck) durchgesetzt, international über den Soft-Skills-Diskurs: »(...) der soft skills talk hat sich durchgesetzt: international, global, interdisziplinär, cross-curricular und auf allen Ebenen der Abstraktion und Konkretheit.«⁵ Kompetenz- und Soft-Skills-Orientierung erwecken den Eindruck, dass die Fachkompetenzen gegenüber persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen bzw. Soft Skills zunehmend in den Hintergrund treten. So können beispielsweise im Kompetenzatlas drei der vier Grundkompetenzen bzw. 48 der 64 Einzelkompetenzen den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen/Soft Skills zugerechnet werden. Und im Trainingshandbuch zum Kompetenzatlas von Heyse/Erpenbeck (2004) wird der Bereich »Fach- und Methodenkompetenz« erst an vierter Stelle behandelt, und zwar nach (1.) »Personale Kompetenz«, (2.) »Aktivitäts- und Handlungskompetenz« und (3.) »Sozial-kommunikative Kompetenz«. Der Eindruck dieser Priorität ergibt sich zunächst schlicht aus der größeren Anzahl der genannten persönlichkeitsbezogenen Kompetenzbereiche und Einzelkompetenzen. Dass es in der Kompetenzorientierung primär um persönlichkeitsbezogene Kompetenzen bzw. um Soft Skills gehe, wird aber von PersonalistInnen nachhaltig korrigiert. Diese betonen, dass die vergleichsweise einfacher differenzierbaren und nachweisbaren sachbezogenen Kompetenzen von ihnen schlicht vorausgesetzt werden. Die verstärkte Aufmerksamkeit für die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen ist in Bewerbungskontexten also schlicht eine zusätzliche Anforderung. Das »Was ich kann: ...« ist keineswegs von einem »Wer ich bin: ... abgelöst worden.«⁶ Die neue Aufmerksamkeit für »Persönlichkeit«, für »Sozial-Kommunikatives« und überhaupt das »Soft« der Soft Skills verführen zu harmonistischen und idealistischen Missverständnissen (oder eben schlicht zu Ideologisierungen). Roland Reichenbach spricht diesbezüglich von einem »Kompetenzidealismus«⁷, der aufgrund seiner theoretischen und politischen Oberflächlichkeit (»ganz ohne tiefschürfende Analysen«) sämtliche Ambivalenzen, Widersprüche und Paradoxien der Erwerbsexistenz sowie der politischen und persönlichen Existenz zu »glätten« und zu »integrieren« vermag: »Der pädagogische Preis für den pseudo-demokratischen und pseudo-egalitären Kompetenzidealismus ist die Isolierung des Individuums von Fragen der Macht und Kontrolle. (...) Der soft skills talk erscheint so als subtile und vielleicht auch wirksame Schützenhilfe der Individualisierung und Psychologisierung sozialer Probleme.«⁸ Reichenbach stellt sich selbst die Frage, was sich wohl über jene ZeitgenossInnen sagen lässt, die über sämtliche Soft Skills in einem ausgereiften Sinn verfügen, und antwortet so: »Wahrscheinlich am letzten, dass sie menschlich sind.«⁹ Fragwürdig ist in die-

5 Reichenbach 2007, Seite 64.

6 Vgl. Kellner 2007.

7 Reichenbach 2007, Seite 72ff.

8 Ebenda, Seite 75ff.

9 Ebenda.

sem Zusammenhang auch das mit der Kompetenzorientierung (eigentlich mit dem Lifelong-Learning-Diskurs insgesamt) verknüpfte Selbstveränderungs- und Selbststeigerungspathos. Ernüchternd sind diesbezüglich Befunde des auch in der Erwachsenenbildungsforschung häufig rezipierten Neurobiologen Gerhard Roth. Unter dem Titel »Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten« (und mit dem programmatischen Untertitel »Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern«) versammelt Roth (2007) Belege für die äußerst begrenzten Möglichkeiten von Persönlichkeitsveränderung bei Erwachsenen im Kontext der »Vier Einflusskräfte« (1) »Genetische Prädispositionen«, (2) »Eigentümlichkeiten der Hirnentwicklung«, (3) »Vorgewurtelte und frühe nachgeburtliche affektiv-emotionale Erlebnisse«, (4) »Sozialisierende Vorgänge im späteren Kindesalter und in der Jugend«: »Die beiden Einflusskräfte Gene und Hirntätigkeit legen nach groben Schätzungen etwa 50 Prozent unserer Persönlichkeit fest. (...) [Die, Autor W. Kellner] prägenden Einflüsse der ersten Lebensjahre machen rund 30 Prozent unserer Persönlichkeit aus.«¹⁰ Und rund 20 Prozent bleiben für die sozialisierenden Vorgänge im späteren Kindesalter und in der Jugend. So fragwürdig diese Zahlenspiele aus der Neurobiologie auch sein mögen, so beenden sie immerhin »(...) die alte Kontroverse zwischen ›Anlage‹ und ›Umwelt‹ ebenso wie diejenige zwischen ›Individualität‹ und ›Sozialität‹ des Menschen«¹¹. Ebenso relativieren sie den Veränderungsoptimismus der Lifelong-Learning-Diskurse, die (so Roth) »ohne jegliche wissenschaftliche Begründung« davon ausgehen, »(...) dass Menschen ein Leben lang in ihren Persönlichkeitsmerkmalen formbar sind, neues Wissen erwerben und neue Fertigkeiten erlernen können.«¹²

3 These 3: Die Kompetenzorientierung bedarf einer ethisch-politischen Erweiterung

Nach dieser mehr oder weniger plausiblen Kritik und Relativierung der Kompetenzorientierung soll nun konstruktiv nach Möglichkeiten der Weiterentwicklung und des Ausbaus gefragt werden. Ausgangspunkt ist die ambivalente Erfahrung, dass Analysen bzw. »Bilanzierungen« persönlichkeitsbezogener Kompetenzen immer auch (je nach Grad der Formalisierung) Auseinandersetzungen mit Charaktereigenschaften sind, mit eigenen Werten und Haltungen, mit moralischen Gefühlen und persönlichen Leidenschaften, also mit der eigenen Lebensführung. »Ambivalent«, da diese Bezugnahmen sowohl als illegitimer Zugriff und personale Selbstverdinglichung erfahren werden können als auch als produktive Selbstreflexion und Selbsterkundung, als ein »Medium« für die Frage nach einem gelingenden/gelungenen Leben (Anknüpfung an die klassische Bildungsidee). Es stellt sich also die Frage, wie reduktionistisch Kompetenzmodelle und Settings im Hinblick auf den Eigenwert oder den gesellschaftlichen

¹⁰ Roth 2007, Seite 104.

¹¹ Ebenda, Seite 105.

¹² Ebenda, Seite 211.

Wert bestimmter Eigenschaften sind. Einen Weg zu einer ethisch-politischen Erweiterung der Kompetenzorientierung eröffnet beispielsweise ein (aufgeklärter) Rückgriff auf die antike Bildungstheorie und ihre Tugenddiskurse, wie dies insbesondere Micha Brumlik unternimmt. Der Tugendbegriff befremdet zunächst, klingt veraltet, konservativ usw., hat aber durchaus Verbindungen zum Kompetenzdiskurs: »Die tugendgemäßen Tätigkeiten (...) [sind, Autor W. Kellner] ihrem Begriff nach in Vergessenheit (...) geraten, die Sache selbst schlummerte un-aufgeklärt in der Sprache der Qualifikations-, Kompetenz- und Performanztheorie vor sich hin.«¹³ Eine Theorie der Tugenden ist »(...) eine Lehre von wesentlichen, in sich wertvollen Charaktereigenschaften (...)« Tugenden »(...) lassen sich – unabhängig davon, ob man das klassische Gespann von Gerechtigkeit, Mut, Klugheit, Besonnenheit sowie Glaube, Liebe und Hoffnung oder einen anderen Kanon in Betracht zieht – als das Ensemble jener individuellen Verhaltensdispositionen analysieren, deren Zusammenspiel ein befriedigendes menschliches Leben verheißt.«¹⁴ Würden Kompetenzen als »Selbstorganisationsdispositionen des Individuums«¹⁵ bestimmt (siehe oben), so können Tugenden als »(...) jene Dispositionen, Fähigkeiten und Fertigkeiten angesehen [werden, Autor W. Kellner], die es einem Individuum ermöglichen, sein Leben den eigenen Wünschen gemäß zu meistern und darüber hinaus (...) ein Leben zu führen, das auch nach objektiven Maßstäben als ›gut‹ gilt«¹⁶. Vor diesem Hintergrund kann gesagt werden, dass relativ offene und sorgfältig begleitete Kompetenzerkundungen sehr häufig eine produktive Pendelbewegung zwischen (reduktionistisch) systematisierten Kompetenzdiskursen und (noch) nicht systematisierten Tugenddiskursen darstellen. Daraus lässt sich für eine ethisch-politische Erweiterung der Kompetenzorientierung die Forderung nach einer ergänzenden Systematisierung und empirischen Fundierung der Tugenddiskurse ableiten.

Exkurs II: Demokratiekompetenz – Erfahrungen mit dem »Kompetenz-Portfolio für Freiwillige« des Ringes Österreichischer Bildungswerke

Demokratiekompetenz/Politische Kompetenz hat bei den Kompetenzerkundungen mit dem Freiwilligen-Portfolio einen besonderen Stellenwert, konnte aber (so zeigte die Evaluation) nicht angemessen erfasst bzw. differenziert werden. Denn fast jedes Engagement erwies sich »irgendwie« als »auch politisch« oder »vor allem politisch« – und das mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen: als oder gegen parteipolitisches Engagement, in kritischer Kooperation mit Parteipolitik, gemeindebezogen, gemeinwesenorientiert usw. Es zeigte sich, dass uns ein differenziertes Kompetenzvokabular zum Bereich »Demokratiekompetenz/Politische Kompetenz« eigentlich nicht zur Verfügung steht.

13 Brumlik 2002, Seite 43.

14 Ebenda, Seite 14.

15 Erpenbeck/Heyse 1999, Seite 157.

16 Ebenda, Seite 44.

Vor diesem Hintergrund entwickelt und erprobt der Ring derzeit ein Portfolio »Demokratiekompetenz/Politische Kompetenz«, das u. a. anknüpfend an die Politische Ethik von Otfried Höffe (1999, 2004) genuin politische Kompetenzen zu unterscheiden und zu beschreiben versucht. Bestimmende Elemente dabei sind z. B. Rechtssinn, Gerechtigkeitssinn, Bürgersinn, Gemeinsinn usw., aber auch Klugheit, Besonnenheit und Gelassenheit als spezifisch politische Kompetenzen. Und diese Kompetenzen/Tugenden gilt es nun im Portfolio-Prozess operationalisierbar zu machen. So stellt diese Ring-Initiative im Besonderen auch einen möglichen Weg zu einer politisch-ethischen Erweiterung der Kompetenzorientierung dar.

4 Literatur

- Brumlik, Micha (2002): *Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugend*, Hamburg.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstgesteuertes Lernen und multimediale Kommunikation*, München/New York.
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2004): *Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme*, Stuttgart.
- Höffe, Otfried (1999): *Demokratie im Zeitalter der Globalisierung*, München.
- Höffe, Otfried (2004): *Wirtschaftsbürger, Staatsbürger, Weltbürger. Politische Ethik im Zeitalter der Globalisierung*, München.
- Kellner, Wolfgang (2007): »Wer ich bin und was ich kann« – Liebes- und Arbeitssuche als netzbasierter Kompetenzdiskurs, in: Ries, M./Fraueneder, H./Mairitsch, K. (Hg.): *Dating 21. Liebesorganisation und Verabredungskulturen*, Bielefeld, Seite 99–116.
- Reichenbach, Roland (2007): *Soft Skills: Destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens*, in: Pongratz, L./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*, Bielefeld, Seite 64–81.
- Ring Österreichischer Bildungswerke (2005): *Engagement schafft Kompetenz. Informelles Lernen im Alltag. Das Kompetenz-Portfolio der Bildungswerke*, Wien.
- Roth, Gerhard (2007): *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten: Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern*, Stuttgart.

Manfred Krenn

Außerfachliche Kompetenzen in der Personalauswahl – Zwischen Diskurs und betrieblicher Realität¹

1 Einleitung

In der personalpolitischen Diskussion der letzten Jahre wird eine Zunahme der Bedeutung von außerfachlichen Qualifikationen und Kompetenzen in der Arbeitswelt konstatiert. Die Literatur zu diesem Themenbereich ist kaum mehr überschaubar, ebenso die Vielzahl an Begriffen, die zur Kennzeichnung dieser Kompetenzaspekte verwendet werden. Es ist von Schlüsselqualifikationen, sozialen Kompetenzen, Soft Skills oder »Weichen Qualifikationsarten« die Rede. Dabei handelt es sich aber um Überbegriffe, die wiederum eine Vielzahl einzelner Elemente beinhalten.

Allerdings mangelt es diesem Diskurs aus meiner Sicht über weite Strecken an zwei fundamentalen Aspekten. Zum einen werden die in dieser Debatte verwendeten Begrifflichkeiten kaum kritisch hinterfragt, und zum anderen werden in den Diskussionen zur Qualifikationsentwicklung und Qualifikationsabschätzung selten tiefergehende Bezüge zu betrieblichen Realitäten hergestellt bzw. nur Einzelbeispiele angeführt.

Ich möchte daher einen pointiert kritisch-soziologischen Blickwinkel in die Diskussion um Qualifikationen und Kompetenzen einbringen, der versucht, die beiden von mir identifizierten Schwächen zu vermeiden. Dies möchte ich dadurch erreichen, indem ich diese beiden Aspekte anhand der Ergebnisse einer von uns durchgeführten empirischen Studie explizit thematisiere.

Die empirische Untersuchung zur Bedeutung von außerfachlichen Kompetenzen bei der Personalauswahl in niederösterreichischen Betrieben wurde 2004 durchgeführt und setzte sich zum Ziel, Einblicke in die Praxis von Unternehmen zu liefern.² Im Mittelpunkt stand dabei die Frage nach der Bedeutung von außerfachlichen Qualifikationen im Prozess der Personalauswahl, also inwiefern diese Aspekte bereits bei den Selektionsprozessen für die Aufnahme von Beschäftigten eine Berücksichtigung finden.

1 Dieser Beitrag ist die erweiterte Fassung eines anlässlich der Fachtagung »Kompetenzbilanzierung, Social Skills und Personalauswahl« am 30. April 2007 in Wien gehaltenen Vortrages. Tagungsveranstalter waren das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (AMS; www.ams.at oder www.ams-forschungsnetzwerk.at), die Arbeiterkammer Wien (www.akwien.at), das sozialwissenschaftliche Forschungsinstitut abif (Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung; www.abif.at). Dr. Manfred Krenn ist wissenschaftlicher Projektleiter bei FORBA (Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt; www.forba.at).

2 Vgl. Krenn/Papouschek/Vogt 2004.

Die Untersuchung war als qualitative Befragung angelegt. Die Anwendung qualitativer Methoden schien uns erforderlich, um sowohl das in Betrieben bzw. Personalabteilungen vorherrschende Verständnis von Soft Skills und deren Bedeutung für unterschiedliche Berufsgruppen in ihrer Differenziertheit zu erfassen als auch Personalauswahl und Personaleinstellung als komplexe soziale Prozesse nachzuzeichnen und den dabei entscheidenden Faktoren auf die Spur zu kommen. Diese Vorgehensweise impliziert natürlich eine quantitative Beschränkung hinsichtlich der Anzahl der in die Erhebung einbezogenen Unternehmen. Es wurden Interviews mit 18 Personalverantwortlichen bzw. GeschäftsführerInnen (in 15 Unternehmen) und zwei Interviews mit Personalberatern durchgeführt. Bezüglich der Unternehmen wurde – trotz zahlenmäßiger Beschränkung – versucht, eine große Bandbreite an unterschiedlichen Situationen hinsichtlich Betriebsgröße, Entwicklungsgrad der Personalpolitik, Branchen und auch Regionen zu erhalten. Bei den Interviews mit den zwei Personalberatern ging es vor allem darum, Informationen über und Erfahrungen mit der betrieblichen Bedeutung und dem Verständnis von Soft Skills über die untersuchten Betriebe hinaus einzubeziehen.

Wir sind dabei, wie bereits angedeutet, von einem Ansatz ausgegangen, der die Verwendung und Bedeutung der Begriffe selbst kritisch hinterfragt und nach ihrem tatsächlichen Gehalt in der alltäglichen Praxis von Unternehmen abklopft. Dies ist unseres Erachtens nur möglich, wenn man sich den betrieblichen Realitäten mit qualitativen Instrumenten nähert, die zum einen einen entsprechenden Spielraum für eine genauere Beschreibung von Prozessen lassen, und zum anderen aber auch eine tiefergehende Analyse der Bedeutungen erlauben.

2 Entwicklungen in der Arbeitswelt als Hintergrund für Begriffskonstruktionen

In den letzten Jahren hat sich nicht zuletzt durch die Einführung neuer Formen der Arbeits- und Betriebsorganisation – Dezentralisierung von Verantwortung und kooperative Arbeitsformen – und den damit gestiegenen Abstimmungserfordernissen sowie durch eine Verstärkung der KundInnenorientierung in der Geschäftsstrategie von Unternehmen insgesamt eine Verschiebung hin zu sozialen und kommunikativen Kompetenzen ergeben. Soziale Kompetenzen als so genannte Soft Skills werden vielfach als notwendige Voraussetzung für die flexible und (situations-)adäquate Anwendung »harter« beruflicher Fachkenntnisse zunehmend in den Mittelpunkt gerückt. Als Tendenz lässt sich erkennen, dass das Konzept der Schlüsselqualifikationen durch das Konzept der sozialen Kompetenzen ergänzt wird. Erste werden etwa von Baethge/Schliersmann u. a. (1998) »quasi als Vorgänger« des Kompetenzbegriffes gewertet.³

Die hier im Mittelpunkt des Interesses stehende Art von Qualifikationen ist begrifflich besonders schwer zu fassen, da es sich dabei nicht einfach um kognitives Wissen handelt, das of-

³ Zitiert nach Erler/Nußhardt 2000, Seite 11.

fiziell erworben und in der Folge entsprechend angewendet werden kann. Kennzeichnend ist vielmehr eine Vermischung im Sinne einer Verwobenheit bzw. Gleichzeitigkeit von Wissen und Handeln, und zwar sowohl beim Erwerb als auch bei der Aktivierung, was die herkömmliche Qualifikationsforschung vor große Probleme stellt.⁴ Hier kommt auch noch das Problem des informellen, häufig auch außerhalb der Arbeitswelt erfolgten Erwerbs von Qualifikationen und deren Wahrnehmung, Berücksichtigung und Bewertung bei der Personalauswahl und Personaleinstellung in Betrieben hinzu.

Gleichzeitig zu den beschriebenen technologischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen in den Unternehmen, die zu veränderten Arbeitsanforderungen führen, hat sich aber auch die Konkurrenz intensiviert, und auf kurzfristige Verwertbarkeit gerichtete, finanzgetriebene Steuerungsformen (Shareholder Value) haben zugenommen. Dadurch hat sich der Druck auf die Unternehmen erhöht, die Nutzung der Arbeitskraft zu intensivieren und die Abläufe zu flexibilisieren. In diesem Zusammenhang kommt Aspekten der Belastbarkeit und Verfügbarkeit der Beschäftigten hohe Bedeutung zu. Diese realen Entwicklungen haben aber wiederum Auswirkungen auf der Ebene der begrifflichen Bestimmungen, was sich in Ambivalenzen im Qualifikationsbegriff, die sich auch in der personalwirtschaftlichen und wissenschaftlichen Diskussion niederschlagen, ausdrückt. Wenn im Zusammenhang mit Schlüsselqualifikationen oder sozialen Kompetenzen von Flexibilität, Veränderungs- und Leistungsbereitschaft sowie Belastbarkeit als Voraussetzung für die Bewältigung von Arbeitsanforderungen die Rede ist, wird zunehmend unklar, wo sich der Qualifikations- oder Kompetenzbegriff auf berufliche Handlungskompetenzen im Sinne von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezieht und wo bestimmte Aspekte, wie z.B. körperlich-psychische Verfassung der Beschäftigten oder ihr Lebenszusammenhang (Partnerschaft, Kinder, Sorgepflichten), darunter subsumiert werden.

Sinnvollerweise können Qualifikationen bzw. Kompetenzen in der Arbeitswelt immer nur in Relation zu bestimmten Qualifikationsanforderungen an bestimmten Arbeitsplätzen oder in Tätigkeitsfeldern bestimmt werden. Auch wenn gerade der Begriff der Schlüsselqualifikationen auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verweist, die über den engen Rahmen der Anforderungen eines bestimmten Arbeitsplatzes hinaus einsetzbar sind, muss doch der Bezug zu arbeitsbezogenen Potenzialen von Arbeitskräften erhalten bleiben. Insofern gehen wir zur Schärfung des Qualifikationsbegriffes von einer früher getroffenen Unterscheidung aus, in der Leistungsfähigkeit (Qualifikation) auf der einen von Leistungsbereitschaft und Belastbarkeit auf der anderen Seite getrennt wird.⁵

4 Vgl. Herbig/Büssing 2003.

5 Vgl. Papouschek u. a. 1998.

3 Qualifikationen und Kompetenzen als soziale Konstruktionen

An diesen begrifflichen Abgrenzungsproblemen deutet sich auch an, dass Qualifikationen und Kompetenzen als soziale Konstrukte begriffen werden müssen, deren konkrete Ausgestaltungen auch von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Aushandlungsprozessen bestimmt werden. Dabei wird auch die Widersprüchlichkeit und Ambivalenz von allgemeinen Begriffen deutlich, die v. a. in Relation zu konkreten sozialen Verhältnissen keineswegs als wert- und zweckneutral zu begreifen sind. Darauf weist auch Gottschall (1991) in ihrer Auseinandersetzung mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen aus der Geschlechterperspektive hin: »(...) die zunächst positiv formulierten Eigenschaften und Fähigkeiten könnten unter Einbezug der realen gesellschaftlichen Machtverhältnisse (insbesondere der Fremdbestimmung der Arbeitswelt) also auch negativ gelesen werden: nämlich als Anpassungsbereitschaft, Genügsamkeit, Loyalität etc.«⁶

War mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen und ihrer steigenden Bedeutung auch die Hoffnung auf größere Autonomie in der Arbeit und Möglichkeiten zu einer breiteren Kompetenzentfaltung der Beschäftigten verbunden, so sprechen auch Feldhoff/Jacke/Simoleit davon, dass Schlüsselqualifikationen wegen ihrer inhaltlichen Neutralität offen sind für eine beliebige Funktionalisierung und Instrumentalisierung. Das heißt, die darin enthaltenen Entfaltungsmöglichkeiten in Richtung einer Subjektconstitution in der Arbeit realisieren sich nicht im Selbstlauf. Vielmehr können unter steigendem Ökonomisierungsdruck und unter der Verschiebung von gesellschaftlichen und betrieblichen Machtverhältnissen Schlüsselqualifikationen auch zu »(...) neuartigen ›funktional-pathologischen‹ Merkmalen der Beschäftigten pervertieren.«⁷ Als Beispiele für eine solche pervertierte inhaltliche Füllung des Begriffes »Schlüsselqualifikationen« führen sie »Monotonieresistenz« oder auf allgemeinerer gesellschaftlicher Ebene »Aggression als Lebenstüchtigkeit in einer Konkurrenzgesellschaft« an.⁸

Sowohl die Ausweitung der Unsicherheitszonen als auch die Bedeutungszunahme der Soft Skills werfen für die Unternehmen wie für das Aus- und Weiterbildungssystem bedeutende Probleme auf. Erstens können die Unternehmen nicht genau bestimmen, welche Qualifikationen sie in Zukunft wie lange brauchen werden, und die (Weiter-)Bildungsinstitutionen haben wiederum Schwierigkeiten, bedarfsgerecht auszubilden. Zweitens lassen sich »weiche« Qualifikationen für die Unternehmen nur schwer feststellen und vom Aus- und Weiterbildungssystem mit den herkömmlichen Methoden und Instrumenten schlecht herstellen. Aufgrund ihres fluiden Charakters entziehen sich diese Kompetenzen in einem sehr hohen Grad einer Formalisierung und Zertifizierung, was nicht zuletzt in der Schwierigkeit ihrer begrifflichen Fassung und der Vielzahl an unterschiedlichen Konzepten und Begriffen zum Ausdruck kommt.

6 Gottschall 1991, Seite 5.

7 Feldhoff/Jacke/Simoleit 1995, Seite 61.

8 Ebenda.

Die Bedeutungszunahme des Faktors »Persönlichkeit« bei der Personalauswahl wird auch durch empirische Studien bestätigt.⁹ In aufwändigen Personalausleseverfahren, die vom Einzelinterview bis zum Assessment Center reichen, wird versucht, Aufschlüsse über die Persönlichkeit von BewerberInnen und deren Passform für das Unternehmen und dessen Corporate Identity zu erhalten. Waren solche zeit- und kostenintensiven Verfahren früher der Besetzung mittlerer und höherer Führungspositionen vorbehalten, so reicht deren Anwendung mittlerweile weit in untere Ebenen des Betriebes hinein.¹⁰

Dadurch entstehen auch neue Anforderungen an die VerkäuferInnen von Arbeitskraft. Diese müssen ihre schwer messbaren Kompetenzen bzw. das Gesamte ihrer Persönlichkeit überzeugend präsentieren und glaubhaft vermarkten können. Das bedeutet, dass StellenbewerberInnen neue Strategien und auch Fähigkeiten zur Selbstdarstellung und Selbstvermarktung benötigen und auch in der Lage sein müssen, diese in der Bewerbungssituation umzusetzen. Die Flut an Ratgeberliteratur zum Thema »Selbstmarketing« (Die Marke Ich, Ich-AG, ...) sowie der Einbau solcher Elemente in das Aus- und Weiterbildungssystem (Bewerbungstrainings) sind Ausdruck dieses Trends. Mit der Verbreitung solcher Techniken setzt sich eine Spirale in Gang, deren Dynamik das damit angestrebte Ziel tendenziell untergräbt: Denn dadurch erhöht sich wiederum für die PersonalrekrutiererInnen die Unsicherheit, zwischen Schein und Sein im Personalauswahlprozess zu unterscheiden, also die tatsächlichen Qualifikationen und Kompetenzen einer Person von ihrer »Performance« in der Bewerbungssituation abzugrenzen.

Im Folgenden werde ich versuchen, anhand einiger zentraler Ergebnisse unserer Untersuchung meine Argumentationslinie zu untermauern und mit Einblicken in betriebliche Realitäten zu veranschaulichen.

4 Orientierung auf Stammebelegschaft als wichtigstes Ziel in der Personalpolitik

Eines der klarsten Ergebnisse unserer Untersuchung war der Umstand, dass eigentlich bei allen Unternehmen in unserem Sample eine langfristige Bindung von Beschäftigten an das Unternehmen einen wichtigen Bestandteil ihrer Personalpolitik darstellt. Dies ist umso erstaunlicher, als die öffentliche Diskussion von dem Gedanken dominiert wird, dass eine längerfristige Beschäftigung bei ein und demselben Unternehmen in Zukunft nicht mehr bzw. nur mehr schwer möglich ist. Wir haben sogar einige Unternehmen gefunden, die ihren Arbeitskräften explizit anbieten, sie bis zur Pension zu beschäftigen, darunter auch die österreichische Tochterfirma eines US-amerikanischen Konzerns. Auch wenn der von uns erfasste Ausschnitt an Unternehmen nur sehr gering ist, so ist bei der breiten Streuung in der Auswahl, die Konsistenz dieses Aspektes doch ein unerwartetes Ergebnis.

9 Vgl. Schmitt/Werth 1998.

10 Vgl. Rastetter 1996.

Die Personalverantwortlichen argumentieren die Orientierung der langfristigen Bindung mit eingespielten Teams, zunehmender Erfahrung der Beschäftigten und Investitionen in die Beschäftigten. Viele bieten innerbetriebliche Aufstiegswege und investieren in die interne Aus- und Weiterbildung. Für zwei Unternehmen ist sogar das Abschätzen eines längeren Verbleibs der BewerberInnen im Unternehmen einer der wichtigsten Aspekte für die Personalauswahl. Gerade viele Klein- und Mittelbetriebe ziehen aus ihrer Orientierung auf die Ausbildung einer Stammebelegschaft ihre überlebensnotwendige Fähigkeit einer Balance zwischen Stabilität und Flexibilität. Auch den vieldiskutierten Trend zur Verkleinerung der Stammebelegschaft zugunsten flexibler Randbelegschaften konnten wir nicht feststellen. Diese deutliche Ausrichtung in der Personalpolitik bildet einen wichtigen Hintergrundaspekt für die Beurteilung und Einschätzung der Vorgangsweise bei der Personalauswahl.

5 Steigender Kostendruck als Hintergrund für erhöhte Erwartungen an die BewerberInnen

Ein ebenso deutlicher Trend ist die Zunahme des Kostendrucks in vielen Unternehmen. Dieser Aspekt wurde nicht nur in den untersuchten Unternehmen angesprochen, sondern er wurde darüber hinaus auch von den beiden Experten aus der Personalberatung bzw. Personalvermittlung betont, was auf eine breitere Wirksamkeit dieser Entwicklung hindeutet. Der steigende Druck auf die Unternehmen, Kosten zu senken und die Effizienz betrieblicher Prozesse und Abläufe zu erhöhen, führt dazu, dass die Anforderungen bei der Personalsuche und Personalauswahl ebenfalls hinaufgeschraubt werden. Viele Kunden, d.h. Unternehmen, suchen zunehmend die »Eierlegende Wollmilchsau«, wie es ein Experte aus der Personalvermittlung ausdrückte. Sie wollen sofort einsatzfähige Arbeitskräfte, die sich problemlos und stromlinienförmig an steigenden Arbeitsdruck und erhöhte Arbeitsintensität anpassen können und wollen. Dabei klaffen allerdings häufig Wunsch und Wirklichkeit in zweifacher Weise auseinander. Zum einen stimmen die Anforderungen an den Arbeitsplätzen nicht mit den von den Unternehmen geforderten Qualifikationen und Kompetenzen überein, sondern erstere liegen häufig deutlich unter letzteren. Zum anderen lassen sich diese überzogenen Vorstellungen häufig am Arbeitsmarkt nicht befriedigen: *»Na ja, wie sagt man so schön, die eierlegende Wollmilchsau steht hier. Am liebsten würde jeder alles haben. Nur das ist ja leider das Problem, vom Kunden genannt wird eh immer, also was muss er sein, er muss belastbar sein, er muss stressresistent sein, er muss selbständig arbeiten, er muss teamfähig sein, was muss er noch, flexibel muss er sein, aber er muss genau sein, er muss verlässlich sein und, und, und. Also immer das Gleiche. Es sind so vier, fünf bis acht Kriterien, die immer wieder kommen. Das Problem ist, was soll er wirklich sein? Soll er wirklich eigeninitiativ sein, oder willst du einen Befehlsempfänger? Wenn das ein diktatorischer Vorgesetzter ist, dann braucht der keinen Eigeninitiativen. Der muss Befehlsempfänger sein, und der muss Demut halten und bewahren und sagen: ›Okay, ich warte, bis was war, und wenn ich nichts zu tun habe, dann sag' ich lieber nichts, weil das ist ja für ihn*

vielleicht eine Kritik. (Also das ist extrem schwierig. Das erleben wir im Beratungsalltag permanent, genau diese fünf Qualifikationen.« Interview P2-7/8

An diesem Beispiel zeigt sich, dass zum einen unter dem weiten Begriff »Schlüsselqualifikationen« vielfach die Anpassungsbereitschaft an zunehmend restriktive Arbeitsbedingungen inkludiert ist. Zum anderen aber auch, dass allgemeine Begriffe insofern problematisch sind, weil sie immer erst im Kontext der betrieblichen Rahmenbedingungen ihren tatsächlichen Inhalt und Sinn erhalten. Allerdings kommen aufgrund der angespannten Arbeitsmarktsituation verschiedene Selektionskriterien, wie z. B. Belastbarkeit, Leistungs- und Anpassungsfähigkeit oder Flexibilität, verstärkt zum Tragen und sind häufig entscheidend für die Aufnahme in Beschäftigung.

6 Der Begriff »Schlüsselqualifikationen« und seine Ambivalenzen zwischen Theorie und Praxis

Der Begriff »Schlüsselqualifikation« ist nicht nur in der personalwirtschaftlichen Theorie und Literatur weit von einer einheitlichen Verwendung entfernt. Er weist v. a. auch eine große Kluft zwischen seiner Verwendung in der theoretischen Diskussion und seiner Relevanz in der betrieblichen Wirklichkeit auf. Zum einen existiert in vielen Klein- und Mittelbetrieben kein Bedarf an abstrakten verallgemeinernden Begriffen, die sich nicht zur Kennzeichnung konkret auftretender Probleme im Alltag der Unternehmen eignen. Dort spielen vielmehr einzelne konkrete Kompetenzen und beobachtbare Handlungsweisen eine Rolle. In diesem Zusammenhang wurde im Zuge unserer Untersuchung in den Interviews die Unangemessenheit des personalwirtschaftlichen Jargons für die Realität in der klein- und mittelbetrieblichen Praxis deutlich, die unseres Erachtens nicht als fehlendes Verständnis oder als Defizit der Personalpolitik etikettiert werden kann. Denn in der Praxis des betrieblichen Alltags spielen auch in den Klein- und Mittelbetrieben viele Aspekte, die unter den Begriff »Schlüsselqualifikationen« erfasst werden, eine wichtige Rolle, auch wenn sie in den Betrieben selbst nicht explizit damit in Verbindung gebracht werden.

In diesem Zusammenhang ist noch hervorzuheben, dass wir viele Hinweise und Beispiele dafür fanden, dass sich der konkrete Inhalt und Sinn einzelner außerfachlicher Qualifikationen und Kompetenzen nur im Kontext der konkreten betrieblichen Rahmenbedingungen und der Unternehmenskultur erschließen lässt. Insofern lassen die Ergebnisse unserer Studie den Schluss zu, dass sich auf dem Feld der außerfachlichen Qualifikationen und Kompetenzen noch vielfältige Probleme stellen, die ein gemeinsames Verständnis und übereinstimmende Definitionen erschweren, v. a. da diese Begriffe in ihrer konkreten Bedeutung sehr stark kontextabhängig sind, was sich zum einen auf die Branche und die Tätigkeiten bezieht, zum anderen aber auch auf (unternehmens-)kulturelle Rahmenbedingungen.

Wir fanden in den untersuchten Betrieben mehrere Facetten einer unterschiedlichen Deutung außerfachlicher Qualifikationen und Kompetenzen vor. Diese werden zum einen als As-

pekte der Persönlichkeit bzw. als Eigenschaften von Menschen begriffen, woraus sich ergibt, dass diese als nicht entwickel- oder erwerbbar verstanden werden. Zum anderen stießen wir auf ein Verständnis, dass so genannte »Schlüsselkriterien« bezogen auf eine konkrete Position oder einen konkreten Arbeitsplatz definiert, und zwar im Sinne unabdingbarer Qualifikationen und Kompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen. In einem solchen Verständnis von Schlüsselkriterien sind allerdings fachliche und außerfachliche Kompetenzen in ein und demselben Begriff inkludiert.

Besonders hervorheben wollen wir noch ein drittes Verständnis, das die Betrachtung außerfachlicher Kompetenzen erweitert und diese als Elemente oder besser als Produkt sozialer innerbetrieblicher Beziehungen versteht.

Am Beispiel des Verständnisses von Teamfähigkeit in einem der von uns untersuchten Unternehmen lässt sich zeigen, dass bestimmte Schlüsselkompetenzen nicht nur zur Bewältigung von Arbeitsanforderungen wichtig sind, sondern darüber hinaus auch für das Betriebs- und Arbeitsklima: *»Teamfähigkeit, Kooperation: Wir sind ein großes Team, würde nicht sagen, wir sind eine große Familie, aber wir sind ein großes Team. Das ist auf jeden Fall, dass die Leute sich unterstützen gegenseitig, dass man sich verlassen kann aufeinander, dass sie lachen können miteinander ist auch sehr wichtig für mich, weil ich lach' auch gern mit.«* Interview B10-7

Teamfähigkeit in diesem Sinne bezieht sich nicht ausschließlich auf die konkrete Durchführung von Tätigkeiten oder das Erreichen von Zielen, sondern auf langfristige Aspekte der Kooperation, also auf unternehmenskulturelle Faktoren, die zum nachhaltigen Umgang mit der Arbeitsfähigkeit der Beschäftigten notwendig sind, zum Aufbau und Erhalt des sozialen Systems »Betrieb«.

In dem hier gemeinten Verständnis kommen drei unterschiedliche Aspekte zum Ausdruck. Zum einen der Aspekt, dass außerfachliche Qualifikationen oder Kompetenzen nicht nur individuelle Merkmale einzelner Beschäftigter sind, sondern als Element und Ergebnis sozialer Beziehungen im Unternehmen begriffen werden. Zum anderen der Hinweis, dass die Verantwortung für die Ausbildung solcher Kompetenzen bei den Beschäftigten nicht nur diesen allein überantwortet, sondern die Schaffung entsprechender betrieblicher Rahmenbedingungen dafür ebenfalls als entscheidend betrachtet wird. Die Unternehmensführungen anerkennen damit ihre Rolle und ihre Verantwortung für die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen bei den Beschäftigten. Drittens ist der Umstand hervorstreichend, dass dieses Verständnis nicht auf die kurzfristige Anwendung und Verwertbarkeit von Schlüsselqualifikationen der Beschäftigten abzielt, sondern den langfristig orientierten Umgang und Erhalt der Humanressourcen miteinbezieht. Das zeigt sich gerade im Umgang mit den kritischen Aspekten des herkömmlichen Schlüsselqualifikationsbegriffes, der sich nicht ausschließlich auf Qualifikationen im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten bezieht. Belastbarkeit, Leistungs- und Lernbereitschaft werden nicht pauschal als Voraussetzung oder »Mitbringsel« von den Beschäftigten erwartet, sondern als ein im Rahmen eines an Gegenseitigkeit orientierten sozialen Tausches zu regelnder Prozess verstanden.

7 Außerfachliche Qualifikationen als soziale Konstruktion

Die beschriebenen unterschiedlichen Facetten des begrifflichen Verständnisses machen aber nicht nur die große Kluft zwischen theoretischer Definition und betrieblicher Praxis deutlich, sondern legen gleichzeitig die sozialen Konstruktionsprozesse, denen der Qualifikationsbegriff unterliegt, in sehr konkreter und anschaulicher Weise frei.

Sinn und Inhalt von außerfachlichen Qualifikationen und Kompetenzen stehen demnach nicht von vornherein fest oder lassen sich nicht auf eine einmal festgelegte Definition reduzieren. Sie werden vielmehr in vielfältigen Aushandlungsprozessen, in denen Machtverhältnisse eine entscheidende Rolle spielen, hergestellt. Dabei spielen die aktuelle Arbeitsmarktlage – im Allgemeinen wie im Besonderen (Branche, Region) –, die Positionen und Arbeitsplätze (etwa qualifizierte versus angelernte Arbeit) ebenso eine Rolle wie die betriebliche Sozialordnung bzw. die Unternehmenskultur.

Die unterschiedlichen Interpretationsweisen des Begriffes entfalten in den Unternehmen sehr praktische Wirkungen. Sie beeinflussen Inklusions- und Exklusionsentscheidungen bei der Personalauswahl und legen fest, was Beschäftigten an Arbeitsbedingungen zugemutet wird. Eine weite Fassung des Begriffes »Schlüsselqualifikationen« (bzw. »Schlüsselkompetenzen«) und seine verallgemeinerte Anwendung auf sämtliche Bereiche der Arbeitswelt als verallgemeinerbarer Trend verwischen diese sozialen Konstruktionsprozesse. Unsere Befunde legen den Schluss nahe, dass es sich beispielsweise bei der unreflektierten Anwendung dieses Begriffes etwa auf Arbeitsplätze mit Anlernqualifikationen mehr um eine Euphemisierung von verstärkter Selektion, als um reale Qualifikationsanforderungen handelt. Wenn in diesem Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen oder Schlüsselkompetenzen die Rede ist, sind fast ausschließlich höhere Belastbarkeit und gestiegene Leistungsbereitschaft und damit die Anpassungsbereitschaft an zunehmend restriktivere Arbeitsbedingungen gemeint. Insofern ist eine kritische Distanz zur Akzeptanz und Praxis eines in solcher Weise undifferenzierten und inflationären Gebrauches dieser Begrifflichkeit eine wichtige Voraussetzung, um die sozialen Konstruktionsprozesse auch als solche wahrzunehmen.

8 Schlüsselqualifikationen und ihre Korrespondenz zu den Arbeitsanforderungen

Wir sind in dieser Untersuchung davon ausgegangen, dass Qualifikationen bzw. Kompetenzen in der Arbeitswelt sinnvollerweise immer nur in Relation zu den Qualifikationsanforderungen an konkreten Arbeitsplätzen oder in Tätigkeitsfeldern bestimmt werden können. In den Interviews mit den betrieblichen PraktikerInnen und den Experten fanden sich viele Hinweise, die diese Annahme stützen. Insofern haben wir uns auch zum Ziel gesetzt, die Frage zu klären, ob es tatsächlich zu dem vielpostulierten allgemeinen Anstieg der Bedeutung von außerfachlichen

Qualifikationen in der Arbeitswelt gekommen ist, und zwar in Relation zu den Arbeits- und Qualifikationsanforderungen.

Aufgrund unserer Ergebnisse können wir zum Zusammenhang von Qualifikationsanforderungen und Schlüsselqualifikationen Folgendes sagen: Zum einen kann nicht von einem pauschalen Anstieg von Schlüsselqualifikationen für die Arbeitswelt im Allgemeinen gesprochen werden. Es zeigen sich in den Unternehmen große Unterschiede etwa zwischen den Bereichen direkt personenbezogener Dienstleistungsarbeit und angelernten Tätigkeitsbereichen. Während Schlüsselqualifikationen bzw. soziale Kompetenzen im engeren Sinne in der direkt personenbezogenen Dienstleistung tatsächlich von hoher Bedeutung sind und sich dieser Umstand aus den Arbeitsanforderungen ergibt, die in hohem Maße vom Umgang mit KundInnen bestimmt werden, lässt sich für weite Bereiche angelernter Arbeit der Schluss ziehen, dass sich nicht so sehr die Qualifikationsanforderungen verändert haben als – vor dem Hintergrund steigenden Kostendruckes – die Erwartungen an die Anpassungsfähigkeit an zunehmend steigende Arbeitsintensität und damit an die psychische und physische Belastbarkeit von Arbeitskräften. Damit wird auch deutlich, warum eine Differenzierung des Begriffes notwendig ist und eine Subsumierung von so unterschiedlichen Aspekten wie sozialen Kompetenzen und Arbeitstugenden unter einen Begriff keine adäquate Beschreibung von betrieblichen Wirklichkeiten zulässt.

Ein zweiter Punkt, den es festzuhalten gilt, ist, dass wir auch Hinweise – in Form von Statements von Personalverantwortlichen – gefunden haben, die eine reale Zunahme der Bedeutung von Schlüsselqualifikationen in den letzten Jahren relativiert. In einigen Betrieben waren diese immer schon von Bedeutung, allerdings wird, wie es ein Gesprächspartner formulierte, heute mehr darüber geredet. Von außen wahrnehmbare Unterschiede zwischen Unternehmen können demnach auch dadurch zustande kommen, dass Personalverantwortliche in unterschiedlichem Ausmaß über Schlüsselqualifikationen reden bzw. diese für wichtig halten, und zwar relativ unabhängig vom eigentlichen Arbeitsprozess. Allerdings können sich diese Unterschiede durch die Anwendung verschiedener Selektionskriterien in der Personalaufnahme doch auch sehr konkret in der betrieblichen Realität niederschlagen.

9 Zur Bedeutung von Schlüsselqualifikationen in der Personalauswahl

Ein wesentliches Ergebnis zur Frage der Bedeutung von Schlüsselqualifikationen in der Personalauswahl ist, dass diese in der Vorauswahl so gut wie keine Rolle spielen. Das hängt v. a. damit zusammen, dass in den meisten Unternehmen die Vorauswahl über schriftliche Bewerbungen erfolgt. Und da war die einhellige Meinung der befragten Personalverantwortlichen, dass sich aus schriftlichen Unterlagen kaum Rückschlüsse auf Schlüsselqualifikationen oder soziale Kompetenzen ziehen lassen. In der Regel spielen also fachliche Kriterien die Hauptrolle dafür, überhaupt eine Chance zu einer persönlichen Darstellung im Bewerbungsgespräch zu erhalten.

Des Weiteren kann als allgemeines Resümee festgestellt werden, dass die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für den Prozess der Personalauswahl nach Position und Arbeitsbereich stark variiert. Das geht zum einen aus den Erfahrungen des Experten aus dem Personalleasingunternehmen hervor, der starke Unterschiede zwischen ArbeiterInnen- und Angestelltenbereich betont. Dementsprechend aufwändiger ist auch der Auswahlprozess für Angestelltenpositionen. Dieser Eindruck hat sich auch in den untersuchten Unternehmen bestätigt. Wenn man die Verteilung der Betriebe betrachtet, in denen Schlüsselqualifikationen im Auswahlprozess eine bestimmte Bedeutung zukommt, so finden sich darunter fast ausschließlich Unternehmen in denen Dienstleistungsarbeit dominiert. Demgegenüber setzen sich die Unternehmen, wo Schlüsselqualifikationen im Auswahlprozess kaum oder nur eine geringe Rolle spielen, vorwiegend aus Unternehmen zusammen, in denen entweder Produktionsarbeit oder unqualifizierte, angelernte Tätigkeiten überwiegen. Hier stützt man sich auf die traditionellen Formen der Personalauswahl. Aufgrund der aktuellen Arbeitsmarktlage erhöhen sich allerdings für die Unternehmen die Möglichkeiten, Arbeitstugenden verstärkt als zusätzliche Selektionskriterien anzuwenden.

Das Erfassen von außerfachlichen Kompetenzen stellt viele Unternehmen vor Probleme. Zum einen tritt das grundsätzliche Problem auf, wie man im Recruitingprozess das Vorhandensein von Schlüsselqualifikationen sichtbar machen kann und an welchen Kriterien es gemessen werden soll. Darüber hinaus stellt sich aber v. a. für die Personalvermittlung – und zwar für die private ebenso wie für das AMS – ein zweites Problem: nämlich die Erwartungshaltung des Kunden/der Kundin. Was erwartet dieser/diese tatsächlich von dem/der BewerberIn, wenn er/sie z.B. Problemlösungsfähigkeit als Anforderung anführt? Wie schon bei der Analyse des begrifflichen Verständnisses deutlich wurde, verbergen sich hinter diesem Begriff, der vielfach als Schlagwort fungiert, in der Praxis für einzelne Positionen völlig unterschiedliche Bedeutungen in verschiedenen Unternehmen. Das konkrete Verständnis des Kunden/der Kundin muss im Beratungsprozess erst geklärt werden, bevor BewerberInnen einer entsprechenden Analyse und Bewertung unterzogen werden können. Die Verwendung allgemeiner Schlagworte verdeckt häufig den unterschiedlichen Sinn, der diesen Begriffen von beiden Seiten beigemessen wird, und kann dadurch zu Abstimmungsproblemen in Vermittlungsprozessen führen. Die praktische Bedeutung der jeweiligen Begriffe sollte daher im Beratungsprozess immer – und zwar bezogen auf die konkret zu besetzende Position hin – kritisch hinterfragt und abgestimmt werden.

Was die Formen der Erfassung von Schlüsselqualifikationen betrifft, so stellt das Gespräch eindeutig das dominierende Instrument bei der Personalauswahl dar. Durchgängig lassen sich dabei zwei Muster erkennen. Im ersten erfolgt die Erfassung von Schlüsselqualifikationen über Fragen, die auf die Bewältigung von Situationen und auf nachvollziehbare Verhaltensweisen in Arbeitssituationen gerichtet sind. Im zweiten Muster konzentriert man sich auf Fragen zum Privatleben der BewerberInnen und versucht auf diese Weise eine Einschätzung von Persönlichkeitsaspekten oder informell erworbenen Kompetenzen.

Allerdings ist die Vorgangsweise, in der diese Erfassung erfolgt, unterschiedlich. Während in einer Reihe von Unternehmen versucht wird, durch eine klare Strukturierung des Gesprä-

ches auf Basis von vorbereiteten Fragen oder Leitfäden, Schlüsselqualifikationen oder soziale Kompetenzen gezielt zu erfassen, erfolgt das in anderen Betrieben eher frei und basiert stark auf einer allgemeinen gefühlsmäßigen Einschätzung. Stark formalisierte Instrumente, wie z. B. Assessment Center und Tests, sind nur in wenigen Unternehmen im Einsatz. Allerdings spielt die subjektive Einschätzung, das »Gefühl«, das »Feeling«, auch in Unternehmen mit einer eher strukturierten Vorgangsweise bei der letztendlichen Entscheidung eine wichtige Rolle.

Insgesamt kann gesagt werden, dass aus den Interviews der Eindruck entsteht, dass nicht von einer allgemein gestiegenen Bedeutung von Schlüsselqualifikationen bei der Personalauswahl gesprochen werden kann. Dafür ist das Bild in den in die Untersuchung einbezogenen Unternehmen einfach zu heterogen. Es existieren sowohl zwischen Branchen als auch bezogen auf Positionen mit unterschiedlichen Qualifikationsanforderungsniveaus diesbezüglich große Unterschiede.

10 Zur Bedeutung der askriptiven Merkmale »Alter« und »Geschlecht« in der Personalauswahl

Begreift man Qualifikationen als soziales Konstrukt, dann muss auch berücksichtigt werden, dass in diesen Konstruktionsprozess nicht nur Bildungs- und Kompetenzaspekte im engeren Sinne einfließen, sondern auch andere Aspekte. Dies zeigt sich an der von uns kritisierten Vermischung von beruflichen Handlungskompetenzen im Sinne von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Aspekten wie körperlich-psychische Verfassung der Beschäftigten oder ihr Lebenszusammenhang (Partnerschaft, Kinder, Sorgepflichten). Dabei fließen auch askriptive Merkmale wie Alter und Geschlecht in die Begriffsbildung ein. Diese werden mit bestimmten Zuschreibungen verbunden, die die prinzipielle Einschätzung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen auf der einen und Belastbarkeit, Leistungsbereitschaft und Flexibilität auf der anderen Seite entscheidend beeinflussen und die Wahrnehmung von BewerberInnen leiten. Insofern haben wir versucht, die Bedeutung dieser Merkmale in der Personalauswahl abzuschätzen.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass in den untersuchten Betrieben, aber auch darüber hinaus, wie die Aussagen der beiden Experten aus der Personalberatung und Personalvermittlung deutlich machen, Alter eine wesentliche Barriere und ein Selektionskriterium bei der Personalauswahl darstellt. Dieser Befund muss vor dem Hintergrund gesehen werden, dass fast alle Unternehmen eine personalpolitische Orientierung aufweisen, die auf langfristige Bindung und den Aufbau einer Stammebelegschaft ausgerichtet ist. Das heißt, es handelt sich um Betriebe, die durchaus eine ausgewogene Altersmischung in der Belegschaft aufweisen und auch darauf Wert legen. Ältere Beschäftigte haben daher als Teil der Stammebelegschaft durchaus ihren Platz. Diese Haltung stößt aber bei der Rekrutierung auf Grenzen, die die Chancen von Älteren, bei der Personalauswahl zum Zug zu kommen, drastisch reduziert.

Geschlecht ist im Vergleich dazu kein derart hartes und explizit angewendetes bzw. formuliertes Selektionskriterium in den untersuchten Unternehmen. Dies ist Ausdruck davon, dass

die Benachteiligung von Frauen zwar nicht verschwunden, aber in den letzten Jahren zunehmend legitimationsbedürftig geworden ist. Mechanismen der Ausschließung funktionieren immer mehr in informeller Weise. Ein Beispiel ist ein Unternehmen – eine Konzerntochter –, in dem sogar Versuche gestartet wurden, Mädchen zu motivieren, sich um eine Lehrstelle in diesem eher traditionell männlichen Lehrberuf zu bewerben. Der Versuch war erfolgreich. Aufgenommen wurde allerdings kein einziges Mädchen. Begründet wird dies damit, dass Mädchen in den Auswahlverfahren hinsichtlich aller Bereiche schlechter abgeschnitten hätten. Diskutiert oder hinterfragt wurde dieses Ergebnis nicht. Weder ein möglicher geschlechtsspezifischer Bias der Auswahlverfahren noch mögliche geschlechtsspezifische Zuschreibungen in den Bewerbungsgesprächen wurden thematisiert. Expliziter wird der Ausschluss allerdings in Bezug auf Frauen mit Versorgungspflichten. Hier tritt bei einigen InterviewpartnerInnen die durch Versorgungspflichten eingeschränkte Verfügbarkeit und Flexibilität in den Vordergrund – ein sehr traditionelles Argument für die Benachteiligung von Frauen bei der Personalauswahl.

11 Zur Bewertung einer systematischen Erfassung informell erworbener Kompetenzen

Obwohl der Begriff »Informell erworbene Kompetenzen« für alle unsere InterviewpartnerInnen neu war, wird sein Inhalt von der Mehrheit der Personalverantwortlichen positiv bewertet; ebenso wird auch die Übertragbarkeit informell erworbener Kompetenzen in berufliche Kontexte prinzipiell für möglich gehalten. Zum Teil fließen diese auch schon in die Praxis der Personalauswahl ein, etwa wenn auf Hobbys von BewerberInnen und auf Mitgliedschaften in Vereinen Bezug genommen wird.

Was eine systematische Erfassung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen betrifft, ergibt unsere Untersuchung ebenfalls ein klares, wenn auch gespaltenes Bild. Wird eine systematische Erfassung und Darstellung informell erworbener Kompetenzen durch die BewerberInnen von den Personalverantwortlichen durchaus als wertvolle Zusatzinformation für die Personalauswahl betrachtet, so steht dem die einhellige Ablehnung einer Zertifizierung solcher Kompetenzen gegenüber.

Eine systematische Erfassung informell erworbener Kompetenzen ist v. a. dann nutzbringend, wenn diese in einer Form aufbereitet ist, in der ihre Transferierbarkeit in berufliche Kontexte sehr konkret dargestellt ist. Einer Zertifizierung stehen die Personalverantwortlichen v. a. deshalb negativ gegenüber, da sie eine objektive Messung dieser Kompetenzen nicht für möglich halten. Sie wissen aus ihrer eigenen Praxis, wie schwierig es ist, außerfachliche Kompetenzen und Qualifikationen in der Bewerbungssituation zu erfassen. Umso skeptischer sind sie jeder Art von formalisiertem Zeugnis gegenüber, das eine Bescheinigung von derart schwer erfassbaren Kompetenzen beansprucht. Das Erfassen außerfachlicher und die Einschätzung der beruflichen Verwertbarkeit informell erworbener Kompetenzen können nur im Prozess der Personalauswahl selbst erfolgen.

Allerdings wurde von einigen Personalverantwortlichen der Nutzen einer systematischen Erfassung und Darstellung informell erworbener Kompetenzen für die Betroffenen selbst hervorgehoben. Dies v. a. in Bezug auf ein gesteigertes Selbstbewusstsein über die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, das sich in der Folge auch für eine verbesserte Präsentation in der Bewerbungssituation nutzen lässt. Hier wird der Aspekt eines optimierten Verkaufes der eigenen Person im Prozess der Personalauswahl angesprochen, der in der aktuellen Situation eines Überangebotes am Arbeitsmarkt und damit einer verstärkten Konkurrenz der BewerberInnen untereinander an Bedeutung gewinnt. Gerade im Hinblick auf Frauen im Allgemeinen und Wiedereinsteigerinnen im Besonderen werden von einigen Personalverantwortlichen Mankos in der Präsentationsfähigkeit und Defizite im selbstbewussten Auftreten konstatiert, die Darstellung von in Familienarbeit erworbenen Kompetenzen allerdings durchaus als ein Feld einer solchen Stärkung betrachtet. Ob diese Stärkung aber reale positive Auswirkungen im Sinne einer vermehrten Aufnahme von Frauen zeitigt, muss allerdings dahingestellt bleiben.

Was bedeutet dieser Befund für den Einsatz und den Nutzen von Verfahren zur Erfassung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen? Er weist darauf hin, dass eine Zertifizierung solcher Kompetenzen von den Unternehmen kaum angenommen werden wird. Allerdings kann eine systematische Erfassung informell erworbener Kompetenzen und deren Darstellung in der Bewerbungssituation durchaus zu einer Erhöhung von Beschäftigungschancen beitragen. Insofern ist ein Einsatz solcher Verfahren in der Betreuung und Unterstützung von arbeitslosen Personen durchaus sinnvoll und könnte auch auf positiven Widerhall in den Unternehmen stoßen. Im Zentrum eines Einsatzes solcher Verfahren müsste allerdings die Entwicklung und Förderung der Fähigkeiten zur selbstbewussten Darstellung ihrer Kompetenzen, auch der informell erworbenen, in der Bewerbungssituation durch die Betroffenen stehen.

12 Erhöhung der Chancen zur Arbeitsmarktintegration für benachteiligte Gruppen

Wir haben uns zu Beginn dieser Studie auch die Frage gestellt, ob eine Zunahme der Bedeutung von außerfachlichen Qualifikationen die Chancen für benachteiligte Gruppen am Arbeitsmarkt, die häufig auch einen geringen formalen und fachlichen Ausbildungsstand aufweisen, erhöht. Die Antwort auf diese Frage fällt vor dem Hintergrund unserer Ergebnisse negativ aus.

Zum einen kann, wie bereits ausgeführt, nicht von einer generellen Zunahme von außerfachlichen Kompetenzen gesprochen werden. Hier ist die Entwicklung vielmehr auf Branchenunterschiede bezogen und Qualifikationsniveaus von zu besetzenden Stellen sind höchst unterschiedlich. Auch dort, wo sie eine hohe Bedeutung aufweisen, haben fachliche Qualifikationen demgegenüber nicht an Relevanz verloren, ganz im Gegenteil. Fachliche Ausbildungszertifikate werden vielmehr zu einer unabdingbaren, selbstverständlichen Voraussetzung, und außerfachliche Qualifikationsaspekte werden zunehmend zur Selektion unter fachlich gleichen BewerberInnen herangezogen. Fachliche Qualifikationen spielen bei der Vorauswahl,

die fast ausschließlich aufgrund schriftlicher Bewerbungen erfolgt, die dominierende Rolle, so dass gering oder nicht entsprechend qualifizierte KandidatInnen im Auswahlprozess gar nicht bis in die Unternehmen vordringen, sondern vielmehr schon vorher aussortiert werden. Eine hohe Bedeutung außerfachlicher Qualifikationen bei der Personalauswahl geht also nicht zu Lasten fachlicher Qualifikationen, sondern diese stellt vielmehr eine Erhöhung der Gesamtanforderungen dar, womit sich die Hürden für gering Qualifizierte eher noch erhöhen.

Ein weiterer Punkt bezieht sich auf die Intensivierung der Konkurrenz, der sich viele Unternehmen ausgesetzt sehen und die eine effizientere Gestaltung aller betrieblichen Prozesse zur Folge hat. Durch diese Entwicklung hat sich der Druck auf die Unternehmen erhöht, die Nutzung der Arbeitskraft zu intensivieren und die Abläufe zu flexibilisieren. Auf diesem Hintergrund werden, wie wir gezeigt haben, angelernte Arbeitskräfte mit erhöhten Anforderungen an ihre Belastbarkeit, Leistungs- und Anpassungsbereitschaft und Flexibilität konfrontiert. Das ist v. a. darunter zu verstehen, wenn von einer erhöhten Bedeutung von Schlüsselqualifikationen in diesem Arbeitsmarktsegment gesprochen wird. Das Arbeitskräfteangebot erlaubt es den Unternehmen, im Arbeitssegment gering qualifizierter und angelernter Arbeit diese Selektionskriterien verstärkt zur Anwendung zu bringen. Damit erhöhen sich wiederum die Barrieren für Personen, die entweder den erhöhten Ansprüchen an die physische und psychische Belastbarkeit nicht genügen oder, etwa aufgrund von Betreuungs- und Sorgeverpflichtungen, nicht flexibel und mobil genug sind. Diese Aspekte treffen auf ältere Arbeitskräfte sowie auf Frauen im besonderen Maße zu. Insofern kann man sogar davon sprechen, dass die erwähnte »erhöhte Bedeutung von Schlüsselqualifikationen« im Bereich angelernter Arbeit sogar negative Effekte für so genannte »Problemgruppen« am Arbeitsmarkt nach sich zieht.

13 Fazit

Natürlich ist mir bewusst, dass unsere Ergebnisse aufgrund der Begrenztheit der Stichprobe keinen Anspruch auf weitreichende Verallgemeinerungen stellen können. Allerdings liefern sie wichtige Ansatzpunkte dafür, die von mir eingangs erwähnten Schwächen in der »modischen« Qualifikations- und Kompetenzdebatte ernst zu nehmen. Die ganze Debatte ist meinem Erachten nach viel stärker an Befunde aus der betrieblichen Praxis anzubinden, was auch ein kritisches Hinterfragen der in den dominierenden Diskursen fraglos verwendeten Begriffe ermöglicht. Ein realitätsnäheres Verständnis der Entwicklung von Qualifikations- und Kompetenzanforderungen kann die Komplexität der Prozesse, die in den Unternehmen in diesem Zusammenhang ablaufen, nicht negieren. Eine oberflächliche Analyse von Stelleninseraten kann diesem Ziel nicht gerecht werden. Man wird damit eher die »Wünsche« von Unternehmen einfangen, die vor dem Hintergrund der jeweiligen Arbeitsmarktsituation häufig nicht mit den tatsächlichen Anforderungen an den Arbeitsplätzen korrespondieren. Mein Beitrag versteht sich daher auch als Appell, mehr solcher Befunde aus der konkreten Unternehmenspraxis zu Tage zu fördern und nicht umstandslos »mythenproduzierende« Diskurse für die ganze Wahrheit zu halten. Denn diese Dis-

kurse entfalten mit der zunehmenden Dauer ihrer unwidersprochenen Verbreitung auch eine wirklichkeitsprägende Wirkung.

14 Literatur

- Baethge, Martin/Schliersmann, Christiane (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikation-Entwicklung-Management – QUEM, Seite 15–89.
- Büssing, Andre/Herbig, Britta/Ewert, Thomas (1999): Implizites Wissen und erfahrungsgelitetes Arbeitshandeln: Konzeptualisierung und Methodenentwicklung, Bericht Nr. 48 aus dem Lehrstuhl für Psychologie der TU München, München.
- Erler, Wolfgang/Nußhart, Christine (2000): Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung. Trends in Deutschland und Europa, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Großbeeren.
- Feldhoff, Jürgen/Jacke, Norbert/Simoleit, Jürgen (1995): Schlüsselqualifikationen für neue Anforderungen in Betrieb und Gesellschaft. Reformen der betrieblichen Ausbildung im Spannungsfeld von allgemeinbildender Schule und beruflicher Praxis, Düsseldorf.
- Goetze, Walter (2001): Schlüsselkompetenzen – Quintessenz individueller Erfahrung, in: Kadishi, Bernadette (Hg.): Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen. Personalselektion ohne Diskriminierung, Tobler Verlag, Altstätten.
- Gottschall, Karin (1991): Schlüsselqualifikationen statt Schlüssel zur Macht? Anmerkungen zum Verständnis von Bildung und Geschlechterverhältnis in der neueren Qualifikationsdebatte; in: Frauenforschung, Informationsdienst des Forschungsinstitutes Frau und Gesellschaft, 9. Jahrgang, Heft 1+2, Seite 4–17.
- Hendrich, Wolfgang (2002): »Heimliche« Schlüsselkompetenzen und berufliche Flexibilität. Impulse für anderes Lernen in der beruflichen Weiterbildung, in: Hendrich, Wolfgang (Hg.): Anderes Lernen in der beruflichen Bildung. Aktuelle Probleme und Perspektiven (Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik, Band 1), Seite 77–95.
- Herbig, Britta/Büssing, André (2003): Implizites Wissen und erfahrungsgelitetes Arbeitshandeln, Perspektiven für Arbeit und Organisation, in: Arbeit, Heft 1, Jahrgang 12, Seite 36–53.
- Krenn, Manfred/Papouschek/Ulrike, Vogt Marion (2004): Die Bedeutung und Berücksichtigung außerfachlicher Aspekte bei der Personalauswahl und -einstellung, FORBA-Forschungsbericht 3/2004.
- Mertens, Dieter (1974): Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1, Seite 36–43.
- Papouschek, Ulrike/Flecker, Jörg/Krenn, Manfred/Pastner, Ulli/Riesenecker-Caba, Thomas/Angerler, Eva (1998): Qualifikation als Problem? Weiterbildung als Lösung? Technologi-

scher und struktureller Wandel in Wiener Betrieben, Forschungsbericht im Auftrag des AMS Wien, Wiener Reihe Nr. 6, Wien.

Rastetter, Daniela (1996): Personalmarketing, Bewerberauswahl und Arbeitsplatzsuche, Stuttgart.

Schmitt, Irmhild Lisa/Werth, Klaudis (1998): Personalauswahl in Unternehmen, München und Mering.

Woschnack, Ute/Mieg, Harald A. (2003): Fachwissen – Expertise – Schlüsselqualifikationen. Ein Qualifikations-Modell in der Empirie von Umwelttätigkeiten, in: Arbeit, Heft 1, Jahrgang 12, Seite 54–67.

Andrea Egger-Subotitsch, Thomas Kreiml

Kompetent für's Management – Das Leonardo-Projekt »Strategical Individual Competencies«¹

1 Einleitung

Kompetenzen sind auf dem Vormarsch! Nicht nur in der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion, auch im Kontext wirtschaftlicher Beschäftigung mit dem Thema »Ausbildung und Qualifizierung« fasst dieser kurze Satz gegenwärtige Entwicklungen zusammen. Ersichtlich ist dies nicht zuletzt an der Häufung von Untersuchungen zur Messung und Entwicklung von Fertigkeiten, die mit Begriffen wie »Schlüsselkompetenzen«, »Soft Skills« und »Soziale Kompetenzen« erfasst und beschrieben werden. Allgemein geht es dabei um außerfachliche Kompetenzen, die ArbeitnehmerInnen neben dem als Voraussetzung geltenden Fachwissen mitbringen sollten, und deren große Bedeutung für Arbeitsprozesse und betriebliche Einbindung betont wird. »Lernbereitschaft«, »Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit« und »Soziale Kompetenz« führen dabei die Hitlisten der deutschen Unternehmen an (Frage: »Auf welche Kompetenzen kommt es Ihnen bei Ihren MitarbeiterInnen an?«).² Besonders für Führungskräfte gilt dabei: »Je weiter sie in der Hierarchie eines modernen Unternehmens aufsteigen, desto deutlicher wird, dass die komplexen Führungsaufgaben eines modernen Unternehmens mit SpezialistInnentum und ExpertInnenwissen allein nicht zu bewältigen sind. Wer als Top-Führungskraft dauerhaft erfolgreich sein will, von dem werden zusätzliche Kompetenzen erwartet.«³

Im Managementbereich gibt bzw. gab es einen Boom an Weiterbildungsangeboten zur Steigerung der Managementkompetenzen: Verhandeln, MitarbeiterInnenführung, Gesprächsführung, Entwicklung von High-Performance-Teams, Präsentations- und Kommunikationsfähigkeit etc. Doch welche Kompetenzen sind aus Sicht der ManagerInnen in Zukunft tatsächlich gefragt? Welche Kompetenzen braucht ein/eine ManagerIn auf einem durch die Europäische Integration gekennzeichneten Europäischen Arbeitsmarkt, um ein Unternehmen erfolgreich zu machen? Gibt es einen länderübergreifenden Konsens darüber, welche Fähigkeiten dies sind?

Dies sind die wesentlichen Fragen, auf die eine Gruppe von Wirtschafts- und SozialwissenschaftlerInnen im Rahmen des über das Leonardo-da-Vinci-Programm geförderten Pro-

1 Projekt-Homepage: www.sicdevelopment.org. Mag.^a Andrea Egger-Subotitsch ist wissenschaftliche Projektleiterin im sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitut abif (Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung; www.abif.at). Mag. Thomas Kreiml ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der GPA-DJP Arbeit und Technik (www.gpa-djp.at).

2 Online-Befragung von deutschen Unternehmen, vgl. Deutscher Industrie- und Handelstag 2005.

3 Klaus Linneweh 2003, Seite 160.

jektes »Strategical Individual Competencies« Antworten sucht, um darauf basierend Trainingstools entwickeln zu können. Die Ergebnisse in Form eines Kompetenzkataloges werden im vorliegenden Beitrag dargestellt. Dieser entstand unter Leitung von Prof. Asta Savaneviene (Technische Universität Kaunas, Litauen) in Zusammenarbeit mit den Organisationen abif (Österreich), Albatros & Deltha Consulting S.L. (Spanien), DIAKRISI (Griechenland), INNOVATE (Irland), Machm-it.org e.V. (Deutschland), LiM AG (Deutschland), Fundação Escola Profissional de Setúbal (Portugal), Znanie Association (Bulgarien) und Vilnius College of Higher Education (Litauen).

2 Vier Kompetenzbereiche für erfolgreiches strategisches Handeln im Management

Der Titel »Strategical Individual Competencies« soll veranschaulichen, dass es bei dem Projekt um die Kompetenzen der einzelnen Personen, der ManagerInnen, geht und nicht um die Kernkompetenz von Unternehmen. Das Projekt geht weiters von der Grundannahme aus, dass ein erfolgreiches Management und eine erfolgreiche Unternehmensführung stark an einem strategischen Management orientiert sind und dieses nicht nur auf kurzzeitige Quartalsergebnisse, sondern auch auf längerfristigen Erfolg fokussiert ist. Daher wurden als relevante Kompetenzen solche ausgewählt, die für erfolgreiches strategisches Handeln relevant sind.

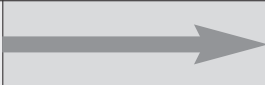
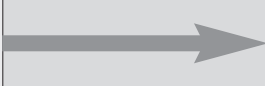
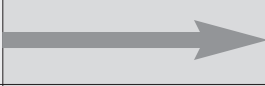

Auf Basis aktueller Literatur über Managementstrategien und Managementanforderungen sowie über Kompetenzbedarf, Kompetenzentwicklung und Kompetenzbilanzierung und mittels eines ersten empirischen Pre-Tests (N=57) wurden vier Kompetenzdimensionen identifiziert:

1. Strategisches Denken.
2. Führung.
3. Zielstrebigkeit.
4. Kooperation.

Für diese Dimensionen wurden wiederum (messbare) Indikatoren erstellt, die im Rahmen einer empirischen Studie in den teilnehmenden Ländern überprüft wurden. Dies erfolgte in einer Umfrage unter knapp 900 ManagerInnen und Personalverantwortlichen (N=879), die mehrheitlich im Dienstleistungssektor beschäftigt sind. Die Stichprobe in den einzelnen Ländern fiel aufgrund der Antwortraten unterschiedlich groß aus: Litauen 497 ManagerInnen, Österreich 45, Bulgarien 51, Deutschland 44, Griechenland 92, Irland 51, Portugal 48, Spanien 51. Die Personen wurden gefragt, für wie wichtig sie die einzelnen Kompetenzen halten, um in Zukunft erfolgreich zu sein. Für die einzelnen Indikatoren (Subskalen im Fragebogen) wurde dabei eine Reihe von Fragen vorgegeben, die das Verhalten oder Denken einer erfolgreichen Managerin bzw. eines erfolgreichen Managers beschreiben. Die Kompetenzen wurden somit über Verhalten und Kognition operationalisiert. Die statistischen Auswertungen des Fragebogens

(faktorenanalytische Validierung der Subskalen⁴) ergaben weitestgehend eine Bestätigung der vorab angenommen Kompetenzstruktur, die in Abbildung 1 dargestellt ist.

Abbildung 1: Der Kompetenzkatalog

Strategisches Denken		Visionäres Denken Veränderungsbereitschaft Innovationsstärke Entscheidungsfähigkeit
Führung		Begeisterungsfähigkeit Initiativkraft Empathie Selbstpräsentationsfähigkeit
Zielstrebigkeit		Zielorientierung Planungsgeschick/ Organisationsfähigkeit Lernbereitschaft
Kooperation		Wissensmanagement Teamwork Kommunikation Konfliktmanagement

Für die vier Dimensionen (links) wurden jeweils drei bis vier Indikatoren (rechte Seite) erstellt

Die internationalen Ergebnisse zu den als sehr bedeutsam eingeschätzten Kompetenzen werden im folgenden Kapitel beleuchtet, anschließend wird ein Vergleich zwischen den Teilnahmeländern gezogen. Aufgrund der großen litauischen Stichprobe sollten Vergleiche zwischen den einzelnen Ländern auf Basis von Abbildung 6 gezogen werden, in der die standardisierten Z-Werte eingetragen sind.

2.1 Strategisches Denken

Das Treffen der richtigen strategischen Entscheidungen gilt als der entscheidende Faktor für Erfolg oder Misserfolg in der Unternehmenswelt. Doch wie werden in den komplexen Bedingungsgefügen von Markt und Wirtschaft solche Entscheidungen getroffen? Wer sich komplexe Entscheidungstheoreme auf theoretisch fundierter Basis erwartet, wird in der Realität der betrieblichen Praxis meist enttäuscht, wie psychologische Untersuchungen und auch die Durchsicht aktueller Managementratgeber zeigen.⁵ Zwar werden Unternehmensberatungen konsultiert bzw. Marktforschungen durchgeführt, doch was letztlich von der einzelnen Person oder dem Führungsteam entschieden wird, basiert wohl eher auf einer Synthese von »creativity, intuition and innovative thinking«⁶, also kurz gesagt »Bauchgefühl«: »Nicht allein die rationale Analyse macht gute Entscheidungen aus. Auch das Bauchgefühl muss bei Entschei-

4 Den ManagerInnen wurden jeweils zwei Fragen pro Aussage gestellt: Wie wichtig ist diese Fähigkeit? Und wie oft wird diese benötigt? Da es eine sehr hohe Korrelation zwischen den beiden Fragen gibt (Wichtiges wird auch oft benötigt!), werden im Folgenden lediglich die Ergebnisse zur ersten Frage präsentiert.

5 Vgl. Erich Joachimsthaler 2007.

6 KTU 2007.

dungs-Problemen, Konflikten oder Krisen genauso einbezogen werden wie die intuitive Wahrnehmung und die Emotionalität, das Gefühl, die Stimme des Herzens, Lebensklugheit, Erfahrung und praktischer Sinn müssen dabei zusammenwirken«⁷, so der Werbetext eines deutschen Entscheidungstrainers. Der kanadische Wirtschaftsprofessor Mintzberg plädierte bereits Mitte der 1990er Jahre für »Strategic Thinking« statt »Strategic Planning« bzw. für die Integration von strategischem Planen als Bestandteil des übergeordneten strategischen Denkens. Denn lediglich auf Basis von Zahlen und herkömmlichen Planungsdaten sei die Zukunft nicht vorhersagbar. Visionen seien nötig, Experimente und das Lernen daraus.⁸ Im vorliegenden Kompetenzkatalog wurden vier Eigenschaften aufgegriffen, die dieses strategische Denken kennzeichnen:

- Visionäres Denken (Possession of Vision).
- Veränderungsbereitschaft (Openness to Changes).
- Innovationsstärke (Innovativeness).
- Entscheidungsfähigkeit (Decision Making).

Visionen bedeuten, langfristig zu denken, mögliche Entwicklungen abzusehen und die Vision in Ziele umzusetzen, die klar formuliert und präsentiert werden: »Top-Führungskräfte sollten Visionäre sein, Vordenker, die über die Fähigkeit zur Antizipation verfügen und sich vorstellen können, wie die Welt in Zukunft aussehen wird bzw. aussehen könnte.«⁹

Veränderungsbereitschaft äußert sich darin, Chancen zu nutzen, Veränderungen zu initiieren, zu implementieren und dafür auch Verantwortung zu übernehmen. Gleichzeitig bedeutet es aber auch, sich selbst an veränderte Umwelten (emotional) anzupassen.

Innovationskraft demgegenüber heißt, neue Ideen zu entwickeln, seien es neue Methoden oder Problemlösungen, und diese auch umzusetzen.

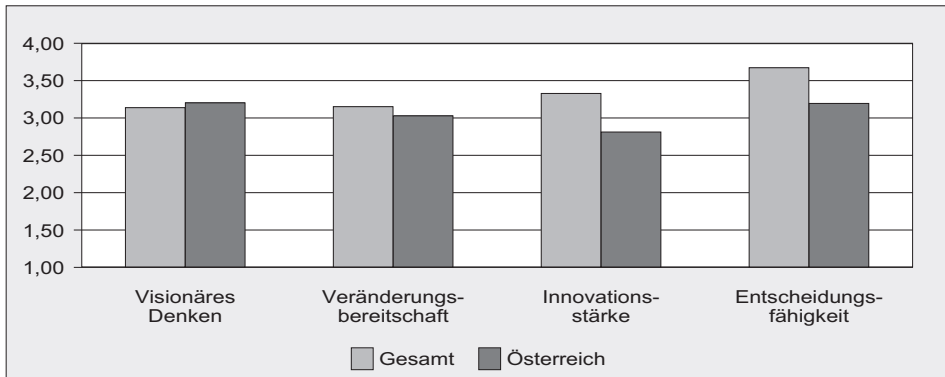
Die Entscheidungsfähigkeit selbst, die für strategisches Denken nötig ist, bedeutet, Entscheidungen auch tatsächlich in vorgegebener Zeit zu treffen, und zwar unter Berücksichtigung der Vision und nach Evaluierung verschiedener Möglichkeiten. Sie umfasst auch die Fähigkeit, Entscheidungen zu begründen, zu reflektieren und zu präsentieren.

In den acht Teilnahmeländern herrscht Übereinstimmung über die Wichtigkeit aller vier Dimensionen strategischen Denkens. Darüber hinaus ist aber deutlich zu erkennen, dass die Entscheidungsfähigkeit per se die »absolut notwendige Kompetenz« ist, weit wichtiger als visionäres Denken oder Veränderungsbereitschaft. Allerdings weichen die Ansichten der österreichischen ManagerInnen etwas davon ab, vor allem was die Innovationskraft angeht. Zwar ist es ihnen offensichtlich wichtig, Visionen zu haben; konkrete Innovationen im Sinne von neuen Methoden, Wegen und Problemlösungen zu wagen, dies scheint allerdings ihrer Einschätzung nach nicht in ganz so hohem Ausmaß erforderlich zu sein.

7 www.dr-jungkind.de/decision/Decision_Making.decision_home1.0.html.

8 Vgl. Henry Mintzberg 1994.

9 Klaus Linneweh 2003, Seite 160.

Abbildung 2: Strategisches Denken (Skalenmittelwerte)

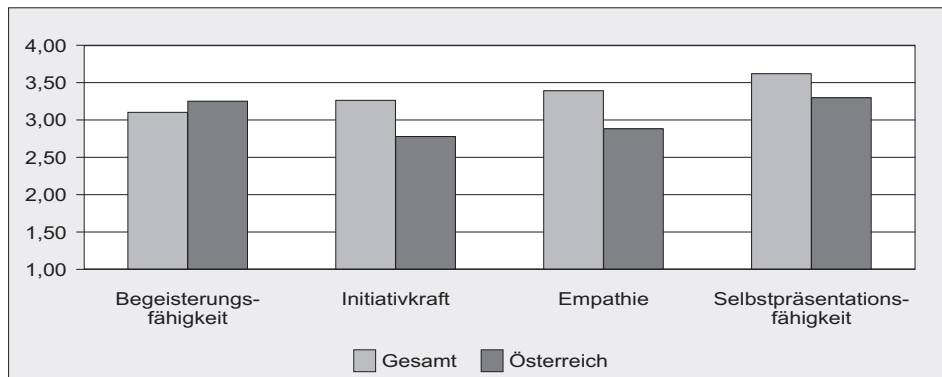
1 – Absolut unnötig; 2 – Eher unwichtig; 3 – Eher wichtig; 4 – Absolut notwendig (Mittelwerte)
 »Gesamt« enthält auch die österreichischen Daten

2.2 Leadership statt Management

In der neoliberal gefärbten Managementliteratur aus dem Bereich »Wirtschaft und Wirtschaftspädagogik« scheint Konsens darüber zu bestehen, dass Managementfähigkeiten im Sinne administrativer Fähigkeiten und Fachkompetenzen nicht ausreichen, um Unternehmen erfolgreich in die Zukunft zu führen. Es ist mehr als Management gefragt, um in unsicheren Zeiten mit sich ständig verändernden Wirtschafts- und Umweltbedingungen zurecht zu kommen und für Unternehmen daraus Gewinn zu schöpfen. Es sind Führungsqualitäten (»Leadership«) gefragt: Visionen haben und für diese zu begeistern; Entscheidungen treffen und durchziehen, auch wenn diese unpopulär sind; MitarbeiterInnen motivieren, ihnen Verantwortung übertragen und sie unterstützen; offen für Innovationen sein und rasch agieren; selbstsicher und stark, entschlossen und zielstrebig sein. Als die vier wesentlichen Kompetenzen, die für ein solches Leadership nötig sind, wurden identifiziert:

- Begeisterungsfähigkeit (Inspiring Motivation).
- Initiativkraft (Initiativeness).
- Empathie (Empathy).
- Selbstpräsentationsfähigkeit (Self-Presentation).

In der empirischen Erhebung wurde beispielsweise beim Indikator »Begeisterungsfähigkeit« gefragt, wie wichtig es für erfolgreiche ManagerInnen in Zukunft sein wird, Ziele attraktiv zu präsentieren, Interesse an Ideen zu wecken und den Willen zu fördern, an der Realisierung dieser Ideen mitzuwirken. Auffällig ist hier, dass dieser Aspekt des Leadership zwar von den österreichischen ManagerInnen als einer der wichtigsten eingestuft wurde, international aber deutlich stärker die hohe Bedeutung von Selbstpräsentationsfähigkeit, Empathie und Initiativkraft gesehen wird. Möglicherweise steckt hier der Gedanke dahinter, zuerst sich selbst und dann seine Ideen zu verkaufen, was eine durchaus erfolgreiche Strategie sein kann, schenkt man diversen Managementratgebern Glauben.

Abbildung 3: Leadership (Skalenmittelwerte)

1 – Absolut unnötig; 2 – Eher unwichtig; 3 – Eher wichtig; 4 – Absolut notwendig
 »Gesamt« enthält auch die österreichischen Daten

Die Betrachtung der Ergebnisse zu Leadership und strategischem Denken macht deutlich, dass die österreichischen ManagerInnen stärker darauf setzen, Visionen zu verkaufen, indem sie für ihre Ideen begeistern, während international auf die klassischen Managementfähigkeiten »Entscheiden« und »Selbstpräsentation« gesetzt wird.

2.3 Zielstrebigkeit

Allgemein sind ausgesprochene wie auch unausgesprochene Ziele die Voraussetzung für fast jede Art von Tätigkeit. In Arbeitsprozessen gehört Zielstrebigkeit, also die ausgeprägte Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, diese zu konkretisieren und Maßnahmen bzw. Lösungsschritte zu ihrer Erreichung zu planen und zu ergreifen, zu den wichtigsten Kompetenzbündeln, insbesondere auf Management- und Führungsebene. Ausschlaggebend für ihre Bedeutsamkeit ist die grundlegende Offenheit/Unsicherheit von in die Zukunft gerichteten Prozessen. Zielbestimmungen setzen sozusagen kreativ und visionär einen Orientierungspunkt in der Zukunft fest und erlauben dadurch die Planung von Problemlösungsschritten. Auf diese Weise wird der unsichere Zielzustand über Zwischenstationen verfestigt und kann Schritt für Schritt verwirklicht werden: »Problemlösungsprozesse gehören heute zu den strategisch wichtigsten Prozessen in Unternehmen, Organisationen und darüber hinaus. Die Bedeutung von Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertem Lernen ergibt sich [...] aus der wachsenden Komplexität von Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen, die zunehmend unter Frustration (d.h. sich widersprechenden Bedingungen) und Unsicherheit über die Zielfunktion hinaus ablaufen.«¹⁰

¹⁰ John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel 2003, Seite XIII.

Die Fähigkeiten, die Zielstrebigkeit in erster Linie ausmachen, sind:

- Zielorientierung (Goal Seeking).
- Planungsgeschick (Proceeding Competence).
- Lernbereitschaft/Verbesserungswille (Learning, Improvement).

Unter Zielorientierung sind zunächst die Fähigkeit und der Wille, sich selbst und anderen Ziele zu setzen, zu verstehen. Klare Zielsetzungen strukturieren Arbeitsprozesse, indem sie Richtungen vorgeben und einen Vergleich zwischen gegenwärtiger (Ist-Zustand) und zu erreichender Situation (Soll-Zustand) ermöglichen. Auf diese Weise kann Arbeit erst entstehen, da mit der Zielsetzung der gegebene Zustand ganz im Sinne der hegelischen Definition von Arbeit »negiert« wird.¹¹

Für ManagerInnen ist Zielorientierung nicht nur von Bedeutung, wenn es im Projektmanagement darum geht, die Dauer von Arbeitsabläufen einzuschätzen und die erforderlichen Maßnahmen zur Zielerreichung zu planen. Darüber hinaus ist sie in der Führung wichtig, wenn es darum geht, andere für sich und seine Ziele zu gewinnen, Überzeugungsarbeit zu leisten und MitarbeiterInnen zu begeistern (vgl. Kapitel 2.2). Nur wer selbst Ziele fasst und hinter diesen steht, kann diese auch vermitteln.

Planungsgeschick ist erforderlich, um festgesetzte Ziele zu operationalisieren, Prioritäten und Lösungsschritte festzulegen und anzuwendende Methoden zu bestimmen. Es geht also um die Instrumente, die zur Verwirklichung von Zielen eingesetzt werden. Wichtig ist dabei auch Antizipationsfähigkeit, d. h., ein offenes Auge zu haben, sich auf unerwartete Prozessentwicklungen einzustellen, diese zu erkennen und nach Möglichkeit früh genug geeignete Gegenmaßnahmen einsetzen zu können. Planung stellt darüber hinaus die Voraussetzung für effizientes Controlling dar.

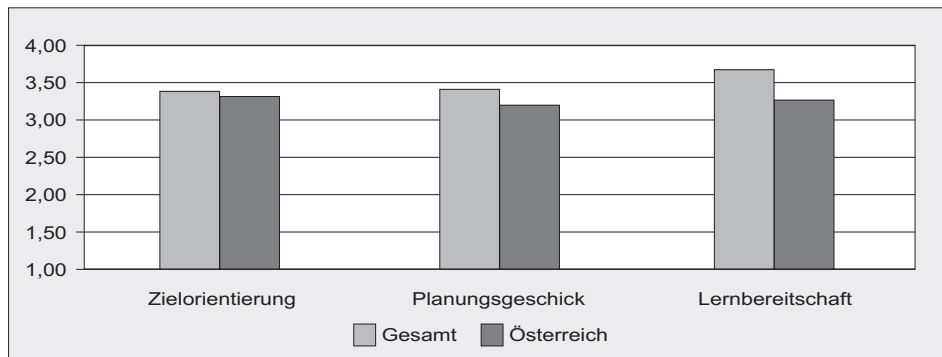
Lernbereitschaft dient der Verbesserung der Zielerreichung und ist somit ein wesentlicher Bestandteil von Zielstrebigkeit. Wer zielstrebig ist, nützt eigene Erfahrungen für die Umsetzung seiner Ziele und ist daran interessiert, seine fachlichen Kenntnisse auszubauen und an seiner Persönlichkeit zu arbeiten. Gegenüber der Zielorientierung und den Planungs- bzw. Organisationsfähigkeiten wird dieser Kompetenz im internationalen Vergleich mit etwas Abstand die höchste Bedeutung zugeschrieben (Abbildung 4). Dies korrespondiert auch mit den Ergebnissen einer deutschen Unternehmensbefragung zu den erforderlichen Kompetenzen in der Arbeitswelt, die zeigen, »(...) dass seitens der Personalfachleute äußerst großer Wert auf lebenslanges Lernen und Anpassungsfähigkeit gelegt wird.«¹² Dies ist auch »(...) angesichts des raschen Wandels der Arbeitswelt nicht überraschend.«¹³

In Österreich wird der Zielorientierung noch am meisten Bedeutung zugemessen.

11 »Indem, so Hegel, der Arbeitende den gegebenen Zustand, mit dem er nicht zufrieden ist, bearbeitet, »negiert« er ihn und erzeugt so einen neuen, einen »positiven« Zustand« (Manfred Füllsack 2006, Seite 21, Fn. 14).

12 Arthur Schneeberger 2007, Seite 2.

13 Ebenda, Seite 3.

Abbildung 4: Zielstrebigkeit (Skalenmittelwerte)

1 – Absolut unnötig; 2 – Eher unwichtig; 3 – Eher wichtig; 4 – Absolut notwendig
 »Gesamt« enthält auch die österreichischen Daten

2.4 Kooperation

Zum komplexen Anforderungsprofil von ManagerInnen und Führungskräften gehört nicht zuletzt der Bereich, der weithin unter dem Label »Sozialkompetenz« firmiert: »Wichtige soziale Kernkompetenzen für Top-Manager sind neben mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz vor allem ein hohes Maß an Menschenkenntnis, Verantwortungsbewusstsein sowie Team- und Konfliktfähigkeit.«¹⁴ Es gibt eine Reihe unterschiedlicher Bestimmungen von sozialer Kompetenz, was u. a. darin begründet ist, dass bislang keine empirisch fundierte Theorie sozialer Kompetenz existiert.¹⁵

Der aus den Befragungsergebnissen erarbeitete Kompetenzkatalog fasst wesentliche Fähigkeiten, die soziale Kompetenz ausmachen, unter dem Begriff »Kooperation« zusammen:

- Wissensmanagement.
- Teamwork.
- Kommunikationsfähigkeit.
- Konfliktfähigkeit.

Die etwas untypisch in diesem Zusammenhang auftretende Fähigkeit des Wissensmanagements meint den Austausch und die Organisation von Wissen und Erfahrungen in Gruppenarbeitsprozessen. Hinsichtlich Wissensmanagement kompetent zu sein heißt demnach, dass der/die ManagerIn über die Einstufung von Wissen als »wichtig« bzw. »unwichtig« entscheiden kann und für die Schaffung und Steuerung entsprechender Austauschkanäle unter den MitarbeiterInnen sorgt (»Wissenslenkung«). Darauf aufbauend geht es um die Gestaltung von Interaktionsprozessen, in denen festgelegt ist, wie Wissen und Erfahrungen in spezifischen Situationen eingesetzt werden. Maßnahmen, die der Unterstützung von MitarbeiterInnen beim

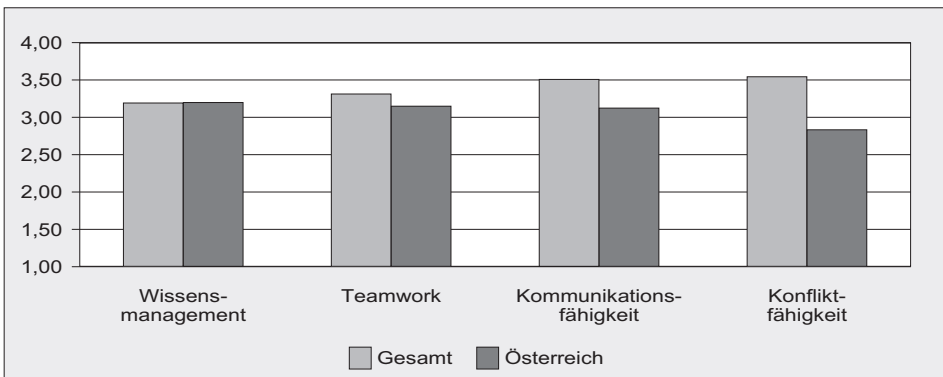
¹⁴ Klaus Linneweh 2003, Seite 161.

¹⁵ Vgl. Heinz Holling/Uwe Peter Kanning/Stefan Hofer 2003, Seite 127.

Ausbau ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten dienen (z. B. Coaching), sind dabei ebenfalls zu berücksichtigen.

Sowohl Teamfähigkeit als auch Kommunikations- und Konfliktfähigkeit werden in Österreich nicht als derart wichtig erachtet wie im Rest der befragten Länder. Vergleicht man die Bewertung aller vier Fähigkeiten genauer, fällt vor allem die entgegengesetzte Richtung der Bedeutungsbeimessung auf. So stellt Wissensmanagement in Österreich die als am wichtigsten bewertete Kompetenz dar, danach folgen Teamwork, Kommunikationsfähigkeit und als am vergleichsweise unwichtigsten Konfliktfähigkeit. In den anderen Ländern nimmt die Bedeutung der Fähigkeiten zur Konfliktfähigkeit hin zu, sodass insbesondere dem Konfliktmanagement eine viel höhere Bedeutung beigemessen wird, als dies in Österreich der Fall ist. Insgesamt wird hierzulande demnach mehr Wert auf gegenseitigen Austausch, die Betonung des Miteinanders im Arbeitsprozess und im Führungsstil sowie auf Konsens gelegt. Dass es dafür allerdings auch notwendig ist, als ManagerIn in Konfliktsituationen »fair und möglichst objektiv zu agieren« und vermittelnd aufzutreten (»to be able to act as mediator in conflict situations«), wird etwas vernachlässigt.

Abbildung 5: Kooperation (Skalenmittelwerte)



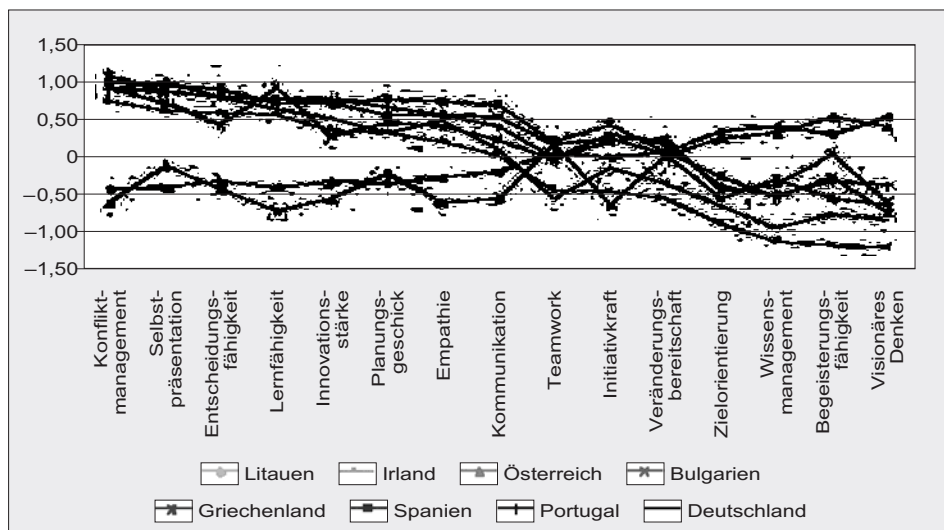
1 – Absolut unnötig; 2 – Eher unwichtig; 3 – Eher wichtig; 4 – Absolut notwendig
»Gesamt« enthält auch die österreichischen Daten

3 Österreich im Vergleich

Insgesamt messen die befragten österreichischen ManagerInnen den einzelnen Kompetenzen keine derart hohe Bedeutung bei, wie es in den übrigen Ländern der Fall ist. Obwohl sie die meisten davon für durchaus wichtig halten, sind die Befragten der übrigen Länder stärker davon überzeugt, dass diese Fähigkeiten unerlässlich sind. Die größte Bedeutung schenken die österreichischen ManagerInnen vergleichsweise noch dem »Strategischen Denken«. Bezogen auf die einzelnen Subskalen bewerten die österreichischen ManagerInnen »Visionäres Denken«, »Begeisterungsfähigkeit«, »Wissensmanagement« und »Zielorientierung« etwas über,

während die anderen Kompetenzen im Vergleich unterbewertet werden. Sie folgen in ihren Bewertungen offensichtlich eher den propagierten Programmatiken und Trends einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, in der UnternehmerInnen Visionen haben und Leader begeistern sollen. Dies entspricht somit letztlich der so genannten »Transformationalen Führung«, die vor allem durch die Persönlichkeit des Führenden lebt. Insofern handelt es sich auch um schwer »trainierbare« Kompetenzen.

Abbildung 6: Gefragte Kompetenzen im Ländervergleich (standardisierte Z-Werte)

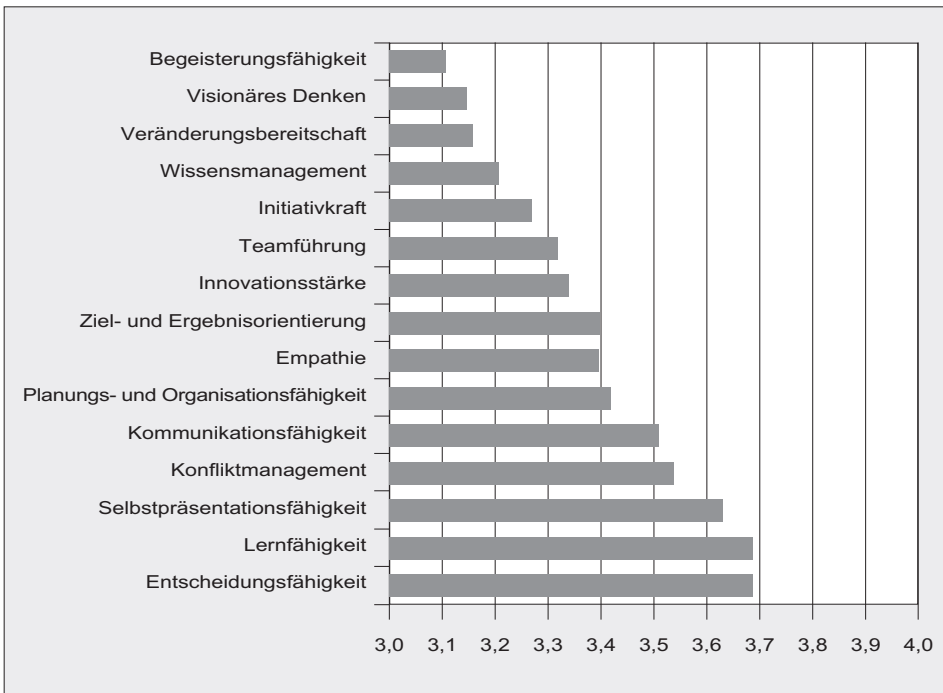


Insgesamt unterscheidet sich somit das Antwortprofil der österreichischen Befragten deutlich von dem der übrigen Länder. Am meisten Ähnlichkeit besteht noch zu den Angaben der litauischen ManagerInnen (Abbildung 6). Diese haben eine sehr ähnliche Einschätzung in Bezug auf fast alle Subskalen, lediglich in Bezug auf die Initiativkraft künftiger ManagerInnen gehen die Meinungen auseinander, da die ÖsterreicherInnen dieser weniger Bedeutung einräumen. Die Ähnlichkeiten der beiden Länder sind insofern nicht so überraschend, da es zwischen litauischen und österreichischen Unternehmenskulturen Ähnlichkeiten gibt, zumindest was die Einschätzung der ManagerInnen betrifft: »Most similar are the answers of the Lithuanian and Austrian managers concerning the cultural dimensions, differing only in the attitude to human relationship and passivity.«¹⁶ Dass ein derart gravierender Unterschied zwischen den

¹⁶ Andrea Egger/Asta Savaneviciene 2005, Seite 33. Litauische ManagerInnen schätzen ihre Belegschaft als etwas passiver ein, österreichische ManagerInnen sind der Ansicht, dass gute Beziehungen wichtig sind. Ansonsten teilen sie die Einschätzungen über Führungsstil, Offenheit/Geschlossenheit der Unternehmenskultur etc.

Einschätzungen der österreichischen und deutschen ManagerInnen besteht, ist am ehesten dadurch zu erklären, dass in Österreich hauptsächlich GeschäftsführerInnen befragt wurden, in Deutschland hingegen auch Personen aus dem mittleren Management. Dass es in Deutschland unterschiedliche Erwartungshaltungen zwischen Top- und mittlerem Management hinsichtlich der Topmanagementkompetenzen gibt, zeigen Kasper, Mühlbacher und Rosenstiel (2005) in ihrer qualitativen Untersuchung. TopmanagerInnen selbst plädierten in dieser Untersuchung für die Funktion des »Coaches und Systemarchitekten«, der interne und externe Ansprüche ausgleicht, und des Troubleshooters, während heutige ManagerInnen mittlerer Ebenen vom Topmanagement der Zukunft eine Rückkehr zu klassischen Führungsfunktionen erwarten. Auffällig ist auch, dass sich diese AutorInnen einen Rückgang der Bedeutung personaler Kompetenzen bei gleichzeitiger Aufwertung der Methodenkompetenzen erwarten, da sie davon ausgehen, dass die Möglichkeiten der selbstbestimmten Arbeit im Management abnehmen, was durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung nicht unterstützt werden kann. Obwohl personale Kompetenzen im Sinne der Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, nicht explizit abgefragt wurden, liegt darin doch ein Teil der Entwicklung jener drei Kompetenzen, die unter allen Befragten am stärksten gefordert werden: die Entscheidungsfähigkeit, die Lernfähigkeit und die Selbstpräsentationsfähigkeit (Abbildung 7).

**Abbildung 7: Die gefragtesten Kompetenzen
(Mittelwerte der Indikatoren/Subskalen)**



N=879 (alle Teilnehmerländer): 1 – Absolut unnötig; 2 – Eher unwichtig; 3 – Eher wichtig; 4 – Absolut notwendig

4 Literatur

- Deutscher Industrie- und Handelstag (2005): Weiterbildung für die Wissensgesellschaft. Online-Befragung des unternehmerischen Ehrenamtes der IHK-Organisation, Berlin.
- Egger, A./Savaneviciene, A. (2005): Cross-Cultural Business Values and a Training Method, in: Career Counselling in Cross-Cultural European Space, Klaipeda, Seite 31–36.
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart.
- Füllsack, M. (2006): Zuviel Wissen? Zur Wertschätzung von Wissen und Arbeit in der Moderne, Berlin.
- Holling, H./Kanning, U. P./Hofer, S. (2003): Das Personalauswahlverfahren »Soziale Kompetenz« (SOKO) der Bayerischen Polizei, in: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart, Seite 126–139.
- Joachimsthaler, E. (2007): Hidden In Plain Sight. How to Find and Execute Your Company's Next Big Growth Strategy, Harvard Business School Press, Mcgraw-Hill Professional, Massachusetts.
- Kasper, H./Mühlbacher, J./von Rosenstiel, L. (2005): Manager-Kompetenzen im Wandel. Widersprüchliche wechselseitige Erwartungen des Top- und Mittelmanagements, in: Zeitschrift Führung und Organisation (zfo), 74. Jahrgang, Heft 5, Seite 260–264.
- KTU (Hg.) (2007): Strategical Individual Competencies. Catalogue of Strategical Individual Competencies, Vilnius.
- Linneweh, K. (2003): Weiterbildung für Top-Manager, in: Hofmann, L. M./Regnet, E. (Hg.): Innovative Weiterbildungskonzepte. Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle, Seite 157–169.
- Mintzberg, H. (1994): The Fall and Rise of Strategic Planning, in: Harvard Business Review, January-February, Seite 107–114.
- Schneeberger, A. (2007): Allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung in der Informations- und Dienstleistungsgesellschaft, in: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Nr. 0, Februar 2007, Wien, www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf

Internet

www.dr-jungkind.de/decision/Decision_Making.decision_home1.0.html

Marie Jelenko¹

»Europäisierung« der Kompetenzbegrifflichkeit – Eine Einführung in den Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen

1 Historischer Hintergrund und politischer Kontext

Politischer Hintergrund der Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ist das Ziel, einen EU-weiten Europäischen Bildungsraum zu schaffen. Etappen auf diesem Weg sind die Verwirklichung der Lissabon- und Barcelona-Ziele, durch die Beschäftigungsfähigkeit und Lifelong Learning einen zentralen Stellenwert in der europäischen (Berufs-)Bildungspolitik erhielten. Als hemmende Faktoren für die Mobilität am Arbeitsmarkt erwiesen sich die Unterschiedlichkeit der europäischen Berufsbildungssysteme, die fehlende Transparenz zwischen den Systemen (Probleme bei der Vergleichbarkeit, Anerkennung, Zertifizierung und Durchlässigkeit von Qualifikationen) und der Mangel an gegenseitigem Vertrauen zwischen den EU-Staaten.

In Lissabon setzte sich der Europäische Rat 2000 das strategische Ziel, Europa bis 2010 zum »(...) wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einen Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.«² Dabei sollten die Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen und das Lifelong Learning zwei Hauptbestandteile sein, um die Aus- und Weiterbildungssysteme in der EU besser auf den Bedarf der Wissensgesellschaft abzustimmen und die Entwicklung des Arbeitsmarktes in Richtung »Mehr und bessere Beschäftigung« zu fördern.

Der Europäische Rat von Barcelona vereinbarte zwei Jahre später, die Forschungs- und Entwicklungsausgaben in der EU bis 2010 von 1,9 Prozent auf drei Prozent (gemessen am Bruttoinlandsprodukt, BIP) anzuheben und forderte die Einführung von Instrumenten zur Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen. Die Barcelona-Ziele beinhalten ein Arbeitsprogramm, um die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung zu verbessern und geben einen strategischen Rahmen für ein System des lebensbegleitenden Lernens. Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung sollen zur weltweiten Qualitätsreferenz werden.

Im November 2002 entwickelte die Europäische Kommission in der Erklärung von Kopenhagen die Vision eines Europäischen Bildungsraumes. Der daraufhin gestartete Brügge-

¹ Mag.^a Marie Jelenko ist seit Jahresbeginn 2009 wissenschaftliche Projektleiterin in der Allgemeinen Unfallversicherungsanstalt (AUVA; www.auva.at) in Wien.

² Europäischer Rat 2000, Seite 2.

Kopenhagen-Prozess strebt eine »(...) verstärkte Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten in der beruflichen Bildung an, mit dem Ziel, für berufliche Qualifikationen gemeinsame europäische Bezugsebenen zu definieren und gemeinsame Kriterien für die Sicherung der Qualität von Berufsbildung festzulegen.«³ Dabei sind folgende Prioritäten zu beachten:⁴

- Stärkung der Europäischen Dimension bei der beruflichen Bildung;
- Verbesserung und Förderung von Transparenz, Information und Orientierung/Beratung;
- Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen;
- Förderung von Qualitätssicherung sowie Berücksichtigung des Lernbedarfs von Lehrkräften und AusbilderInnen.

Im März 2004 wurde in einem gemeinsamen Zwischenbericht des Rates und der Kommission zum Arbeitsprogramm in der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa erstmals der Bedarf eines »Europäischen Rahmens der Qualifikation« festgeschrieben.⁵ Im Kommuniqué von Maastricht wurde dieser dann zu den künftigen Prioritäten der verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung hinzugefügt. Dabei wird der Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens als Voraussetzung für einen »echten europäischen Arbeitsmarkt« durch Erhöhung von Transparenz, Qualität und gegenseitigem Vertrauen eine prioritäre Stellung zuerkannt.⁶ Auch im Hochschulbereich wurden die Weichen in Richtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens gestellt. Die für Hochschulbildung zuständigen MinisterInnen einigten sich 2005 in Bergen auf die Annahme eines umfassenden Qualifikationsrahmens, der auf Lernergebnisse aufbauende Deskriptoren für die drei Zyklen der Hochschulbildung beinhaltet.

Im März 2005 haben die Staats- und Regierungschefs die Ausarbeitung des Europäischen Qualifikationsrahmens beschlossen, nach einem halbjährigen Konsultationsprozess, mit weitgehend positiven Reaktionen zu einem bildungsübergreifenden Qualifikationsrahmen, wurde im September 2006 von der Kommission der »Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen« vorgelegt.

2 Bestehende EU-Bestimmungen im Bereich »Qualifikationen«

In der EU gibt es eine Reihe einzelner Bestimmungen, die um eine Erhöhung der länderübergreifenden Transparenz von Qualifikationen bemüht sind. Während ältere Bestimmungen stärker auf Input-Kriterien, wie z. B. Bildungszeiten und Bildungsbereiche, auf-

3 Klein, B./Kühnlein, G. 2007.

4 Vgl. EU 2002, Seite 2f.

5 Vgl. Rat der Europäischen Union 2004, Seite 28.

6 Vgl. EU 2004.

bauen,⁷ wird seit Ende der 1990er Jahre die Transparenz von Qualifikationen favorisiert.⁸ In diesem Zusammenhang sind insbesondere der Europass, das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) und das in der Entwicklungsphase stehende Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) sowie die Grundsätze der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens und PLOTEUS, das Portal für Lernangebote, zu nennen.

Der Europass ist ein Instrument, um potenziellen Arbeitgeber in Europa Qualifikationen und Kompetenzen verständlich darstellen zu können.⁹ Er umfasst ein europäisches Format für den Lebenslauf, den Sprachenpass, den Mobilitätsnachweis, den Diplomzusatz sowie Zeugniserläuterungen und soll europaweit die Möglichkeit bieten, »(...) ein individuelles und erweitertes Kompetenz- und Qualifikationsprofil von Lernenden und Beschäftigten sichtbar zu machen.«¹⁰ Künftig sollen alle wichtigen Europass-Dokumente (insbesondere der Diplomzusatz und die Zeugniserläuterung) eindeutige Verweise auf entsprechenden EQR-Niveaus enthalten.

Das European Credit Transfer System (ECTS) entstand, um Anrechnungen im Zuge von Auslandsaufenthalten während des Hochschulstudiums zu erleichtern. Er hat sich mittlerweile als Regelwerk etabliert, dem sich alle europäischen Hochschulen verpflichteten. Mit der Entstehung eines gemeinsamen Rahmens von Qualifikationen im Zuge des Bologna-Prozesses konnten Anrechnungsschwierigkeiten weiter gemindert werden. Aufgrund der sehr viel heterogeneren Strukturen im Berufsbildungsbereich war die Entwicklung von Anrechnungen auf Basis allgemeiner Regeln hier bislang sehr schwierig. Das in Entwicklung befindliche European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) soll eine Entsprechung zum ECTS im Berufsbildungsbereich sein. Es geht darum, Lernleistungen aus unterschiedlichen (sowohl formalen als auch non-formalen und informellen)¹¹ Lernumgebungen bzw. Lernsystemen und für alle Qualifikationen und Qualifikationsniveaus angemessen akkumulieren, anerkennen und übertragen zu können. ECTS und ECVET sollen durch die Einführung des EQR mit gemeinsamen Referenzniveaus verbunden sein.

7 Z.B. 1985 »Entsprechung von beruflichen Befähigungsnachweisen zwischen den Mitgliedstaaten« und 1989 die Anerkennungsrichtlinien für Hochschuldiplome und Ausbildungen von mindestens dreijähriger Dauer bzw. 1992 für postsekundäre Ausbildungen von geringerer Dauer. Im Juni 2005 wurden sämtliche Anerkennungsrichtlinien zu einer einzigen Richtlinie mit einem fünfstufigen Schema, fußend auf Ausbildungsdauer, Bildungsbereichen und Art des Nachweises, zusammengeleget.

8 Vgl. Fahle, K./Hanf, G. 2005.

9 Gemäß der Definition der europäischen Sozialpartner von 2001 sind Kompetenzen die Fähigkeiten zur Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Know-how in einer gegebenen Arbeitssituation. Qualifikationen sind der formale Ausdruck der beruflichen Fähigkeiten eines Beschäftigten. Sie werden auf nationaler oder sektoraler Ebene anerkannt.

10 www.bibb.de/de/16444.htm [1.8.2007].

11 Formales Lernen meint Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext stattfindet und explizit als Lernen bezeichnet wird (→ Zertifizierung). Nicht-formales Lernen ist in planvolle Tätigkeiten eingebunden, wird nicht explizit als Lernen bezeichnet und findet nicht in formalen Institutionen statt, beinhaltet aber ein ausgeprägtes »Lernelement« und ist aus Sicht der Lernenden intentional (→ keine Zertifizierung). Informelles Lernen findet im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit statt. Es geschieht weitgehend unstrukturiert und unorganisiert und nicht intentional (→ keine Zertifizierung).

Im Jahr 2004 einigte sich der Rat auf eine Reihe von europäischen Grundsätzen zur Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens. Diese sind Basis für eine intensivere Zusammenarbeit und die systematische und verstärkte Einführung von Validierungsmethoden und Validierungssystemen. Das Konzept des EQR beruht auf Lernergebnissen und soll damit auch zur Erleichterung der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens beitragen, gleichzeitig sind bei der Umsetzung des EQR die Validierungsgrundsätze zu berücksichtigen.¹²

Schließlich soll das Portal für Lernangebote (PLOTEUS – www.europa.eu/ploteus) durch Informationen über (Aus-)Bildungs- und Lernangebote in Europa dabei helfen, Qualifikationen transparenter zu machen. Die Referenzniveaus des EQR werden in die weitere Entwicklung von PLOTEUS einfließen.

3 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)

»Der Rahmen [der Europäische Qualifikationsrahmen, Anmerkung] soll als gemeinsamer Bezugsrahmen für die Anerkennung und Übertragbarkeit von Qualifikationen dienen, sowohl die berufliche als auch die allgemeine (Sekundar- und Hochschul-)Bildung abdecken und hauptsächlich auf Kompetenzen und Lernergebnissen aufbauen. Er soll die Durchlässigkeit der Bildungs- und Ausbildungssysteme verbessern, einen Bezugsrahmen für die Validierung informell erworbener Kompetenzen bieten und zum reibungslosen und effizienten Funktionieren der europäischen, nationalen und sektoralen Arbeitsmärkte beitragen.«¹³

Im Kommuniqué von Maastricht sind bereits die wesentlichen Eckpfeiler des EQR festgeschrieben: seine Rolle als Übertragungsinstrument von Qualifikationen, sein Anspruch, alle Qualifikationsniveaus zu umfassen, seine Orientierung an Lernergebnissen¹⁴ und Kompetenzen sowie das Ziel, die Durchlässigkeit der Bildungs- und Ausbildungssysteme zu erhöhen und gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. Dabei fungiert der EQR als Rahmenwerk mit acht hierarchisch angelegten Referenzniveaus (vgl. Übersicht 1), die sowohl Leitprinzipien auf Ebene von Politik und Institutionen als auch die Gestalt der Werkzeuge auf Ebene der EU-BürgerInnen entscheidend beeinflussen (vgl. Abbildung 1). Unter Letztere fällt neben den oben beschriebenen EU-Bestimmungen im Bereich »Qualifikationen« auch EURES (»EUROpean Employment Services«), ein Kooperationsnetz, das die Mobilität von ArbeitnehmerInnen im Europäischen Wirtschaftsraum (inklusive der Schweiz) fördern soll.¹⁵

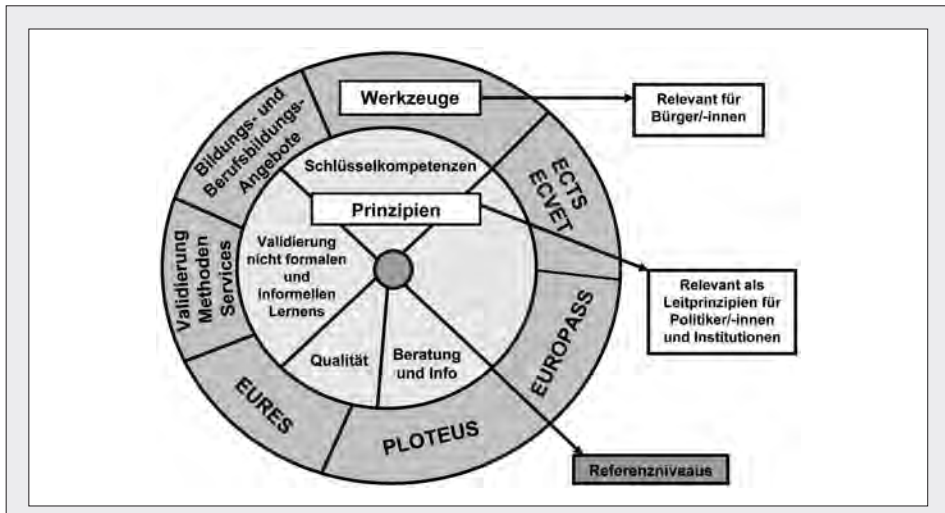
12 Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, Seite 5.

13 EU 2004, Seite 4.

14 Das heißt, dass die erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen bewertet und verglichen werden, die Art und Weise der Aneignung dieser Fähigkeiten aber keine Rolle spielt.

15 EURES bietet Information und Beratung sowohl für mobilitätswillige Arbeitskräfte als auch für ArbeitgeberInnen bei der Rekrutierung von Arbeitskräften.

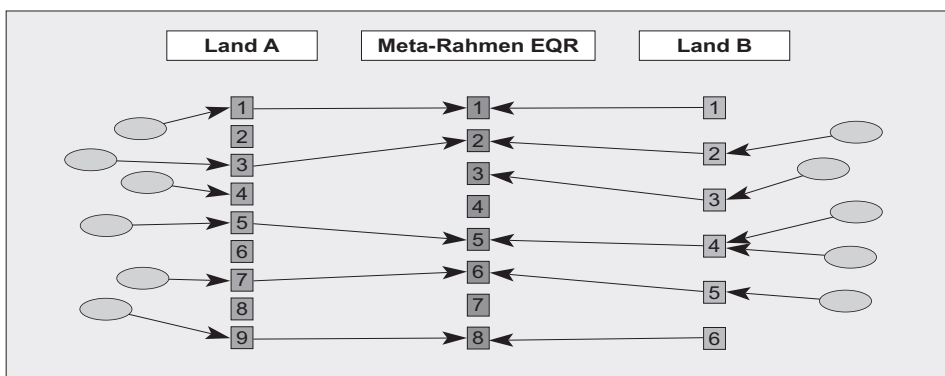
Abbildung 1: Der EQR als politisches Rahmenwerk



Quelle: Angelika Pichler, Powerpoint-Vortrag im Rahmen der Tagung »Kompetenzbilanzierung, Social Skills und Personalauswahl« am 30.4.2007, abrufbar unter: www.abif.at/deutsch/news/events2007/kompetenzbilanzierung/Pichler_Angelika.pdf [6.8.2007]

Dabei ist der EQR selbst kein Anerkennungsmechanismus von beruflichen Qualifikationen, sondern ein Meta-Qualifikationsrahmen. Denn Bildungsgänge sind nicht unmittelbar einem Referenzniveau des Qualifikationsrahmens zugeordnet, sondern können zunächst nur einem Niveau des Nationalen Qualifikationssystems bzw. Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) zugeordnet werden, das einem EQR-Niveau entspricht (siehe Abbildung 2). Die Erstellung Nationaler Qualifikationsrahmen ist aber nicht verpflichtend, sondern liegt im Ermessen der einzelnen EU-Staaten. Einige davon besitzen bereits einen Nationalen Qualifikationsrahmen (z. B. Großbritannien, Frankreich, Spanien), eine Vielzahl von EU-Ländern, darunter Österreich, haben mit der Entwicklung des NQR begonnen und einige Länder haben sich noch nicht entschieden, ob sie einen NQR einrichten werden (z. B. Dänemark, Finnland, Schweden).

Abbildung 2: Schematische Funktionsweise des EQR



Quelle: Klaus Fahle / Georg Hanf 2005, vereinfachte Darstellung

Im Wesentlichen soll der EQR ein neutraler Bezugspunkt sein, um Qualifikationen aus unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungssystemen vergleichen zu können. Wichtig ist, dass er auf Lernergebnissen (Learning Outcomes) basiert, d. h., dass Aussagen darüber getroffen werden, was jemand nach Abschluss des Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Welche Ausbildung bzw. Qualifizierung jemand wie lange, bei welcher Institution und mit welcher Abschlussbezeichnung absolviert hat (Input-Kriterien), ist dagegen nicht Gegenstand des EQR. Die Lernergebnisse werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert.¹⁶

- **Kenntnisse** sind das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen und bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und der Praxis in einem Lern- und Arbeitsbereich (= Theorie- und/oder Faktenwissen).
- Mit **Fertigkeiten** wird die Fähigkeit bezeichnet, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im EQR wird zwischen kognitiven Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktischen Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) unterschieden.
- **Kompetenzen** zeigen sich in der nachgewiesenen Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Der EQR beschreibt Kompetenz als Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit.

Die Beschreibung der acht Referenzniveaus des EQR erfolgt mit Hilfe von Deskriptoren, die sich auf Lernergebnisse, unterteilt nach Kenntnissen, Kompetenzen und Fertigkeiten, stützen (siehe Übersicht 1).

Übersicht 1: Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des EQR

Lern- ergebnisse, erforderlich für Niveau ...	Kenntnisse <i>Theorie- und/oder Fakten- wissen</i>	Fertigkeiten <i>Kognitive Fähigkeiten (logisches, kreatives, intuitives Denken) und praktische Fähigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Materia- lien, Methoden, Werkzeugen, Instrumenten)</i>	Kompetenz <i>Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit</i>
Niveau 1	Grundlegendes Allgemein- wissen	Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Niveau 2	Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lern- bereich	Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Infor- mationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Ver- wendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewis- sen Maß an Selbständigkeit

¹⁶ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, Seite 18.

Niveau 3	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen. Bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
Niveau 4	Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können. Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
Niveau 5*	Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten. Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen
Niveau 6**	Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten. Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen
Niveau 7***	Hochspezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze. Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer, sich verändernder Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern. Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
Niveau 8****	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Die am weitesten entwickelten und spezialisierten Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Kompatibilität mit dem Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum:

Der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum bietet Deskriptoren für Studienzyklen. Jeder Deskriptor für einen Studienzyklus formuliert eine allgemeine Aussage über gängige Erwartungen betreffend Leistungen und Fähigkeiten, die mit Qualifikationen am Ende eines Studienzyklus verbunden sind.

* Der Deskriptor für den Kurzstudiengang (innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit), der von der Joint Quality Initiative als Teil des Bologna-Prozesses entwickelt wurde, entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 5 erforderlichen Lernergebnissen.

** Der Deskriptor für den ersten Studienzyklus (= Bachelor) des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 6 erforderlichen Lernergebnissen.

*** Der Deskriptor für den zweiten Studienzyklus (= Master) des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 7 erforderlichen Lernergebnissen.

**** Der Deskriptor für den dritten Studienzyklus (= Ph. D. etc.) des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 8 erforderlichen Lernergebnissen.

Quelle: Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, Seiten 19–22

4 Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR)

Im Vorschlag für eine Empfehlung des Rates und des Europäischen Parlaments zum EQR wird den Mitgliedstaaten angeraten, bis 2009 ihre nationalen Qualifikationssysteme an den EQR zu koppeln. Die nationalen Qualifikationsniveaus sollen den EQR-Referenzniveaus zuordenbar sein, gegebenenfalls sind Nationale Qualifikationsrahmen zu erstellen. Der Nationale Qualifikationsrahmen erleichtert die Nutzung des EQR. Er ist ein »(...) Instrument für die Klassifizierung von Qualifikationen anhand eines Kriteriensatzes zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus. Ziel ist die Integration und Koordination nationaler Teilsysteme von Qualifikationen und die Verbesserung der Transparenz, des Zuganges, des aufeinander Aufbaus und der Qualität von Qualifikationen im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die Zivilgesellschaft.«¹⁷ Die Unterschiede zwischen EQR und NQR können gemäß Georg Hanf und Volker Rein folgendermaßen zusammengefasst werden:

Übersicht 2: Unterschiede von NQR und EQR

NQR	EQR
Bezugssystem für anerkannte Qualifikationen sowie Lernergebnisse außerhalb dieser Qualifikationen.	Bezugssystem für anerkannte Qualifikationen / Qualifikationsrahmen.
Entwickelt durch nationale Behörden.	Entwickelt in der Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten.
Ausgelegt auf nationale Prioritäten.	Ausgelegt auf Gemeinschaftsprioritäten.
Instrument zur Anerkennung des Lernens von Individuen.	Keine Anerkennungsmechanismen für Individuen.
Wert beruht auf Zusammenspiel der Akteure im nationalen Kontext.	Wert beruht auf Vertrauen zwischen den Mitgliedstaaten.
Qualität wird durch Praktiken nationaler Behörden und Institutionen gesichert.	Qualität wird durch Praktiken nationaler Behörden und Institutionen bei der Verbindung von EQR und NQR gesichert.
Niveaus werden durch nationale Richtgrößen definiert.	Niveaus werden durch Lernfortschritte unabhängig von Kontexten bestimmt.

Quelle: Georg Hanf/Volker Rein 2006, Seite 3

Während der EQR also auf die Übersetzung nationaler Qualifikationen/Qualifikationsrahmen abzielt, ist der NQR ein Instrument zur Anerkennung individueller Lernleistungen. Im Rahmen der Erstellung des NQR sollen spezifische Deskriptoren erarbeitet werden, welche in die Referenzniveaus des EQR übersetzt werden können. Im Unterschied zu bisherigen Qualifikationssystemen zeichnen sich Nationale Qualifikationsrahmen dadurch aus, dass Qualifikationen mit Hilfe eines einzigen Kriteriensatzes erläutert, innerhalb einer einzigen Hierarchie gereiht, als Lernergebnisse beschrieben und als Elemente bzw. Einheiten definiert werden, wobei den jeweiligen Einheiten ein Wert zugeordnet werden kann.¹⁸ Im Wesentlichen besteht ein Nationaler Qualifikationsrahmen aus einer begrenzten Anzahl an hierarchisch geordneten Niveaus mit spezifischen Deskriptoren für jedes Niveau. Ausgearbeitete Verfahren und Kriterien sollen

¹⁷ Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, Seite 17.

¹⁸ Vgl. Young, M. 2005.

eine transparente Zuordnung von Qualifikationen oder Einheiten zu Bildungsebenen sicherstellen. Zwar liegt die Zuständigkeit für die Definition von nationalen und sektoralen Qualifikationen und deren Zuordnung zum EQR bei nationalen Behörden, diversen Stakeholdern und Bildungseinrichtungen, jedoch müssen die Konsistenz und die Kompatibilität mit dem EQR gewährleistet sein. Dies soll durch die Einhaltung einer Reihe von vereinbarten Grundsätzen, Zielen und Verfahren sowie durch gemeinsame Prinzipien der Qualitätssicherung und unter Einbeziehung internationaler ExpertInnen erreicht werden.

Österreich hat bereits unter Einbindung einer Vielzahl von Stakeholdern und mit wissenschaftlicher Begleitung im Februar 2007 mit der Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens begonnen. Dieser soll alle Bildungsbereiche umfassen, lernergebnisorientiert sein und sich an den Anforderungen des Arbeitsmarktes orientieren. Nach der Erarbeitung eines Konsultationspapiers wurde im Herbst 2007 die Konsultationsphase eingeleitet, und bis 2010 sollen erste konkrete Ergebnisse vorliegen. Für Österreich mit seinem traditionell sehr input-orientierten Bildungssystem stellt insbesondere die Ausrichtung des NQR auf Lernergebnisse eine Herausforderung dar. Mit der Einbeziehung nicht-formal erworbener und informeller Kompetenzen treten die Europäische Union und ihre Staaten gleichsam vor eine neue Situation, die nach der Weiterentwicklung gemeinsamer Methoden und Systeme zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens verlangt.¹⁹

5 Kompetenzen im Europäischen Qualifikationsrahmen

Im Zuge der Lissabon-Strategie wurden folgende acht Schlüsselkompetenzen für das Lifelong Learning festgeschrieben, über die BürgerInnen in einer wissensbasierten Gesellschaft verfügen sollen:²⁰

- Kommunikation in der Muttersprache.
- Kommunikation in (zumindest) einer Fremdsprache.
- Grundlegende Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik.
- Digitale Kompetenz.
- Lernen, wie man lernt.
- Soziale Kompetenz.
- Unternehmergeist.
- Kulturelle Kompetenz.

Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen sind dabei eine Kombination aus Fähigkeiten, Fertigkeiten und kontextbezogenen Einstellungen. In der Arbeitsunterlage der Europäischen Kommission zum EQR von 2005 wurden klare Bezüge zwischen diesen Schlüsselkompetenzen und

¹⁹ Vgl. Lassnigg, L. et al. 2006.

²⁰ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, Seite 35.

den Referenzniveaus und Deskriptoren des EQR hergestellt.²¹ Das betrifft insbesondere die Schlüsselkompetenzen »Lernen, wie man lernt«, »Soziale Kompetenz«, »Unternehmergeist« und »Kulturelle Kompetenz«, die in der damals vorhandenen Kategorie »Persönliche und fachliche Kompetenzen« erfasst wurden. Diese – auch als »Kompetenzen im weiteren Sinn« bezeichneten Kompetenzen – bildeten neben Kenntnissen und Fertigkeiten die dritte Art von Lernergebnissen und umfassten: »Selbständigkeit und Verantwortung«, »Lernkompetenz«, »Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz« sowie »Fachliche und berufliche Kompetenz«. Während in der Arbeitsunterlage noch Kompetenz-Deskriptoren für jedes Referenzniveau differenziert nach diesen vier Dimensionen entwickelt wurden,²² ist nach Abschluss der Konsultationsphase nur noch der Bereich »Selbständigkeit und Verantwortung« berücksichtigt (siehe Übersicht 1).²³ Inwieweit die anderen Dimensionen im Zuge der Erarbeitung Nationaler Qualifikationsrahmen Berücksichtigung finden, wird sich noch zeigen. Andere Schlüsselkompetenzen, wie beispielsweise sprachliche Kompetenzen, IKT-Fertigkeiten sowie Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie, sollen jedenfalls in nationalen und sektoralen Rahmen detaillierter spezifiziert werden.

Die Deskriptoren des EQR bieten einen sehr breiten inhaltlichen Interpretationsspielraum. Um Kompetenzen empirisch erfassen und bewerten zu können, müssen sie im Nationalen Qualifikationsrahmen entsprechend genau beschrieben werden. Reinhold Weiß verweist in diesem Zusammenhang auf gravierende methodische Probleme, denn »(...) je enger und spezifischer Kompetenzen definiert sind, desto besser können sie erfasst und bewertet werden. Gleichzeitig gerät das Spezifische aus dem Blick (das integrale Handlungsvermögen, G.H.). Je allgemeiner und unspezifischer Kompetenzen definiert werden, desto weniger können sie empirisch erfasst werden.«²⁴

Derzeit ist noch offen, wie Österreich letztlich den Übergang zu einer Lernergebnisorientierung vollzieht und welche Reformen des Bildungswesens damit verbunden sein werden. Die Lehrlingsausbildung in Österreich ist am ehesten lernergebnisorientiert. Für alle anderen Bildungsbereiche gibt es große Reformervwartungen, wobei sich noch keine klaren Vorstellungen über deren Ausmaß und Umsetzung etabliert haben. So steht beispielsweise noch nicht fest, in welcher Gewichtung Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zueinander stehen und was zu tun ist, wenn ein Bildungsgang in Hinblick auf diese drei Dimensionen auf unterschiedlichen Niveaus angesiedelt ist. Das Ausmaß und die Art der Zertifizierung einzelner Kompetenzen ist ein weiterer offener Punkt. Zwar ist die Zertifizierung von Kompetenzen grundsätzlich nicht Gegenstand des EQR, jedoch stellt sich im Zuge der Entwicklung von ECVET die Fra-

21 Vgl. ebenda.

22 Vgl. ebenda, Seite 22–25.

23 Wie bereits weiter oben angeführt heißt Kompetenz im EQR »(...) die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen.« Der EQR beschreibt Kompetenz als Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit.

24 Weiß, R. 1999, zitiert nach Fahle, K./Hanf, G. 2006.

ge, »(...) welche Qualität Lernabschnitte haben müssen, um mit Kreditpunkten belegt zu werden.«²⁵ Auch hinsichtlich der Organisation des NQR-Prozesses stellt sich die Frage, inwieweit eine temporär angelegte Top-down-Strategie mit internen AkteurInnen und aufbauend auf bestehenden Strukturen verfolgt wird bzw. inwieweit ein dauerhaft angelegter Bottom-up-Ansatz mit externen AkteurInnen etabliert wird, der offen für die Einführung neuer Strukturen ist.

6 Hoffnungen und Befürchtungen

Mit der Entwicklung und Anwendung von EQR und NQR sind zahlreiche Hoffnungen und Befürchtungen verbunden, die im Hinblick auf die berufliche Bildung in Anlehnung an Birgit Klein und Gertrud Kühnlein folgendermaßen zusammengefasst werden können:²⁶

- + Verbesserung der Transparenz von Abschlüssen sowie Anerkennung (Übertragbarkeit) erworbener Kompetenzen und (Teil-)Qualifikationen im Ausland und zwischen den Bildungssystemen (berufliche Bildung, Schule, Hochschule) im Inland.
- + Aufwertung der beruflichen Bildung (im Sinne einer Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung) und eine konsequentere Öffnung der Hochschulen für AbsolventInnen beruflicher Bildungsgänge (Durchlässigkeit).
- + Verbesserung der Chancen für eine angemessene europäische Bewertung der betrieblichen beruflichen Bildung.
- + Aufwertung und Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens.
- + Erleichterung der Zugangschancen für die BürgerInnen jeden Alters zu qualifizierter Ausbildung und lebensbegleitenden Bildungsmaßnahmen (Lifelong Learning).
- Komplizierte und undurchsichtige Bestimmung der zu beschreibenden Lernleistungen in einer kompetenzorientierten Bewertung.
- Systematische Unterbewertung der dualen Berufsausbildung.
- Atomisierung der beruflichen Qualifikation durch zunehmende Modularisierung nach angelsächsischem Vorbild.
- Gefahr einer (weiteren) Aushöhlung der Ganzheitlichkeit von beruflicher Bildung und damit die potenzielle Zerstörung der dualen Berufsausbildung.

Ungeklärt ist überdies, welche nachhaltigen Veränderungen EQR und NQR a) insgesamt (europäische Bildungslandschaft) bzw. b) im Besonderen (»Binnen-Bildungslandschaften« der einzelnen Mitgliedstaaten) einleiten werden und ob diese allein ausreichen, die Qualität von Bildung zu heben oder – im Sinne der Lernergebnisorientierung – eine gebildeter Gesellschaft mit besseren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen zu schaffen. Denn so sehr eine Auf-

²⁵ Fahle, K./Hanf, G. 2006.

²⁶ Vgl. Klein, B./Kühnlein, G. 2006, Seite 4f.

bruchstimmung im Bildungsbereich gut tut, so sehr sollte ein kritisches Bewusstsein dafür vorhanden sein, dass eine Aufwertung von Bildung in der EU (Ziel: »Wettbewerbsfähigster und dynamischster wissensbasierter Wirtschaftsraum der Welt«) nicht nur im Kontext der Überwindung von Übersetzungsproblemen zu sehen ist, sondern immer auch nach der Steigerung der Qualität von und Verbesserung des Zuganges zu Bildung verlangt. Je nachdem, welche Bereitschaft Politik und Gesellschaft zeigen, Ressourcen aufzuwenden, Strukturen zu verändern und Bedürfnisse von Menschen zu berücksichtigen, werden EQR und NQR ihren übergeordneten Zielen gerecht werden oder nicht. Da schon in der Österreichischen Auftaktkonferenz zum NQR (11. April 2007) angemerkt wurde, dass sich die Arbeit zunächst auf die formalen Bildungswege als den »leichteren« Teil konzentrieren wird, bleibt zu hoffen, dass Verantwortliche im Bildungsbereich und politischen System nicht künftig auch die »Leichten Wege« wählen.

7 Literatur

- EU (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, Convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training, »The Copenhagen Declaration«, abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf [25.7.2007].
- EU (2004): Communiqué von Maastricht zu den zukünftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Fortschreibung der Kopenhagener Erklärung vom 30. November 2002 durch die für die Berufsbildung zuständigen Minister aus 32 europäischen Staaten, die Europäischen Sozialpartner und die Europäische Kommission, Dezember 2004, abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_de.pdf [25.7.2007].
- Europäischer Rat (Lissabon) (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes, 23. und 24. März 2000, Lissabon.
- Fahle, K./Hanf, G. (2005): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozess läuft, abrufbar unter: www.bibb.de/de/21696.htm [1.8.2007].
- Hanf, G./Rein, V. (2006): Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen – Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung, abrufbar unter: www.berlin.de/imperia/md/content/mk/eqf/veroeff_nqf/rein_2006.pdf [7.8.2007].
- Klein, B./Kühnlein, G. (2007): Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), abrufbar unter: www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Stichwort_EQR.pdf [25.7.2007].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Brüssel, abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [8.8.2007].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Euro-

päischen Parlaments und Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens, Brüssel, abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf [7.8.2007].

Lassnigg, L./Vogtenhuber, S./Pellert, A./Cendon, E. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich, Wien.

Rat der Europäischen Union (2004): »Allgemeine und Berufliche Bildung 2010« – die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa, Brüssel, abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_de.pdf [25.7.2007].

Young, M. (2005): National Qualifications Frameworks: Their Feasibility for Effective Implementation in Developing Countries, ILO Skills Working Paper No. 22, London, abrufbar unter: www.ilo.org/public/english/employment/skills/download/wp22young.pdf [7.8.2007].

www.ams.at/berufsinfo

... ist die Internet-Adresse für Berufsinformationen

Unter www.ams.at/berufsinfo stehen Ihnen aktuelle Berufsinformationen per Knopfdruck zur Verfügung. Hier finden Sie unter anderem:

- Informationen über die BerufsInfoZentren des AMS und deren Angebot,
- eine Auflistung aller BerufsInfoBroschüren des AMS sowie Hinweise, welche Broschüren Sie downloaden können,
- Programme, die Sie bei Ihrer Berufs- und Bildungsentscheidung unterstützen,
- Datenbanken, mit denen Sie die Berufs- und Bildungswelt per Mausklick erobern.

EIN BESUCH IM NETZ LOHNT SICH ALLEMAL!!!

Beispiele der Online-Infos des AMS:

Benötigen Sie eine Orientierungshilfe für Ihre Berufswahl, ist der *Berufskompass* die richtige Adresse.

Das *AMS-Qualifikationsbarometer* zeigt Ihnen, in welchen Berufsbereichen Arbeitskräfte nachgefragt werden und mit welchen Qualifikationen Sie punkten.

Im *AMS-Berufsinformationssystem* erfahren Sie, welche Qualifikationen in Ihrem Beruf derzeit gefragt sind, mit welchen Arbeitsbelastungen Sie rechnen müssen und welche Berufsalternativen Ihnen offenstehen.

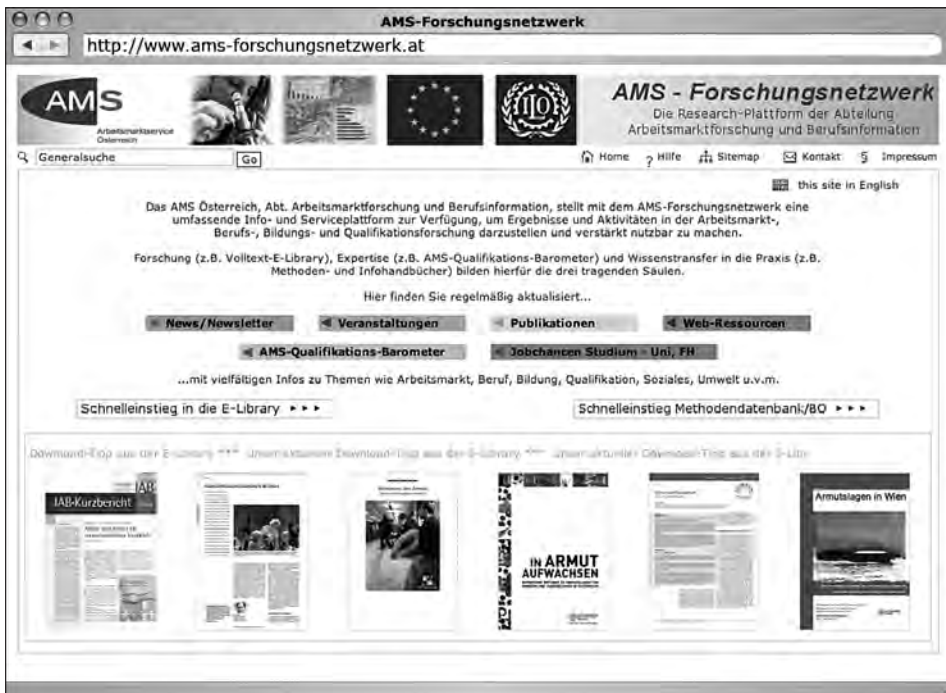
Mit *Your Choice* erhalten Sie einen umfassenden Einblick in aktuelle geregelte Ausbildungsmöglichkeiten in Österreich: Lehrausbildungen, Schulen, Fachhochschulen, Universitäten.

Im *AMS-Berufslexikon online* können Sie detaillierte Beschreibungen aller Bildungsebenen aufrufen.

Die *AMS-Weiterbildungsdatenbank* bietet einen Überblick über Weiterbildungsmöglichkeiten, Ausbildungsträger und Kurse in ganz Österreich.

www.ams-forschungsnetzwerk.at

Das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, stellt mit dem AMS-Forschungsnetzwerk eine umfassende Info- und Serviceplattform zur Verfügung, um Ergebnisse und Aktivitäten in der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung darzustellen und verstärkt nutzbar zu machen. Forschung (z. B. Volltext-E-Library), Expertise (z. B. AMS-Qualifikations-Barometer) und Praxis (z. B. Methoden- und Infohandbücher, BerufsInfoBroschüren der Reihe „Jobchancen Studium“) bilden hierfür die drei tragenden Säulen.



www.ams.at



Sie sind gefragt.

Dass soziale Kompetenzen für die Lebensbewältigung allgemein und speziell für die Berufsausübung relevant sind, darüber sind sich ExpertInnen vielfach einig. Spätestens seit den 1980er Jahren wurde deutlich klarer, dass nicht nur die formale Ausbildung für den beruflichen Erfolg wesentlich ist, sondern in weiterer Folge insbesondere das berufliche Erfahrungswissen, welches fachliche mit sozialen Kompetenzen verbindet, eine maßgebliche Rolle spielt. Unklar ist vielfach noch, an welchen »Orten« (Schule, Universität, Familie, Privatleben, Arbeitsplatz etc.) und v. a. wie soziale Kompetenzen erworben werden (sollen). Die aktuelle Diskussion dreht sich zusätzlich um die Frage, wie diese vielfach informell erworbenen Kompetenzen gemessen und anerkannt werden können. Last but not least ist auch von Interesse, wie intensiv und mittels welcher Methoden soziale Skills auch jenseits des informellen Erwerbs in Betrieben bzw. Organisationen gefördert werden (können). Mit Fragestellungen rund um diese Thematiken setzt sich der vorliegende AMS report auseinander.

www.ams-forschungsnetzwerk.at

... ist die Internet-Adresse des AMS Österreich
für die Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung



P.b.b.
Verlagspostamt 1200

ISBN 978-3-85495-247-3