

**Kompetenz erlernen  
Kompetenz bilanzieren**



**Teilprojekt KOBRA  
von EQUAL-gendernet**

## IMPRESSUM

### **EQUAL-Partnerschaft gendernet**

<http://www.gendernet.de>

#### **Koordination:**

IMBSE e.V.

Katharina Küpper-Schreiber

Im Moerser Feld 1

D-47441 Moers

<http://www.imbse.de>

### **Teilprojekt KOBRA**

Kottbusser Damm 79

D-10967 Berlin

<http://www.kobra-berlin.de>

#### **Autorin:**

Petra Tesch

e-Mail: [petra.tesch@kobra-berlin.de](mailto:petra.tesch@kobra-berlin.de)



## Kurzdarstellung der EQUAL - Entwicklungspartnerschaft **gendernet**

Die Entwicklungspartnerschaft **gendernet** fördert das „Comeback“ von Männern und Frauen nach der Elternzeit. Ein besonderes Anliegen von **gendernet** ist es, dass Mütter und Väter an Beruf und Familie teilhaben und Verantwortung in beiden Bereichen wahrnehmen können.

Um dies zu erreichen, bedarf es neuer Wege. Dazu gehört die Sensibilisierung der betrieblichen Personalverantwortlichen für ein Integrationsmanagement, dass die erfolgreiche Rückkehr ermöglicht und einen Gewinn an Humankapital für den Betrieb darstellt.

Die Angebote im Rahmen von **gendernet** stärken die Human Resources und nutzen den beteiligten Betrieben und deren Beschäftigten unmittelbar: Die Beschäftigungsfähigkeit von Elternzeitlern wird durch Qualifizierungsangebote gesichert bzw. durch neu erworbene Qualifikationen erhöht.

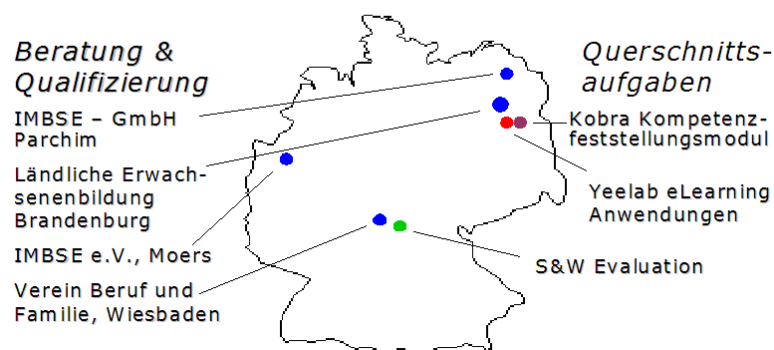
Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eröffnet **gendernet** dadurch Aufstiegsoptionen nach der Elternzeit, und Karrierebrüche und Fehlinvestitionen im Bereich der betrieblichen Personalentwicklung können somit vermieden werden.

**gendernet** unterstützt betriebliche Veränderungen in Richtung auf eine flexible und familienfreundliche Arbeitsorganisation einschließlich Teleworking.

Den Beschäftigten in der Elternzeit und ihren Betrieben bietet **gendernet** Zugang zu eLearning und anderen innovativen Lernmöglichkeiten.

**gendernet** setzt seine individuellen Qualifizierungs- und Coaching-Angebote an verschiedenen Orten der Bundesrepublik um. In vier Bundesländern wird die Qualifizierung in Form von modularen Bausteinen entsprechend der individuellen Vorkenntnisse und der betrieblichen Bedarfe entwickelt und durchgeführt.

## GenderNet Teilprojekte



Ein besonderer Schwerpunkt liegt in Brandenburg (**LEB**) und in Mecklenburg-Vorpommern (**IMBSE GmbH**) in der Erschließung der ländlichen Region. In Hessen (**Verein Beruf & Familie**) ist neben der Beratung und Qualifizierung eine Projektstrategie, die einzelnen Weiterbildungsmodulare durch eine Zertifizierung abzusichern und aufzuwerten. In NRW (**IMBSE e.V.**) wird sowohl eine netzbasierte

Lernumgebung in Kooperation mit **Yeelab** realisiert und erprobt als auch eine tutorielle Betreuung der Lernergruppen bereit gestellt. In diesem Zusammenhang übernimmt Yeelab die Implementierung der Internet-Lernplattform und die Beratung der Teilprojekte hinsichtlich des Weiterbildungspotentials von eLearning, sowie Fortbildungsangebote für Dozentinnen und Dozenten.

Darüber hinaus bekleiden weitere Teilprojekte Expertenrollen in der Entwicklungspartnerschaft **gendernet**, die mit Querschnittsaufgaben betraut sind:

Im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft übernimmt **KOBRA** die Aufgabe, ein Instrument zur Kompetenzbilanzierung zu entwickeln und zu erproben, das sowohl betriebliche Anforderungen erfasst, als auch individuelle Kompetenzen und Entwicklungsbedarfe beschreibt. Zentral ist dabei, dass nicht nur formal erworbene Qualifikation sichtbar gemacht wird, sondern insbesondere die non-formal wie informell erlernten Kompetenzen (z. B. während der Elternzeit) in professionelle Qualifikationen übersetzt werden.

**S&W Consulting** hat die Evaluation der Entwicklungspartnerschaft und der Teilprojekte übernommen. Die Evaluation wird eine entwicklungsbegleitende, handlungsorientierte und qualitätsbeeinflussende Funktion haben, die es mit praktikablem Aufwand ermöglicht, Projekte in ihrem Ablauf entsprechend zu steuern.

Strategische Partner aus Ministerien, von Sozialpartnern, Kammern und Forschungseinrichtungen begleiten die Entwicklungspartnerschaft bei den Zielfindungen und Mainstreaming-Aufgaben.

<b>1</b>	<b>ZU BEGINN</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>WAS IST KOMPETENZ?</b>	<b>8</b>
2.1	Kompetenzbegriff von Chomsky	8
2.2	Allgemeines Kompetenzverständnis	9
2.3	Kompetenzbegriff von Boterf	10
2.4	Ressourcen, Situationen, Interagierende und ihre Bedeutung für Kompetenz	11
2.5	Kompetenzbereiche	13
2.6	Wie lassen sich die Begriffe „Kompetenz“ und „Qualifikation“ abgrenzen?	15
<b>3</b>	<b>WAS BEDEUTEN DIE BEGRIFFE FORMAL/NON-FORMAL UND INFORMELL IM ZUSAMMENHANG MIT KOMPETENZ?</b>	<b>16</b>
3.1	Kurzer historischer Abriss und internationale Erfahrungen	16
3.1.1	Erfahrungen aus der Entwicklungshilfe: 70 % allen Lernens ist informell	16
3.1.2	USA: Self-directed learning	17
3.1.3	Kanada: Unternehmen in die Verantwortung nehmen	20
3.1.4	Europa: Programme und Initiativen	21
3.1.5	EU: Gleichstellung von formalem und informellem Lernen	21
3.1.6	Deutschland: Lernen = Schule + Ausbildung	23
3.2	Was ist unter formalem/non-formalem und informellem Lernen zu verstehen?	24
<b>4</b>	<b>INSTRUMENTE ZUR ERFASSUNG INFORMELL ERWORBENER BERUFSRELEVANTER KOMPETENZEN</b>	<b>28</b>
4.1	Anforderungen an Instrumente zur Kompetenzbilanzierung	28
4.2	Welche Verfahren werden zur Personalauswahl mit welchem Erfolg eingesetzt?	29
4.2.1	Schriftliche Bewerbungsunterlagen	29
4.2.2	Psychologische Testverfahren	29
4.2.3	Biografische Fragebögen	30
4.2.4	Arbeitsproben	30
4.2.5	Assessment Center	31
4.3	Genderspezifische Fehlerquellen bei der Personalauswahl	32

<b>5</b>	<b>VORHANDENE INSTRUMENTE ZUR KOMPETENZBILANZIERUNG</b>	<b>35</b>
5.1	Das Schweizerische Qualifikationsbuch zur Berufslaufbahn - CH-Q . Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf	35
5.2	IESKO – Instrument zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Personalselektion ohne Diskriminierung	39
5.3	Kompetenzbilanz Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung	44
5.4	Weitere Instrumente im Überblick	48
<b>6</b>	<b>KOMPETENZUMFRAGE BEI BERLINER IT-UNTERNEHMEN</b>	<b>52</b>
6.1	Ziele	52
6.2	Verfahren	52
6.3	Beteiligung	53
6.4	Auswertung der Fragebögen für Geschäftsführer/innen und Personalverantwortliche	54
6.4.1	Allgemeine Angaben	54
6.4.2	Personalrekrutierung und -auswahl	55
6.4.3	Berücksichtigung des formalen/non-formalen und informellen Lernens bei der Personalauswahl	57
6.4.4	Benötigte Ressourcen in Unternehmen	59
6.4.5	Orte zum Erwerb von berufsrelevanten Fähigkeiten	63
6.4.6	Typische Tätigkeiten	64
6.4.7	Zusammenfassende Auswertung	65

## 1 Zu Beginn

*Who is wise? One who learns from all.*

*Talmud*

Was macht uns klug, lässt uns immer wieder neue Situationen bestehen und Situationen immer wieder neu bestehen? Was lässt uns planvoll den Tag beginnen, die Aufgaben im Betrieb sortieren, Konflikte mit dem Ehepartner oder der Arbeitskollegin lösen, Bücher, das Internet und unsere Kinder verstehen? Was lässt uns Türme aus Bauklötzern und Computer aus Bauteilen bauen? Was macht, dass wir der Kritik der Freundin und des Kunden gegenüber gelassen bleiben? Die Gedanken gelangen schnell zum Begriff der Kompetenz.

In privaten Situationen sagen wir dazu einfach: „das hat sie aber gut gemacht“ oder „das ist ihm wunderbar gelungen“. Im betrieblichen Bereich finden wir hingegen Wörter wie Teamfähigkeit, Konfliktlösungspotential oder Kommunikationsvermögen. Und um dort als wirklich kompetent zu gelten, müssen schon eine ganze Reihe solcher Wörter aneinander gereiht werden.

Wieso? Ist das nicht das Gleiche? Woher können wir das denn alles? In der Schule haben wir zwar den Aufbau der Kohlenwasserstoffverbindungen gelernt, nicht aber, wie wir der Tochter erklären, dass saubere Luft und spazieren gehen wichtig sind. Vom Vater wissen wir, dass „Sagen, was man will“ am ehesten zum Erfolg führt, das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun hat er uns nicht erklärt. Als die Freundin ihr erstes Fahrrad geflickt hatte, war ihr auch vorm Computeraufschrauben nicht mehr bange.

Wieso glaubt uns aber jeder, dass wir ein Fahrrad flicken, nicht aber einen Arbeitsspeicher auswechseln können? Kann jeder, der den Schlauch dicht kriegt, auch die SIMM-Bausteine richtig einsetzen? Können Männer das besser als Frauen oder können Männer andere Sachen besser als Frauen? Und wenn nein, warum? Und wie finden wir heraus, wer was kann?

Das sind alles Fragen, die eng mit dem Auftrag an KOBRA innerhalb der EQUAL - Entwicklungspartnerschaft gendernet zusammenhängen:

**„Recherche vorhandener und Entwicklung und Erprobung eines neuen, onlinefähigen Instrumentes zur Bilanzierung berufsrelevanter informell und non-formal erworbener Kompetenzen für die IT-Branche.“**

Im Rahmen dieses Auftrags arbeiten mehrere erfahrene Dozentinnen und Trainerinnen in der Erwachsenenbildung seit einem halben Jahr im Arbeitskreis „Kompetenzbilanzierung“ zusammenarbeiten an den folgenden Themen:

- Was ist Kompetenz?
- Wie und wo lernen wir kompetent zu sein?
- Welchen Stellenwert hat Kompetenz, die wir in der Familie, im sozialen Umfeld oder im Betrieb erworben haben?
- Sind das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Werte, die wir nicht aus Schule, Studium und Erwerbsarbeit haben, genauso viel wert, wie die, die wir beim „offiziellen“ Arbeiten und Lernen erworben haben?
- Hat eine oder einer, der oder die eine Zeitlang nicht erwerbstätig war, an Kompetenz eingebüßt?
- Wie wird das in anderen Ländern gesehen?
- Wie ist Kompetenz messbar und was muss dabei beachtet werden?
- Über welche Fehler ärgern sich Personalverantwortliche manchmal im Nachhinein, wenn der oder die Falsche eingestellt wurde? (Oder wissen sie gar nicht, dass sie bei der letzten Personalauswahl Potenzial verschenkt haben?)
- Welche Instrumente können Personalverantwortlichen helfen, kompetent und fair zu entscheiden?
- Und wie sehen das die Berliner IT-Unternehmen? Was ist für sie wichtig und wo kann eine Person das erlernen, was für sie wichtig ist?

In der folgenden Arbeit werden diese Fragen für die GenderNet - Partnerprojekte genauer beleuchtet. Im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft setzen sie sich dafür ein, dass Menschen nach der Elternzeit wieder in den Beruf einsteigen und dabei ihre Erfahrungen aus der Elternzeit nutzen können. Gleichzeitig soll ein gesellschaftliches Klima geschaffen werden, das Kompetenzen, die in Elternzeit und sozialem Umfeld erworben wurden, eine höhere Wertschätzung erfahren.

KOBRA beschäftigt sich seit seiner Gründung mit dem Zusammenwirken von Arbeit – Bildung und Beruf unter dem Aspekt von Chancengleichheit und berät Frauen, die diese drei Lebensräume miteinander in Einklang bringen wollen. Das Thema informelles Lernen und Kompetenzentwicklung sind dabei nichts Neues. KOBRA arbeitet seit Jahren mit einem biographiebezogenen Ansatz in Beratung und Weiterbildung, der die unterschiedlichsten Lebenssituationen, Kontinua und Brüche als Lernfelder einbezieht.

Rückfragen und Diskussionsbeiträge zum Text bitte an:

Petra Tesch  
 Projekt EQUAL - GenderNet bei  
 KOBRA  
 Kottbusser Damm 79

10967 Berlin  
 Fon: 030 – 695 923 - 0  
 e-Mail: [petra.tesch@kobra-berlin.de](mailto:petra.tesch@kobra-berlin.de)

Berlin, März 2003



## 2 Was ist Kompetenz?

*„Kompetenz“ wurde zur semantischen Projektionsfläche für Zuschreibungen, die etwas mit Fähigkeiten zu tun haben, die im Lebens- und Arbeitsvollzug gebraucht werden und deren Erwerb möglich ist...“<sup>1</sup>*

Das Wort „Kompetenz“ leitet sich ab vom lateinischen Verb *competere* (zusammentreffen, gemeinsam erstreben, entsprechen, zurückkommen auf) und dem Grundverb: *petere* (streben nach, zu erreichen suchen).

### 2.1 Kompetenzbegriff von Chomsky

Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik und Soziologie<sup>2</sup> stammt aus den siebziger Jahren und wurde zunächst durch Noam Chomsky<sup>3</sup> im Bereich Sprachphilosophie geprägt. Er bezeichnete Kompetenz als:

*„Fähigkeit eines idealen Sprecher-Hörers, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnisse in der aktuellen Rede von solch grammatisch irrelevanten Bedingungen wie*

- *begrenzttes Gedächtnis*
- *Zerstreuung und Verwirrung*
- *Verschiebung in Aufmerksamkeit und in Interesse*
- *Fehler (zufällige oder typische)*

*nicht affiziert wird.“*

Chomskys Begriffserläuterung bezieht sich auf Kompetenz als die Fähigkeit, (grammatischen) Regeln zu folgen und über Regeln zu verfügen und entwickelt Aristoteles' Begriff der „Tüchtigkeit“ und Kants Begriff des „Vermögens“ weiter. Das Gegenteil von Chomskys Kompetenzbegriff ist nicht Inkompetenz, sondern „keine Kompetenz“ (im Sinne von „keine Vernunft“). Er ist nur im Singular zu begreifen. Die Kompetenzen (im Plural) von denen in dieser Arbeit die Rede sein soll, sind von Chomsky nicht gemeint. Er leistet einen Beitrag zu der philosophischen Frage „Wie kommt es, dass jemand etwas kann, was er/sie vorher noch nie gemacht hat?“ und das entspricht nur sehr begrenzt der Fragestellung in dieser Arbeit.

Was aber ist Kompetenz, wenn im Zusammenhang mit formalem oder informellem Lernen zur Bewältigung bestimmter Arbeits- und Lebenssituationen davon gesprochen wird?

<sup>1</sup> Karlheinz A. Geißler/Frank Michael Orthey, Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre, REPORT 49, Juni 2002

<sup>2</sup> In der (Verhaltens-)Psychologie wurde der Begriff der sozialen Kompetenz bereits früher geprägt. Er galt bis Mitte des 20. Jahrhunderts als ein Kriterium zur Beurteilung darüber, ob eine geistige Behinderung vorliegt oder nicht,...“, Werner Stangl, Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur (Version 2.0). p@psych e-zine 3. Jg. <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/>

<sup>3</sup> Noam Chomsky in Aspekte der Syntaxtheorie, 1969

## 2.2 Allgemeines Kompetenzverständnis

Im Allgemeinen wird Kompetenz als die Gesamtheit aller als notwendig erachteten Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, die dazu beitragen als „kompetent“ betrachtet zu werden. So verstanden, manifestiert sich Kompetenz landläufig meist in Form von Substantiven in Verbindung mit „haben“ oder „verfügen“, z. B. „Organisationsfähigkeit haben/darüber verfügen“, „Wissen über/von eine/r bestimmte/n Sache haben“, „ein bestimmtes Talent/eine Gabe haben“ oder mit einer Form von „sein“, wie z. B. „zuverlässig sein“, „teamfähig sein“ etc.

Dieses Kompetenzverständnis ist nicht hilfreich, wenn es darum geht

- Abstufungen von Kompetenz vorzunehmen (jemand ist entweder z. B. konfliktfähig oder er/sie ist es nicht, hat entweder methodisches Wissen oder hat es nicht)
- die Tatsache zu berücksichtigen, dass trotz (z. B. in Tests abgeprüfter) scheinbar gleicher Voraussetzungen von Personen unterschiedliche Ergebnisse in Bezug auf die Kompetenzbewertung ihres Handelns in einer Situation zustande kommen können
- das Phänomen zu erklären, dass trotz des in Tests abgeprüften Vorhandenseins aller als notwendig definierten Fähigkeiten eine Anforderung nicht zufriedenstellend bewältigt werden konnte
- zu berücksichtigen, dass alle in einer Situation Interagierenden Einfluss auf die Kompetenz nehmen
- einzubeziehen, dass Handlungssituationen nicht nur von den unmittelbar darin Agierenden, sondern auch anderen Faktoren (z. B. gesellschaftlichen Normen) beeinflusst sind



Zum „landläufigen“ Kompetenzbegriff

Es erscheint daher wichtig, den Begriff der „Kompetenz“ von dem des bloßen „Repertoires an Fähigkeiten/Fertigkeiten“ abzugrenzen und gleichzeitig die Dimension der Handlungssituation einzuführen.

## 2.3 Kompetenzbegriff von Boterf

Der Schweizer Guy le Boterf<sup>4</sup> tut das in seiner Differenzierung von Ressourcen, Kompetenz und Performanz.

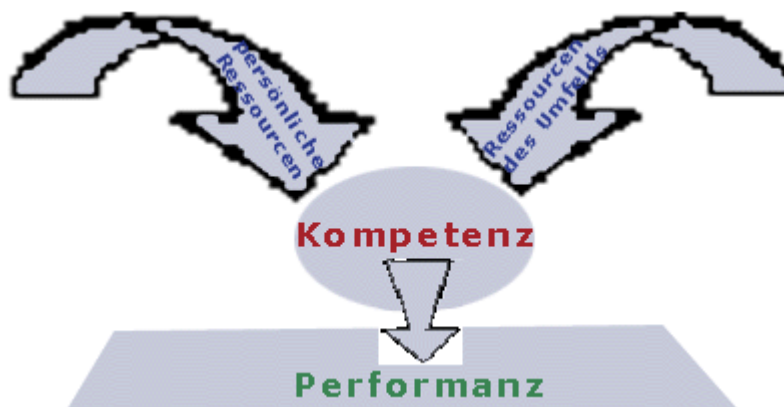
Als Ressourcen (lat. re-surgere = sich zeigen, zum Vorschein kommen, nur indirekt mit „source“ = Quelle verwandt) bezeichnet er Faktoren, die die Voraussetzung dafür bilden, Kompetenzen zu entwickeln. Er unterscheidet dabei zwischen

- persönlichen Ressourcen
- Ressourcen des Umfelds

Ressourcen allein machen für ihn noch keine Kompetenz aus. Erst in dem Moment, in dem sie im Hinblick auf das Erreichen eines bestimmten Ziels mobilisiert werden, können sie zu einem Handeln führen, das als „kompetent“ bewertet wird. Somit ist für Boterf Kompetenz etwas, das

- sich in der Handlung erweist und ihr nicht vorausgeht
- ständig neu erworben werden muss
- damit *„dem Denken gleicht, das der Sprache nicht vorausgeht, sondern sich mit ihr verwirklicht und verändert“*<sup>6</sup>

Boterf hält Kompetenz für eine Abstraktion, die als solche nicht beobachtbar oder messbar ist.<sup>6</sup> Messbar hingegen ist die dritte Kategorie, die er in diesem Zusammenhang einführt, die Performanz<sup>7</sup>. Sie ist das Ergebnis von Kompetenz (bzw. kompetentem Handeln) und wird messbar durch den Vergleich mit vorher definierten Erwartungen.



Zum Kompetenzbegriff von Boterf

<sup>4</sup> Guy le Boterf, De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris (Les éditions d'organisation) 1994

<sup>5</sup> Hans Furer, Kompetenzen erfassen, Erfahrungen mit dem „Portfolio personnel de compétences“ aus der Schweiz, hier zitiert aus: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis, Erfahrungen mit dem Projekt SeGel, Hrsg. DIE, Bertelsmann, Bielefeld 2001, S. 292ff

<sup>6</sup> „Kompetenz ist Abstraktion, die als solche nicht beobachtbar ist, sondern erst ein Potenzial zu einem konkreten Verhalten in einer konkreten Situation darstellt. Kompetenz ist potentielle Performanz“

<sup>7</sup> Parformer (im Französischen etwas erledigen, vollenden) ist wiederum verwandt mit „perfekt“. Im Englischen ist „performance“ im Theater die „Vorstellung“, im technischen Sinne die „Leistung“ (z. B. eines Motors).

Boterf macht dadurch deutlich, dass es eines aktiven Prozesses bedarf, um Kompetenz herauszubilden. Sprachlich kann das typischerweise durch Verben - „etwas tun“ / „auf eine bestimmte Weise agieren“, „entsprechend einer Erwartung agieren/können“ etc. - wiedergegeben werden.

Überdies wird klar, dass Kompetenz kein fest stehendes „IST“ ist, sondern ein immer neu entstehendes Konstrukt in der je konkreten Situation. Die Messbarkeit in der Performanz lässt außerdem eine differenzierte Bewertung der Kompetenz zu.

## 2.4 Ressourcen, Situationen, Interagierende und ihre Bedeutung für Kompetenz

Neben den von Boterf beschriebenen persönlichen Ressourcen:

*„aus Büchern oder durch Nachahmung erlerntes Wissen, Fertigkeiten oder geübte Techniken, körperliche/geistige Fähigkeiten (Belastbarkeit, Emphatie usw.)“<sup>8</sup>*

und den Ressourcen des Umfelds:

*„infrastrukturelle Gegebenheiten (Werkzeuge, Software) = vergegenständlichte, tradierbare Kompetenzen, Beziehungsnetze“*

ist Kompetenz in starkem Maße von der Kenntnis und Berücksichtigung gesellschaftlicher Normen geprägt. So können z. B. in unterschiedlichen Kulturkreisen, aber auch in unterschiedlichen Milieus innerhalb eines Kulturkreises „bei vergleichbaren situativen Anforderungen differierende Verhaltensweisen“ (oder Ressourcen in differierender ‚Dosierung‘) „vom Individuum erwartet und somit als kompetent interpretiert werden.“<sup>9</sup>

Auf den Willen und die Aktivität/den Antrieb in einer Handlungssituation haben wiederum die persönlichen Wertvorstellungen und Ideale starken Einfluss. So wird die Intensität, mit der ich ein Ziel verfolge bzw. die Auswahl der Mittel in entscheidendem Maße von der Motivation zur Erreichung des Ziels abhängen. Deutlich wird dieser Aspekt, wenn Kompetenzen z. B. als „die Fähigkeit **und** die Bereitschaft“ etwas zu tun, beschrieben werden.

Viele, wahrscheinlich die meisten Situationen, in denen es um Kompetenzausprägung geht, sind nicht nur durch das Agieren mit Wissen und Werkzeugen, sondern durch die Interaktion mit anderen Personen gekennzeichnet (gerade - aber nicht nur - im am häufigsten genannten Kompetenzbereich, der Sozialkompetenz). Die für eine erfolgreiche Performanz einzusetzenden, zu kombinierenden und zu dosierenden Ressourcen hängen somit auch von den Ressourcen und den Handlungen aller an der Situation beteiligten Person/en ab, die sich gegenseitig beeinflussen und aufeinander zurückwirken. So kann eine erfolgreiche Strategie mit einem bestimmten Ressourceneinsatz in der einen Situation mit einer bestimmten Person zu erfolgreicher Performanz führen, in der anderen – mit anderen Personen - ein Misserfolg sein.

<sup>8</sup> Hans Furer, Kompetenzen erfassen, Erfahrungen mit dem „Portfolio personnel de compétences“ aus der Schweiz, hier zitiert aus Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis.: Erfahrungen mit dem Projekt SeGel, Hrsg. DIE, Bertelsmann, Bielefeld 2001, S. 292ff

<sup>9</sup> Werner Stangl, Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur, p@psych e-zine 3. Jg., WWW: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/>

So wie alle genannten Ressourcen die Kompetenz in einer Situation beeinflussen, unabhängig davon ob sie durch Prädisposition, einen bewussten Lernprozess, inzidentelles Lernen, Erziehung im konkreten familiären bzw. sozialen Umfeld, Erfahrung oder die verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen zur Zeit ihrer Herausbildung und Anwendung geprägt sind, so wirkt die Situation, besonders wenn sie zum Lernanlass wird, auch zurück auf die agierenden Personen (Reflexion/Erfahrung) und beeinflusst damit die Ausprägung der persönlichen Ressourcen. Es ist dies die Art von Interaktion, die Lernen im sozialen oder betrieblichen Umfeld ausmacht.

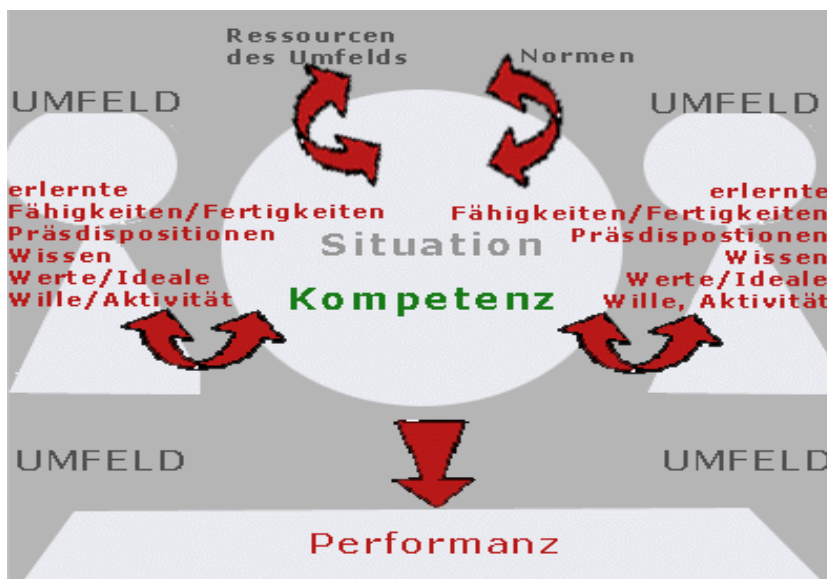


Illustration zum Kompetenzbegriff

Zusammenfassend lässt sich aus meiner Sicht Kompetenz bezeichnen als:

die Fähigkeit, in einer spezifischen Handlungssituation

- die persönlichen Ressourcen wie Wissen, persönliche Werte, Kenntnis gesellschaftlicher Normen, Willen/Aktivität, Fähigkeiten und Fertigkeiten und
- die Ressourcen des Umfelds (wie Werkzeuge, Netzwerke, tradiertes Wissen)

so einzusetzen und miteinander zu kombinieren, dass dabei die Anforderungen, die sich ergeben aus

- der Situation selbst
- den Ressourcen der anderen Interagierenden sowie
- gesellschaftliche Normen

mit dem Ziel von hoher Performanz optimal berücksichtigt werden.

Generelle Kompetenz kann dann angenommen werden, wenn ein Mensch in möglichst vielen unterschiedlichen Situationen (mit möglichst vielen

unterschiedlichen Kontexten und Interagierenden) möglichst vielen unterschiedlichen Zielen in der oben beschriebenen Weise gerecht wird.<sup>10</sup>

Kompetenz ist meiner Meinung nach außerdem immer komplex. Das bedeutet, dass sich wohl keine Situationen finden, in denen beispielsweise „nur“ methodische oder „nur“ fachliche oder „nur“ soziale Ressourcen benötigt werden. Wenn im Folgenden dennoch nach einzelnen Kompetenzbereichen kategorisiert wird, dann geschieht dies modellhaft zugunsten einer besseren Anwendbarkeit.

## 2.5 Kompetenzbereiche

In der Fachliteratur findet sich eine Vielzahl von Benennungen und Ausdifferenzierungen einzelner Kompetenzbereiche. Eine häufig angewandte Untergliederung ist die des Kasseler Kompetenzrasters (KKR)<sup>11</sup>. Dort wird klassifiziert nach<sup>12</sup>:

### Fachkompetenz (alle Beispiele<sup>13</sup>):

Allgemeinwissen	Kaufmännisches Wissen	Fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten
Fachwissen	EDV-Wissen	Fachübergreifendes Wissen
Organisatorische Fähigkeiten	Technisches Wissen	Anwendungserfahrung
Betriebswirtschaftliche Kenntnisse	Sprachkenntnisse	Markt-Know-How
	Unternehmerisches Denken und Handeln	

### Methodenkompetenz

Analytisches Denken	Ganzheitliches Denkvermögen	Management- und Leitungsmethoden
Konzeptionelle Fähigkeiten	Gefühl für künftige Entwicklungen	Zielanalysen
Strukturierendes Denken	Kreativität und Innovationsfähigkeit	Prioritätensetzung
Zusammenhänge und Wechselwirkungen erkennen	Methoden der Informationsstrukturierung und -darstellung	Kontrolle und Planung
Problemlösungs-, Lern- und Kreativmethoden	Führungsmethoden, Umgang mit Mitarbeitern, Konsensbildung	Methoden des Zeit- und Selbstmanagements

<sup>10</sup> frei nach Hellman, L., Competence or incompetence, Answer or Question? Am. J. Soc. Behav. 24. 631 – 633, 1963, hier zitiert nach: Werner Stangl, Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur (Version 2.0). p@dpsych e-zine 3. Jg. <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/>, S. 4

<sup>11</sup> Prof. Dr. Ekkehart Frieling, Dr. Simone Kauffeld und Dipl. Psych. Sven Grote führten am Institut für Arbeitswissenschaft, Fachbereich Maschinenbau der Kasseler Universität eine Studie zur Kompetenz und Flexibilität von insgesamt 400 Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aus den Produktions- und Planungsbereichen von 20 Unternehmen am Standort Deutschland durch. In Frieling u. a., Flexibilität und Kompetenz, Waxmann-Verlag, 2001

<sup>12</sup> Die hier vorgenommene Beschreibung von Kompetenzbereichen entspricht in meinem Begriffsverständnis eher einer Aufzählung von Ressourcen.

<sup>13</sup> Die Beispiele sind entnommen aus: John Erpenbeck/Volker Heise, Die Kompetenzbiografie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Waxmann-Verlag, Münster 1999, hier zitiert aus: Projekt KEIL. Kompetenzbezogene Evaluationsformen internetgestützten Lernens. Zwischenbericht. Oldenburg 2002



## Sozialkompetenz

Teamfähigkeit	Partnerzentrierte Interaktion	Verhaltens-, Kontakt- und Rollenflexibilität
Einfühlungsvermögen	Verständnisbereitschaft	Mitteilungsfähigkeit von Gefühlen und Gedanken
Kommunikationsfähigkeit	Sozial akzeptierter Umgang mit sich selbst	Überzeugungsfähigkeit, Charisma, Wirkung
Kooperationsbereitschaft	Verantwortungsbewusstsein gegenüber Kollegen, dem Unternehmen und der Gesellschaft	Führungsfähigkeiten von Gruppenprozessen
Konfliktlösungsbereitschaft	Verantwortungsgefühl gegenüber Moral und Wertvorstellungen	

## personale Kompetenzen (Selbstkompetenz)

Bereitschaft zur Selbstentwicklung	Belastbarkeit	Gesundes Dominanzstreben
Selbstreflexionsbereitschaft	Glaubwürdigkeit	Kritische Selbstwahrnehmung
Leistungsbereitschaft	Emotionalität	Authentische Werte, Interessen, Pflicht- und Sinnvorstellungen
Offenheit	Flexibilität	Selbstdisziplin
Risikobereitschaft	Zutreffendes Selbstkonzept, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl	Produktive Begeisterungsfähigkeit
Tatkraft	Ehrgeiz	Zielstrebigkeit
Experimentierfreudigkeit	Persönliche Energie	

Eine komplexere und eher prozessbeschreibende Kompetenzklassifizierung nehmen Erpenbeck/Sauer in einer neueren Schrift<sup>14</sup> vor. Sie schreiben:

*„Das ist die Voraussetzung, mit fachlichem und methodischem Wissen ausgerüstet schier unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen. Wir sprechen von **Fach- und Methodenkompetenz.**“*

*„Das ist die Voraussetzung, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinander zu setzen, kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren. Wir sprechen von **sozial-kommunikativer Kompetenz.**“*

*Das ist die Voraussetzung, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen und Ideale zu entwickeln. Wir sprechen von **personaler Kompetenz.***

*Das ist schließlich die Voraussetzung, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv umsetzen zu können und dabei andere Kompetenzen zu integrieren. Wir sprechen von **Aktivitäts- und Handlungskompetenz.**“*

Die Auflistung unterschiedlicher Kompetenzklassifikationen ließe sich beliebig fortsetzen. Welche Ressourcen welchen Kompetenzbereichen zugeordnet werden und welche Teilbereiche in der Summe in der jeweiligen Situation Kompetenz

<sup>14</sup> John. Erpenbeck, Johannes Sauer, Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm Lernkultur Kompetenzentwicklung, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung; Münster, New York, Berlin 2000 S. 289 – 335)

ausmachen, ist oft nicht klar abgrenzbar und hängt immer auch vom Kontext ab, in dem die Kompetenzen beschrieben werden.

So sind die Beschreibung von **Humankompetenz** (Personalkompetenz) als

*„die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familien, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen ... Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.“<sup>15</sup>*

oder die Beschreibung von **Sozialkompetenz** als

*“die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.“<sup>16</sup>*

am Anliegen einer Gesamtpersönlichkeitsentwicklung im privaten, sozialen und beruflichen Zusammenhang orientiert. Andere Beschreibungen beziehen sich hingegen in erster Linie z. B. auf das berufliche oder Lern-Umfeld.

## 2.6 Wie lassen sich die Begriffe „Kompetenz“ und „Qualifikation“ abgrenzen?

Häufig werden die Begriffe „Kompetenz“ und „Qualifikation“ – insbesondere „Schlüsselqualifikation(en)“ synonym benutzt.

Während Kompetenz jedoch, wie oben beschrieben, universell ist und in immer wieder neuen Handlungssituationen neu generiert werden muss bzw. sich selbst generiert, sind „Qualifikationen relativ klar definiert, an einer bestimmten Systemrationalität zweckorientiert und damit eindeutig sinn-vorbestimmt“.<sup>17</sup> Sie lassen sich damit in Qualitätsprofilen organisierter und organisierbarer Beruflichkeitsanforderungen fassen und geraten mit der Zunahme nicht standardisierbarer beruflicher Handlungssituationen und nicht reproduzierbarer Tätigkeiten mehr und mehr in den Hintergrund.<sup>18</sup>

Schlüsselqualifikationen sind im Sinne der o. a. Kompetenzdefinition Ressourcen, die den „Schlüssel“ für bestimmte Qualifikationen bilden.

Schaut man sich an, was beispielsweise für das Berufsbild „IT-Systemelektroniker/-in“ an Schlüsselqualifikationen erforderlich ist:

<sup>15</sup> Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule für den Ausbildungsberuf "Informations- und Telekommunikationssystem-Elektroniker/-in", Berlin 2001

<sup>16</sup> ebenda

<sup>17</sup> Frank Michael Orthey, Zeit der Modernisierung. Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung. Stuttgart 1999

<sup>18</sup> s. Karlheinz A. Geißler/Frank Michael Orthey, Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre, REPORT 49, Juni 2002



- *Gute Grundbildung*
- *mathematisches Verständnis*
- *logisches Denkvermögen*
- *Befähigung zum Planen u. Organisieren*
- *Teamfähigkeit*
- *technisches Verständnis*
- *Befähigung zu kaufmännischem Denken*
- *mündliches u. schriftliches Ausdrucksvermögen*
- *Dienstleistungsbereitschaft<sup>19</sup>*

so sind dies nicht auf ein spezielles Fachgebiet beschränkte (überfachliche) Ressourcen, die - im Gegensatz zur Kompetenz – außerdem überwiegend neutral, im Sinne von „unabhängig von Werten und Normen“ sind.

### **3 Was bedeuten die Begriffe formal/non-formal und informell im Zusammenhang mit Kompetenz?**

*„Viele Kollegen, die im Anschluss an mein Praktikum auf mich zukamen, sagten nicht ‚toll, das will ich auch‘, sondern ‚mutig, das würde ich nie machen‘. Und das waren häufig gerade diejenigen, die einen Seitenwechsel am nötigsten hätten.“<sup>20</sup>*

Die Begriffe formal/formell bzw. non-formal/nicht formell und informell werden in der Fachliteratur ebenso unterschiedlich wie der Begriff „Kompetenz“, aber immer im Zusammenhang mit Bildung/Erziehung (education) oder Lernen (learning) gebraucht.

Der Begriffsdefinition um formales/non-formales und informelles Lernen vorausgestellt ist ein

#### **3.1 Kurzer historischer Abriss und internationale Erfahrungen**

##### **3.1.1 Erfahrungen aus der Entwicklungshilfe: 70 % allen Lernens ist informell**

Die bildungspolitische Diskussion um formales und informelles Lernen lässt sich bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts zurückverfolgen und hat viele Impulse erhalten durch die Beobachtung von Lernprozessen in der Entwicklungshilfe. Warum das so ist, wird im UNESCO-Bericht über „Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme“, dem sogenannten Faure-Report, von 1972 deutlich, wo zunächst in Bezug auf die „primitiven Gesellschaften“ festgehalten ist:

*„Diese informellen, nicht institutionalisierten Formen des Lernens und der Lehrzeit herrschen in weiten Teilen der Welt bis heute und sind dort immer noch die einzige Art der Erziehung für Millionen von Menschen.“*

Im gleichen Bericht wird der Anteil informellen Lernens am gesamten menschlichen Lernen auf 70 % beziffert und festgestellt, dass es eine ...

*„... Tatsache (bleibt), dass das Kind- und der Erwachsene – einen großen Teil seiner Erziehung direkt und unmittelbar aus seiner Umwelt, seiner Familie, seiner Gesellschaft*

<sup>19</sup> Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule für den Ausbildungsberuf "Informations- und Telekommunikationssystem-Elektroniker/-in", Berlin 2001

<sup>20</sup> Eine Teilnehmerin am Projekt „Seitenwechsel“, HEW-metropole 4/01, AUTORIN JUSTINE BALTRUSCH, zitiert von <http://www.seitenwechsel.com>

*empfängt. Was er so erwirbt, ist umso bedeutender, als es die Aufnahmefähigkeit für die schulische Erziehung bedingt, die ihrerseits dem Lernenden den Raster liefert, der ihm ermöglicht, die aus seiner Umwelt gewonnenen Kenntnisse begrifflich zu ordnen.“<sup>21</sup>*

Informelles Lernen findet in der dritten Welt überwiegend unter schwierigen Bedingungen statt.<sup>22</sup> Außerdem sind ein meist unterentwickelter, von staatlichem Einfluss zum Teil unabhängiger formaler Bildungssektor, andere traditionelle Sozial- und Familienstrukturen und die (vor-) industrielle Struktur der Kleinbetriebe nicht einfach auf die wirtschaftlich hoch entwickelten Länder übertragbar. Einen anderen Grund, warum die Erfahrungen aus der dritten Welt keinen deutlicheren Einfluss auf die Bildungspolitik der hoch entwickelten Industriestaaten genommen haben, nennt Overwien:

*„Traditionelle bzw. informelle Lernprozesse werden zumeist zu sehr aus der europäisch-nordamerikanischen Mittelschichtsperspektive mit ihren Lernmodellen aus Kleinfamilie und Schule betrachtet. Der vor diesem Hintergrund verwendete, ohnehin mit negativen Assoziationen belastete Imitationsbegriff löst m. E. stark abwertende Gedankenverbindungen bezogen auf enge Grenzen des Lernens aus. ... In den Kleinbetrieben wird schließlich nicht in einer statischen, abstrakten und künstlichen Sphäre, sondern anhand konkreter Modelle im sozialen und wirtschaftlichen Umfeld gelernt. Diese manifestieren sich in der Arbeit der Erwachsenen im Rahmen der gemeinsamen Tätigkeit mit Jugendlichen bzw. Kindern. Insgesamt ist der Begriff der ‚teilnehmenden Erfahrung‘ (Nestvogel 1988,31) in diesem Zusammenhang präziser als der des Imitationslernens.“<sup>23</sup>*

Dennoch nimmt auch in den hochentwickelten Ländern die Diskussion um non-formales und informelles Lernen seit den siebziger und verstärkt seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts wieder zu.

### 3.1.2 USA: Self-directed learning

Aus traditionellen Gründen sind viele Initiativen in den USA auf das „self directed“ learning ausgerichtet. lifelong learning wird entschieden abgegrenzt von lifelong education, die allgemein abgelehnt wird. Stephen Brookfield - ein bedeutender USA-Erwachsenenbildungsforscher - führt das auf tiefe historische Wurzeln zurück:

*„Die Vorstellung von einem formalisierten, reglementierten, an obrigkeitlich zentral vorgegebene Lehrpläne gebundenen Unterrichtetwerden – auch noch bis ins Erwachsenenalter – ist mit einer liberalen geistigen und kulturellen Tradition, der anarchische Zustände im allgemeinen sympathischer sind als Ordnungszwänge, kaum vereinbar.“<sup>24</sup>*

<sup>21</sup> Edgar Faure, Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddura, Henri Lopes, Artur V. Petrovski, Majid Rahnama, Frederick Ward Champion, Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme, Reinbek 1973

<sup>22</sup> Bernd Overwien, Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung, <http://www.tu-berlin.de/fb2/as3/as3w/il3w.html>, S. 5

<sup>23</sup> Bernd Overwien, Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung, <http://www.tu-berlin.de/fb2/as3/as3w/il3w.html>, S. 7

<sup>24</sup> Stephen Brookfield, Lifelong Learning in the USA, in: International Journal of University Adult Education, Jg. 33, Heft 1, s. 23 -48, hier zitiert aus: Günther Dohmen, Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat für Öffentlichkeitsarbeit, Bonn 2001, S. 39

Für entscheidende Grundlagen der neuen Bildungsarbeit in den USA hält Brookfield...<sup>25</sup>

- *„... ein umfassenderes Verständnis menschlichen Lernens, das überall und jederzeit im Zusammenhang des Erfahrungs-Machens stattfindet*
- *die Bereitschaft, das informelle Erfahrungslernen auch für formale Programme und ihre Zeugnisse (credits) anzurechnen und*
- *die allgemeine Tendenz zur Bildung selbständig denkender Staatsbürger in einer demokratischen Gesellschaft.“*

Seine Idealvorstellung vom Lernen beschreibt er als informelles Erfahrungslernen ...

- *„...das aus einem aktiven Interesse und Wissenwollen der Menschen entspringt*
- *das möglichst auch mit Projekten und Gemeinschaftsaktionen verbunden ist und*
- *das sich bei Bedarf in den verschiedensten Einrichtungen (von Community Colleges und kulturellen Institutionen bis zu Lernberatungs- und Vermittlungsagenturen und den modernen Medien) Rat und Hilfe holen kann.“<sup>26</sup>*

Beeindruckend finde ich dabei vor allem den Anspruch, individuelles Lernen zur Weiterentwicklung der Gemeinschaft und des sozialen Umfelds einzusetzen und die Forderung nach Unterstützung dieses Anspruchs durch offizielle und selbst-organisierte Einrichtungen. Dahinter verbirgt sich eine Haltung, die auch durch die Kennedy-Ära geprägt wurde.

Informelles Lernen ist in den USA aber schon früher Thema: 1950 erschien dort das Buch von Malcolm Knowles über „Informal Education“<sup>27</sup>. *„In den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts gab es in den USA eine breite Bewegung von Bildungswilligen in die Einrichtungen der formalen Bildung (schon in den frühen siebziger Jahren versuchten mehr als „3,5 Millionen ältere College-Studenten, ... neben ihrer Berufstätigkeit zu studieren“<sup>28</sup>). Ihr Studieren, schreibt Dohmen<sup>29</sup>, blieb nicht ohne Einfluss:*

*„Es war nicht zuletzt der Druck dieses Millionenheers von Erwachsenen mit Berufserfahrung und Berufsbewährung ... der die amerikanischen Colleges und Universitäten zwang, sich auf die informell erworbenen Kompetenzen dieser berufserfahrenen erwachsenen Studenten – die inzwischen in den USA eine Mehrheit ausmachen – einzustellen.“*

Bereits 1976 wurde vom amerikanischen Kongress ein „Lifelong Learning Act“ verabschiedet:

<sup>25</sup> ebenda, S. 51

<sup>26</sup> ebenda, S. 50

<sup>27</sup> Malcolm Knowles, Informal Adult Education, New York 1950

<sup>28</sup> Leland Mesker u. a., Extending Opportunities for a College-Degree. Center for Research and Development in Higher Education, University of California, Berkely 1975, S. 295, hier zitiert aus:

Günther Dohmen, Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, S. 51, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat für Öffentlichkeitsarbeit, Bonn 2001

<sup>29</sup> Günther Dohmen, Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, S. 51, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat für Öffentlichkeitsarbeit, Bonn 2001

<sup>29</sup> ebenda, S. 51

*„American Society should have as a goal the availability of appropriate opportunities for lifelong learning for all its citizens without regard to **restrictions of previous education or training**, sex, age, handicapping condition, social or ethnic background, or economic circumstances.“<sup>30</sup>*

Eine breite Bewegung forderte die formale Anerkennung und Zertifizierung von praktischer Berufs- und Lebenserfahrung (assessment of experiential learning) mithilfe von selbst erstellten Kompetenz-Dokumentationen („portfolios“)<sup>31</sup>.

Ebenfalls 1976 stellt Virginia B. Smith, Direktorin der Washingtoner Stiftung für die Verbesserung des Hochschulwesens, eine wachsende Beachtung des informellen Lernens im amerikanischen Hochschulbereich fest.<sup>32</sup>

*„Die Bedenken, dass ein Ausbrechen aus fachsystematischen Systemzusammenhängen zu einem Niveauverlust des Lernens führen könnte, spielen in der amerikanischen Diskussion nicht zuletzt“ bis heute (Anm. Petra Tesch) „keine Rolle, weil das Studium an den erfolgreichsten und berühmtesten Universitäten – wie z. B. Harvard, Princeton und Yale – weitgehend als ein forschend-erkundendes Lernen bezogen auf gesellschaftlich relevante Probleme, Aufgaben, Projekte und Herausforderungen angelegt ist.“<sup>33</sup>*

Viele der in den siebziger Jahren gewonnenen Erkenntnisse wurden inzwischen weiterentwickelt und in die Praxis umgesetzt. Auch durch das Internet konnte der Zugang zu Angeboten der formalen Bildung geöffnet werden. So ist es kein Zufall, dass Lernen im WWW – das einen hohen Grad an Selbststeuerung (und somit Elemente informellen Lernens) voraussetzt - zuerst in den USA eine größere Rolle spielte und einem großen – oft auch außeruniversitären - Personenkreis zur Verfügung stand und steht.

Im weltweit beispiellosen Projekt MITOCW<sup>34</sup>, stellt das Massachusetts Institute of Technology seit 1999 schrittweise sein gesamtes Kursmaterial online – und zwar kostenlos und ohne Zugangsbeschränkungen.<sup>35</sup>

*“This initiative supports MIT’s fundamental mission — to advance knowledge and education to best serve the nation and the world.”*  
Provost Robert A. Brown

Es hebt damit erklärtermaßen Zugangsbarrieren der formalen Bildung auf.

*“The idea behind MIT OpenCourseWare (OCW) is to make MIT course materials that are used in the teaching of almost all undergraduate and graduate subjects available on the Web, free of charge, to any user anywhere in the world. MIT OCW will advance technology-enhanced education at MIT, and will serve as a model for university dissemination of knowledge in the Internet age. This venture continues the tradition at MIT, and in American higher education, of open dissemination of educational materials,*

<sup>30</sup> ebenda, S. 49

<sup>31</sup> ebenda

<sup>32</sup> ebenda, S. 49

<sup>33</sup> ebenda, S. 51

<sup>33</sup> ebenda, S. 55

<sup>34</sup> MITOCW: Massachusetts Institute of Technology Open Courseware

<sup>35</sup> Seit 1999 läuft das Projekt MITOCW auf Initiative des MIT-Direktors Robert A. Brown.

<http://ocw.mit.edu/index.html>

*philosophy, and modes of thought, and will help lead to fundamental changes in the way colleges and universities utilize the Web as a vehicle for education.*<sup>36</sup>

Aber nicht nur das Potenzial von non-formaler Bildung findet in den USA große Berücksichtigung. Non-formales Lernen ist auch nicht nur Thema an Hochschulen und Universitäten. Der Arbeitskräftemangel in einigen Branchen hat in den USA der 90iger Jahren dazu geführt, dass viele Firmen so genannte "work-life"-Abteilungen eingerichtet haben. Sie sollten dafür sorgen, dass die auch von anderen Firmen umworbenen Angestellten Arbeit und Privatleben möglichst zufriedenstellend koordinieren können. Für die Organisation dieser Abteilungen wurde in den meisten Fällen auf das informell erworbene Potential der eigenen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zurückgegriffen, die wussten, wie Kinderbetreuung zu organisieren ist und wie Leben und Arbeit in ein Gleichgewicht gebracht werden.<sup>37</sup>

### 3.1.3 Kanada: Unternehmen in die Verantwortung nehmen

Die erste repräsentative Untersuchung über den Stand, die Beteiligung, die Einschätzung und die Anerkennung des informellen Lernens in Kanada NALL<sup>38</sup> kommt zu folgenden Ergebnissen:

- *„Die meisten Kanadier halten sich selbst für lerninteressiert und lernfähig.*
- *Aber nur die Hälfte von ihnen nimmt an organisierten Weiterbildungsveranstaltungen teil, während 95 % angeben, informell zu lernen.*
- *Erwachsene Kanadier wenden nach ihrer eigenen Einschätzung durchschnittlich viermal mehr Zeit für informelles Lernen auf als für die Teilnahme an formalem Lernen.*
- *Sie schätzen, dass sie ihre berufsspezifischen Kenntnisse zu 70 % durch informelles Lernen erworben haben und dass sie für das Schritthalten im Beruf etwa 6 Stunden pro Woche informell lernen.*
- *Die übrige, nicht direkt auf die berufliche Bildung bezogene Lernzeit verteilt sich*
  - *zu etwa 40 % auf ein informelles Lernen im Zusammenhang mit Gesundheits-, Umwelt-, Finanz-, Computer- und sozialen Fragen sowie mit Hobby-, Sport- und Erholungstätigkeiten.*
  - *zu etwa 30 % auf informelles Lernen, das auf Haushalts-, Garten- und Heimwerkerarbeit bezogen ist, und*
  - *zu etwa 20 % auf informelles Lernen zur Verbesserung sozialer, kommunikativer, organisatorischer und gesellschaftlicher Schlüsselkompetenzen.*<sup>39</sup>

Vor diesem Hintergrund geht es in den einschlägigen kanadischen Diskussionen um eine Neugestaltung des Verhältnisses von Bildung und Arbeit,

<sup>36</sup> <http://ocw.mit.edu/index.html>

<sup>37</sup> Gisela Erler, Gleiches Recht zur Qualität. Equality-Programme sollen Frauen in die oberen Managementtagen katapultieren, change. Das unabhängige Online-Magazin für Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft, [http://www.changex.de/d\\_a00099.html](http://www.changex.de/d_a00099.html)

<sup>38</sup> NALL: New Approaches to Lifelong Learning, Der Bericht ist in deutscher Übersetzung erschienen im: QUEM-Report Heft 60: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen durch Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress 21. – 23.4.1999 in Berlin, Berlin 1999, S. 65 - 91

<sup>39</sup> zitiert aus: Günther Dohmen, Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, S. 59, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat für Öffentlichkeitsarbeit, Bonn 2001



- *„bei der wichtige menschliche Kompetenzen, die vor allem durch das informelle Lernen zu entwickeln sind, neu beachtet, genauer untersucht und durch eine spezifische Förderung weiterentwickelt und kreativ genutzt werden sollen und*
- *bei der auch die betrieblichen Anforderungsprofile und Arbeitsabläufe so zu verändern sind, dass die brachliegenden Kompetenzpotentiale der nach formalen Bildungskriterien „Minderqualifizierten“ für die Volkswirtschaft fruchtbar erschlossen werden können.“<sup>40</sup>*

Interessant am „kanadischen Blick“ ist die These, dass nicht allein Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen sich ändern sollen, um den neuen Anforderungen am Arbeitsmarkt gerecht zu werden, sondern die Unternehmen in die Verantwortung genommen werden müssen.

*„Viele kanadische Arbeitnehmer fühlen sich an ihrem Arbeitsplatz unterfordert und sind davon überzeugt, sie könnten nach einer konzentrierten praxisbezogenen Einarbeitungszeit auch höher bewertete Tätigkeiten kompetent ausführen.“*

Livingstone, ein führender kanadischer Weiterbildungsforscher von der Universität Toronto hat 1999 einen zusammenfassenden Bericht zur NALL-Studie vorgelegt und kommt darin zu dem Ergebnis, dass

*„die Wirtschaft oft nicht im Stande ist, angemessene Arbeitsplätze zur Verfügung zu stellen, in die die Mitarbeiter ihre vorhandenen Kompetenzen konstruktiv einbringen können. ... Und dabei spielt die unzureichende Kenntnis und Einschätzung des informellen Lernens eine ausschlaggebende Rolle.“<sup>41</sup>*

### 3.1.4 Europa: Programme und Initiativen

In Europa gewinnt die Debatte um non-formales und informelles Lernen seit den 1990iger Jahren an Tempo. Das äußert sich sowohl in EU-weiten Initiativen, z. B.

- dem Weißbuch der EU-Kommission „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ vom November 1995
- dem LEONARDO-Programm, in dem sich mehr als 100 Projekte mit der Anerkennung des informellen Lernens befassen
- dem SOCRATES-Programm, in dem u. a. Vorschläge für automatisierte, elektronische Prüfungsmöglichkeiten informell erworbener Kompetenzen entwickelt werden,

als auch in vielfältigen Landesinitiativen (auch von Nicht-EU-Mitgliedsstaaten, z. B. der Schweiz, siehe das Instrument des CH-Q) sowie Forschungsprojekten von Universitäten und Aktivitäten in der Wirtschaft.

### 3.1.5 EU: Gleichstellung von formalem und informellem Lernen

Die EU-Politik zur Anerkennung des informellen Lernens setzt – laut Dohmen - bei der Einführung bildungsweg-unabhängiger Kompetenzprüfungen an.

---

<sup>40</sup> ebenda, S. 57

<sup>41</sup> ebenda, S. 60

Ziel ist die Gleichstellung und Gleichberechtigung von formalem und informellem Lernen.<sup>42</sup> Dafür wird im o. g. Weißbuch eine „Personal Skills Card“, ein europaweit anerkannter Ausweis, vorgeschlagen, der aufgrund gemeinsam entwickelter und allgemein anerkannter Standards die grenzüberschreitende Beschäftigung erleichtern soll.

Möglichkeiten für die Zertifizierung informell bzw. non-formal erworbener Kompetenzen, auf denen die gemeinsame Diskussion darüber aufgebaut werden kann, gibt es bereits in mehreren EU-Mitgliedsstaaten (nach Dohmen<sup>43</sup>):

- *Frankreich*: „bilan de competence“ (Anfänge 1984/85) und gesetzlicher Bildungsurlaub zur Durchführung unabhängiger Kompetenzevaluationen seit 1991, gesetzliche Gleichstellung formaler und informeller Lernwege seit 1992
- *Großbritannien*: seit 1989 „National Vocational Qualifications“ (modularisiertes, outputorientiertes, flexibles System, 1991 Einführung von Prüfungsmethoden zur bildungswegunabhängigen Anerkennung vorhandener Kompetenzen
- *Italien*: Gesetz zur Beschäftigungsförderung von 1996/97 enthält Kompetenzanerkennung und –zertifizierung unabhängig von der Art ihres Erwerbs, ermöglicht individualisierte Prüfungen aufgrund von Portfolios
- *Portugal*: Übereinkunft zwischen Regierung und Sozialpartnern über die Anerkennung der nicht durch formale Qualifizierungsmaßnahmen ausgewiesenen Kompetenzen (1991), Zertifizierungsdekret zur Regelung der formalen Anerkennung der informell erworbenen Kompetenzen.
- *Griechenland* ist auf dem Weg, Evaluationssysteme zu entwickeln.
- *Spanien*: Ein Gesetz von 1990, zwei nationale Ausbildungsprogramme und ein Nationalinstitut für Qualifikationen treiben eine Integration verschiedener Lernwege und Subsysteme – Aus- und Weiterbildung, formales und informelles Lernen – voran.

Weitere EU-Initiativen in dieser Richtung beschloss der EU-Gipfel im März 2000 in Lissabon:

- die Einführung eines „European Diploma for Basic Information-Technology Skills“ (Europäischer Computerführerschein)
- die Entwicklung eines europäischen Formats für Lebensläufe, in dem u. a. gezielt über Kenntnisse und Kompetenzen Auskunft gegeben werden soll.

Unter dem Motto „For creating a better life“ befasst sich das Europäische Berufsbildungsinstitut CEDEFOP mit dem Thema Anerkennung informellen Lernens. Es hält die Entwicklung angemessener Prüfungsverfahren, durch die die aus Lebens- und Arbeiterfahrung erwachsenen Kompetenzen erfasst und öffentlich anerkannt werden sollen, für eine Möglichkeit, das oft individuell-biografisch bedingte und zum Teil unbewusste informelle Lernen sichtbar zu machen.<sup>44</sup>

<sup>42</sup> Günther Dohmen, Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, S. 74, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat für Öffentlichkeitsarbeit, Bonn 2001

<sup>43</sup> ebenda, S. 78f

<sup>44</sup> Jens Björnqvist: Making Learning visible, April 2000

Die häufig als alleinige Gründe für die Beschäftigung mit dem Thema „informelles Lernen“ angegebenen Anforderungen aus der veränderten globalen Wettbewerbsgesellschaft sowie die demografische Alterspyramide, die dazu zwingt, auch immer mehr die Erfahrungen und das Wissen der vielen älteren Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen aufzunehmen, und die mit diesen Gründen offensichtlich verbundene „Verwertungsabsicht“ stößt bei einigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auf scharfe Kritik. So befürchtet z. B. Garrick,

*„... das Lernen am Arbeitsplatz könne aufgrund der Ausrichtung der gesamten Arbeitswelt auf marktwirtschaftlichen Konkurrenzkampf, globale Wettbewerbsfähigkeit und Leistungsrationalisierung einseitig ökonomisch instrumentalisiert werden. Gegen die Sogwirkung ökonomisierter Arbeitsplätze kommt dann die Beziehung auf Mitmenschlichkeit, Freundschaft, Altruismus, kritisches Denken, Teamgeist, mehrperspektivische Reflexivität, multikulturelles Verständnis, soziale Solidarität und ethische Sinn- und Warum-Fragen nicht an. Es kommt bei dieser Instrumentalisierung des informellen Lernens zu dominant auf Effizienz, ökonomisch nutzbare Kompetenz, Betriebsloyalität, messbare Leistung und Produktions-Output an und nach diesen Kriterien droht mehr und mehr die gesellschaftliche Anerkennung des informellen Lernens entschieden zu werden.“<sup>45</sup>*

### 3.1.6 Deutschland: Lernen = Schule + Ausbildung

Deutschland wird in der Fachliteratur als ein Land beschrieben, in dem lange Zeit Barrieren bei der Akzeptanz des informellen Lernens bestanden und weiterhin bestehen. Als Gründe dafür werden angegeben:

- das duale System der Berufsbildung, das im betrieblichen Ausbildungsteil bereits Elemente des praktischen Lernens einbezieht (aber nicht für das lebenslange Lernen geeignet ist)
- die genauen Regelungen von Berufsprofilen, Ausbildungsprofilen und Prüfungsordnungen, gegen die sich die Anerkennung informellen Lernens schwer durchsetzen kann
- die stark auf Schule und Ausbildung fixierten Vorstellungen der Menschen vom Lernen

Dabei gab es im Rahmen der angeregten bildungspolitischen Debatte in den 1970iger Jahren auch hier schon Ansätze, formale Abschlüsse und informellen Kompetenzerwerb (z. B. durch Berufserfahrung) gleichberechtigt anzuerkennen. Kriegs- und nachkriegsbedingt gab es viele Bürger, die keinen qualifizierten Berufsabschluss hatten. Bei gleichzeitig relativ geringer Arbeitsproduktivität und in Folge dessen hohem Arbeitskräftebedarf mussten Wege gefunden werden, Menschen, die eine Tätigkeit über Jahre hinweg ausgeführt hatten, qualifizierte Abschlüsse zuzuerkennen. Das war nicht zuletzt auch eine Frage der Bezahlung.

In der DDR bedeutete das aufgrund der weit verbreiteten Frauenerwerbsarbeit gleichzeitig Frauenförderung, weil Frauen in überproportional hohem Maße davon betroffen waren, ohne Berufsabschluss erwerbstätig zu sein. Für sie wurden, neben

<sup>45</sup> John Garrick, *Informal Learning in the Workplace. Unmasking Human Resource Development*, New York 1998, hier zitiert aus: Günther Dohmen, *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*, S. 47, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat für Öffentlichkeitsarbeit, Bonn 2001



der Möglichkeit der Zuerkennung eines Facharbeiterinnenabschlusses bei nachgewiesener mindestens 5jähriger Berufserfahrung zusätzlich spezielle betriebliche und überbetriebliche Frauenstudiengänge und andere Fördermaßnahmen eingerichtet.

Ähnlich wie in der Kennedy-Ära in den USA war in der BRD der Anspruch, informell erworbene Kompetenzen anzuerkennen – gleichzeitig verbunden mit einem Bild vom Menschen, der sich selbst weiterentwickelt, um sein Potenzial für die eigene Lebensbewältigung zu entfalten und aktiv auf demokratische Prozesse Einfluss zu nehmen.

Auch auf das Hochschulstudium hatte und hat diese Debatte Auswirkungen. So gibt es, *„mit Ausnahme von Bayern, in allen Bundesländern Regelungen zum Studium ohne Abitur unter Anerkennung von Berufserfahrung. Das erforderliche Schulniveau, berufliche Abschlüsse als Voraussetzung und eine Anzahl von geforderten Berufsjahren sind jeweils in den Hochschulgesetzen festgelegt. Die Länderregelungen differieren allerdings erheblich in Verfahren und Voraussetzungen.“*<sup>46</sup>

In den 1990iger Jahren wurde auch in Deutschland das in der Erwerbsarbeit, in der Familie und im sozialen Umfeld lernende Subjekt neu entdeckt – vor allem im Zusammenhang mit dem Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften in stark anwachsenden Wirtschaftszweigen wie z. B. der IT- und Kommunikationsbranche. Einen entscheidenden Aufschwung nimmt die Debatte zusätzlich mit der wachsenden Bedeutung des eLearning über CBT und WBT, über die orts- und zeitunabhängiges lebenslanges und tätigkeitsintegriertes Lernen möglich ist, wofür ein hoher Grad an Selbstorganisation und Selbststeuerung notwendig ist, der – auch in betrieblichen Situationen – nicht einfach vorausgesetzt werden kann.

Gleichzeitig machen die demografische Struktur mit immer mehr älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, der wachsende Anspruch von Frauen auf sinnerfüllende Erwerbsarbeit und damit verbundene eigenständige ökonomische Absicherung, die Aufspaltung in niedrig- und hochqualifizierte (und –bezahlte) Beschäftigungsverhältnisse mit der weiteren Benachteiligung so genannter bildungsferner Schichten sowie die europäische und außereuropäische Migration von Arbeitskräften nach Deutschland eine Neudiskussion der Anerkennung informellen Lernens und Kompetenzerwerbs erforderlich.

### **3.2 Was ist unter formalem/non-formalem und informellem Lernen zu verstehen?**

Auffällig ist, dass - auch in der eben beschriebenen nationalen und internationalen Debatte - die Begriffe formal/non-formal und informell unterschiedlich gebraucht werden. Insbesondere beim Unterschied von informell und non-formal ergeben sich Differenzen, die ich im nachfolgenden Abschnitt klären möchte.

<sup>46</sup> Bernd Overwien, Lernen und Erfahrung – internationale Bezüge der Debatte um ein Studium ohne Abitur mit Berufserfahrung – Beispiele aus Berlin, <http://www.tu-berlin.de/fb2/as3/as3w/lernerf.htm>

Dabei orientiere ich mich zunächst an einer älteren Definition von Sandhaas<sup>47</sup>, der vier Formen von Bildung unterscheidet:

*„**Formelle Bildung** ist durch ihre Anbindung an Schulen mit zumeist nach Altersgruppen gestuften Klassen gekennzeichnet. Unterrichtet wird nach einem feststehenden Curriculum durch autorisierte Lehrer unter Anwendung standardisierter Methoden.“*

*„**Nicht formelle Bildung**, heute überwiegend als non-formale Bildung bezeichnet, ist alles Lernen außerhalb von Schulen, bei dem sowohl die Quelle von Informationen als auch die jeweils Lernenden mit dem Lernprozess eine Absicht verbinden.“*

*„**Informelle Bildung** liegt dann vor, wenn entweder die Informationsquelle oder aber die Lernenden die Absicht haben, einen Lernprozess zu organisieren. Sie unterscheidet sich von nicht formeller Bildung dadurch, dass in diesem Falle nur einer der beiden Teile einen Lernprozess beabsichtigt.“*

*„**Inzidentelle Bildung** bezeichnet ein Lernen, dem auf keiner der beiden genannten Seiten eine Absicht zugrunde liegt.“*

Vor allem in Bezug auf den Unterschied zwischen formaler und non-formaler Bildung möchte ich mich Sandhaas' Definitionen anschließen. Andere Autoren weisen zusätzlich zu seiner Differenzierung auch auf die Bedeutung eines anerkannten Abschlusses/Zertifikats für die Unterscheidung zwischen formaler und non-formaler Bildung hin.

Nach Sandhaas' Definition ist z. B. ein selbstorganisierter Sprachkonversationskurs, in dem kein/e Beteiligte/r eine Lehrfunktion einnimmt und der nicht abschlussbezogen ist, ein typisches Beispiel für non-formales Lernen. Er grenzt sich vom formalen Lernen dadurch ab, dass es weder standardisierte Methoden, noch einen Lehrplan gibt. Die Beteiligten bestimmen selbst, was sie wann in welcher Geschwindigkeit lernen. Klar ist nur, dass sie mit dem Lernen eine Absicht, nämlich Erwerb von Sprachkompetenz, verfolgen. Viele Communities im WWW fallen nach dieser Unterscheidung in den Bereich des non-formalen Lernens.

Die oben beschriebene Art des Sprachenlernens unterscheidet sich deutlich von einem Auslandsaufenthalt, wo in realen Situationen des Alltags Sprache erlernt werden muss, um sich beispielsweise selbst versorgen zu können. Dieses Lernen außerhalb von konstruierten Lernsituationen ist informelles Lernen. Informelles Lernen ist (wie non-formales Lernen) also auf den Erwerbs- (Lern-) und nicht auf den Vermittlungs- (Lehr-)prozess ausgerichtet. Zusätzlich ist es aber dadurch geprägt, dass es nicht in Lernsituationen stattfindet.

Coombs und Achmed<sup>48</sup>: definieren es so:

<sup>47</sup> Bernd Sandhaas, Bildungsformen. In: Haller, Hand-Dieter, Meyer, Hilbert (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3), Stuttgart 1986, S. 399 – 406. Hier zitiert nach: Bernd Overwien, Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung, <http://www.tu-berlin.de/fb2/as3/as3w/il3w.html>, S. 3

<sup>48</sup> Ph. Coombs, H. Achmed, Attacking rural Poverty. How nonformal education can help, Baltimore 1974. Hier zitiert nach: Bernd Overwien, Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung, <http://www.tu-berlin.de/fb2/as3/as3w/il3w.html>

*„... wird informelles Lernen als der lebenslange Prozess bezeichnet, in dem jeder Mensch durch tägliche Erfahrung und die Prägung durch die Umwelt Wissen, Fertigkeiten und Haltungen erwirbt und akkumuliert.“*

Eine Abgrenzung und Würdigung informellen Lernens ist den beiden amerikanischen Wissenschaftlerinnen Karen E. Watkins und Victoria J. Marsick im Jahr 1992 gelungen. Für sie ist

*„das wichtigste Kennzeichen des informellen Lernens, dass es im wesentlichen auf der eigenen (nicht von anderen angeleiteten) Verarbeitung und Erfahrungen in Nicht-Lern-Organisationen beruht. Dabei wird diese individuelle Erfahrungsverarbeitung vor allem als Erfassen und Deuten der (beabsichtigten oder ungewollten) Wirkungen des eigenen Handelns bzw. Verhaltens unter Nicht-Routine-Bedingungen verstanden.“<sup>49</sup>*

Neben der klaren Ortsbeschreibung für informelles Lernen (außerhalb von Lernorganisationen, also in Familien-, sozialen, Organisations- und Arbeitszusammenhängen) gelingt es den beiden mit ihrer Definition, eine Abgrenzung zum inzidentellen Lernen vorzunehmen: Nicht die vorab vorhandene/nicht vorhandene Lernabsicht, sondern die im Handlungsprozess bzw. daraus entstehende Reflexion und Deutung (oder eben ihr Fehlen) machen den Unterschied aus.<sup>50</sup>

Aufgrund ihrer Definition kommen sie zu folgender Zuspitzung:

*„**Action with reflection**“ ist die Normalform des informellen Lernens.*

*„**Action without reflection**“ ist inzidentelles Lernen.*

*„**Reflection without action**“ ist das Kennzeichen formalen Lernens.*

*„**Absence of action and reflection**“ ist gar kein Lernen. Dabei haben wir es eher mit beiläufigen Sozialisationswirkungen zu tun.“*

Für Watkins/Marsyck hängt erfolgreiches informelles Lernen nicht nur ab von der Qualität der zugrunde liegenden Aktivität, Reflexion und Kreativität der Lernenden, sondern auch vom Anregungs- und Unterstützungspotential ihrer Umwelt. Das heißt,

...

*„... so wie das formale Lernen auf einen lernanregenden Lehrer/Tutor bezogen (ist), so ist das informelle Lernen auf eine lernanregende und lernunterstützende Umwelt bezogen.“<sup>51</sup>*

Dazu sei angemerkt, dass diese „lernunterstützende Umwelt“ nicht unbedingt unterstützend im Sinne von „einfach“, „leicht zugänglich“ sein, sondern vor allem genügend Lernanlässe bereit halten muss, also mit den vorhandenen Fähigkeiten,

<sup>49</sup> Karen E. Watkins, Victoria J. Marsick: Towards a Theory of informal and incidental Learning in Organisations, in: International Journal of Lifelong Education, Band 11 Nr. 4, Okt./Dez. 1992, S. 287 - 300, hier zitiert aus: Günther Dohmen, Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, S. 19, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat für Öffentlichkeitsarbeit, Bonn 2001

<sup>50</sup> inzidentell: zufällig, beiläufig, Gegenteil von intentional. Anmerkung der Autorin

<sup>51</sup> Günther Dohmen, Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, S. 19, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat für Öffentlichkeitsarbeit, Bonn 2001

Fertigkeiten, Wertvorstellungen, Aktivitätsgraden etc. nicht lösbare Herausforderungen oder Fehler.

So beschreiben denn Mezirow und Schoen eine informelle Lernsituation vor allem dadurch, dass sie von

*„... neuen, überraschenden, unbestimmt-unsystematischen, komplexen, unkontrollierten, situativen“ Kontexten, in denen „routinemäßiges Verhalten versagt und daher verändertes Verhalten notwendig wird“<sup>52</sup>,*

geprägt ist.

Vor allem angelsächsische Bildungsforscher halten dem entgegen, dass

*„... sogar bewusstes Wissen oft routinisiert werden, ins Gefühl gehen, ins Unterbewusste absinken muss, um das Verhalten im Alltag nachdrücklich zu bestimmen. Wir können nicht jede Entscheidung immer wieder bewusst reflektiert fällen“*

Meiner Meinung nach besteht darin jedoch nicht unbedingt ein Widerspruch: Sowohl beim Lernen (Erfahrungen gewinnen) aus einer einmaligen außergewöhnlichen Situation, die reflektiert wird, als auch in immer wieder gleichen Situationen, die nicht permanent neu reflektiert werden, kann nachhaltige Kompetenz entstehen.

Im Zusammenhang von EQUAL-gendernet geht es vor allem um aktives Handeln im familiären (Elternzeit) und sozialen Umfeld und die Reflexion dort stattfindender Lernprozesse, also um informelles Lernen und darum, ob die Kompetenzen, die dort erworben wurden, auf berufliche Situationen übertragbar sind. Im Kapitel 5 werden deshalb einige Instrumente darauf hin untersucht, ob und wie sie die Übertragung informell erworbener in berufliche Kompetenzen messen. Zunächst befasst sich Kapitel vier aber mit den Anforderungen an Instrumente zur Kompetenzbilanzierung, mit existierenden Verfahren zur Personalauswahl und potentiellen Fehlerquellen bei der Verwendung dieser Instrumente im Allgemeinen sowie im Speziellen in Bezug auf Fehler, die mit dem Aspekt „Gender“ zusammenhängen. Die im Folgenden beschriebenen Anforderungen werden auch bei der Entwicklung eines eigenen Instruments zur Bilanzierung informell erworbener berufsrelevanter Kompetenzen von Bedeutung sein.

---

<sup>52</sup> Jack Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco 1991, S. 17 – 30, Donald Schoen, *The Reflective Practitioner*, San Francisco 1983, *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco 1987, beides zitiert aus: Günther Dohmen, *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*, S. 20, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat für Öffentlichkeitsarbeit, Bonn 2001

## 4 Instrumente zur Erfassung informell erworbener berufsrelevanter Kompetenzen

*"Ziehen Sie Ihren Boss schon am ersten Tag über den Tisch - es ist ja so einfach".*

*Zitat in einer Studentenzeitung*

### 4.1 Anforderungen an Instrumente zur Kompetenzbilanzierung

Entsprechend der hier verwendeten Definition von Kompetenz muss ein Instrument zur Bilanzierung berufsrelevanter informell erlernter Kompetenzen sich unterscheiden von Tests, mit denen lediglich ein bestimmter Grad des Vorhandenseins/Nichtvorhandenseins von Fähigkeiten/Fertigkeiten, Prädispositionen, charakterlichen (personenbezogenen) oder psychischen Merkmalen, Werten etc., also ein Potenzial, gemessen wird.<sup>53</sup> Stattdessen muss es Methoden bereitstellen, die eine Aussage darüber zulassen, wie eine Person in bestimmten Situationen typischerweise agiert und ob sie voraussichtlich in der Lage dazu sein wird, eine Anforderung erfolgreich zu bewältigen. Dazu ist es u. a. erforderlich, Tätigkeitsanforderungen im Vorfeld möglichst sehr genau zu definieren und beschreibbar zu machen, an welchen Merkmalen sich eine erfolgreich durchgeführte Tätigkeit bzw. erfolgreich gemeisterte Situation zeigt.

Wie bei allen Messverfahren ist sicherzustellen, dass die Ergebnisse, die mit Hilfe des Instruments erbracht werden folgende Kriterien erfüllen. Sind sie:

- **objektiv**  
Objektivität meint, dass ein Verfahren/Instrument unabhängig von der Person ist, die beurteilt wird und unabhängig von den Rahmenbedingungen, unter denen beurteilt wird.
- **zuverlässig**  
Zuverlässigkeit (reliability) beschreibt, wie genau ein Instrument/ein Verfahren ein bestimmtes Merkmal misst. Wenn beispielsweise unterschiedliche Methoden zur Messung eines bestimmten Merkmals eingesetzt oder Messungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt werden, ist reliability die Kennziffer, die misst, in welchem Maße diese Messergebnisse übereinstimmen.
- **valide**  
Validität ist schließlich die entscheidende Kennziffer, die beschreibt, in welchem Maße die Prognose, die bei der Messung gemacht wurde, sich tatsächlich bestätigt hat.

Darüber hinaus sollte das Instrument wirtschaftlich sein und muss – wenn es z. B. zur Personalauswahl eingesetzt werden soll - sowohl von der auswählenden Seite als auch von den Personen, auf die es angewandt wird, als geeignet, fair und objektiv akzeptiert werden. Das heißt, sowohl die Art der Durchführung, als auch die

<sup>53</sup> Damit soll nicht gegen Potenzialmessungen gesprochen werden, die ein wichtiges Merkmal bei der Personalauswahl sein sollten, wenn es darum geht, nicht nur den geeigneten Bewerber/die geeignete Bewerberin für das derzeitige Stellenprofil auszusuchen, sondern wenn Personalentwicklung stattfinden soll, d. h., eine Auswahl auch im Hinblick auf kommende, noch gar nicht genau beschreibbare Tätigkeitsprofile stattfinden soll. Überdies sind Potenzialmessungen (z. B. durch geeignete Assessment Verfahren) wichtig, um Hilfestellung und Beratung zur Berufsorientierung anbieten zu können.

Kriterien der Auswertung sollten überwiegend transparent, ggf. der Bewerber oder die Bewerberin sogar an ihrer Erstellung beteiligt sein.

#### 4.2 Welche Verfahren werden zur Personalauswahl mit welchem Erfolg eingesetzt?

Volker Schade<sup>54</sup> beschreibt die Vorhersagequalität von Personalauswahlmethoden wie folgt:

Methode	Vorhersage des Berufserfolgs
Schriftliche Bewerbungsunterlagen	gering
Psychologische Testverfahren	mäßig bis gut
Biografische Fragebögen <sup>55</sup>	gut
Arbeitsproben	gut
Assessment Center	gut bis sehr gut (zumeist; aber: große Streuung)
Unstrukturierte Einstellungsgespräche	gering
Strukturierte Einstellungsgespräche	gut bis sehr gut

##### 4.2.1 Schriftliche Bewerbungsunterlagen

Aus Zeugnissen und Zertifikaten geht in erster Linie hervor, ob eine Bewerberin oder ein Bewerber die formalen Voraussetzungen für eine Stellenbesetzung erfüllt. Der Lebenslauf zeigt die Dauer von Beschäftigungen, Praktika, Auslandsaufenthalten etc. und lässt damit indirekt Rückschlüsse auf das Maß an Erfahrungen zu, die in diesen Phasen gewonnen wurden. Schriftliche Bewerbungsunterlagen werden deshalb fast überall für eine Vorauswahl und zur Vorbereitung des Bewerbungsgesprächs genutzt. Oft werden aus der Art der Abfassung der schriftlichen Unterlagen (Vollständigkeit, Sauberkeit) überdies Schlussfolgerungen auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale gezogen.

Wenn den schriftlichen Unterlagen dennoch eine eher geringe Vorhersagequalität beigemessen wird, liegt es vor allem daran, dass sie in der Regel wenige Informationen darüber bieten, ob die spezifischen Anforderungen an eine Tätigkeit potentiell erfüllt werden.

##### 4.2.2 Psychologische Testverfahren

Mit psychologischen Testverfahren werden im Rahmen der Personalauswahl vor allem allgemeine kognitive Fähigkeiten wie Intelligenz, Leistungsdispositionen, wie Lernfähigkeit, Motivationsvariablen, wie Leistungsmotivation, sowie Persönlichkeitsfaktoren wie Extraversion und Neurotizismus ermittelt. Allgemeine Merkmale wie Intelligenz gelten mit Hilfe solcher Verfahren als relativ zuverlässig bestimmbar.

Persönlichkeitsdiagnostische Verfahren zur Vorhersage von beruflichem Erfolg sind hingegen der Kritik unterworfen, dass sie im Wesentlichen auf Selbstbeschreibungen der Bewerber und Bewerberinnen beruhen und trainierbar seien. Trotz dieser Kritik bescheinigen empirische Studien den Persönlichkeitsmerkmalen dennoch eine

<sup>54</sup> Volker Schade in Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen. Personalselektion ohne Diskriminierung, S. 99, Bernadette Kadishi (Hrsg.), Tobler-Verlag, Altstätten 2001

<sup>55</sup> ebenda, S. 93



respektable Prognosequalität. Allerdings weisen diesen Verfahren ein Defizit auf, wenn es um sozial-interaktive Verhaltensweisen geht. Zwar können auch sie in situationsbezogenen gestalteten Aufgabenstellungen erfasst werden, die Übertragbarkeit der Resultate auf die je spezifischen Anforderungssituationen in verschiedenen Branchen und Unternehmen ist jedoch erschwert. Um eine solche Übertragbarkeit sicherzustellen, müssten spezifische Verfahren für jedes mögliche Tätigkeitsprofil erstellt werden, was einen nicht zu bewältigenden Aufwand darstellt.<sup>56</sup>

#### 4.2.3 Biografische Fragebögen

Biografische Fragebögen erfassen in standardisierter Form Einstellungen, Motive und Interessen der Personen, bisherige berufliche Erfahrungen, Entwicklungen und Aktivitäten sowie soziodemographische Variablen. Die Grundannahme besteht darin, dass aus vergangenem Verhalten auf künftiges Verhalten geschlossen werden kann. Hier besteht jedoch die Schwierigkeit, eine Balance zwischen Generalisierbarkeit und Anforderungsnähe von Situationen zu schaffen.

Insgesamt bestätigen Untersuchungen dem biografischen Fragebogen eine recht gute Prognosefähigkeit. Sie sind vor allem für solche Personen sinnvoll, für die es „vergangenes berufliches Verhalten“ auch ausreichend gibt. Überdies erfordert das Ausfüllen solcher biografischer Fragebögen in der Regel ein hohes Kognitionsvermögen, hohe Selbstreflexivität sowie sprachliches Formulierungsvermögen, das potentiell die Gruppe der Bewerber und Bewerberinnen, die das Instrument ohne fremde Hilfestellung anwenden können, einschränkt.

#### 4.2.4 Arbeitsproben

Arbeitsproben sind oft ähnlich psychologischen Tests aufgebaut, z. B. wenn sie bestimmte motorische Fertigkeiten abprüfen (Abtippen eines Textes in einer bestimmten Zeit mit einer festgelegten maximalen Fehlerquote.) Sie können aber auch in komplexeren Simulationen einen repräsentativen Ausschnitt aus den wichtigen Aufgaben entsprechend eines Tätigkeitsprofils abbilden. Grundsätzlich ist die Nähe zu realen Arbeitsaufgaben typisch für Arbeitsproben. Bei komplexeren Situationen kommt es vor allem darauf an, möglichst genau die tatsächliche Anforderungssituation abzubilden. Das ist nicht so schwer zu bewerkstelligen, wenn es beispielsweise darum geht, dass eine künftige Fremdsprachenkorrespondentin einen Brief in der jeweiligen Fremdsprache abfassen muss, wird aber schon schwieriger, wenn z. B. ein Gespräch geleitet werden oder ein Teamkonflikt gelöst werden soll. Wie in psychologischen Testverfahren und biografischen Fragebögen ist auch hier zu befürchten, dass die Generalisierbarkeit der spezifischen Situation geringer wird. Schade<sup>57</sup> hält Arbeitsproben deshalb vor allem für Berufsfelder sinnvoll, die einem weniger starken Wandel unterworfen sind. Ein Nachteil von solch komplexen Simulationen besteht im relativ hohen Konstruktionsaufwand, ein Vorteil darin, dass sie in aller Regel gut akzeptiert werden. Komplexe Simulationen werden häufig als Bestandteil von Assessment Centern eingesetzt.

<sup>56</sup> Volker Schade in Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen. Personalselektion ohne Diskriminierung, S. 90ff, Bernadette Kadishi (Hrsg.), Tobler-Verlag, Altstätten 2001

<sup>57</sup> Volker Schade in Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen. Personalselektion ohne Diskriminierung, S. 95, Bernadette Kadishi (Hrsg.), Tobler-Verlag, Altstätten 2001

#### 4.2.5 Assessment Center

Hier werden in meist mehrtägigen Veranstaltungen verschiedene Einzelverfahren und Einzelmethoden (multimodales Verfahren) an mehreren Bewerbern bzw. Bewerberinnen angewandt. Oft finden Rollenspiele und Gruppendiskussionen statt, werden Interviews geführt, Fragebögen beantwortet und Arbeitsproben geleistet. Assessment Center eignen sich besonders für die Einschätzung von Potenzialen und werden deshalb häufig z. B. in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen zur Berufsorientierung oder im Hinblick auf Personalentwicklung angewandt.

Assessment Center bedürfen eines großen Vorbereitungs-, Durchführungs- und Auswertungsaufwands und sind dementsprechend teuer, weil u. a. mehrere speziell geschulte Beobachter bzw. Beobachterinnen benötigt werden. Als Verfahren zur Personalauswahl werden sie vor allem von Banken, in der Chemieindustrie und bei Versicherungen sowie anderen öffentlichen Dienstleistern angewandt, also potentiell in Branchen, in denen überwiegend große Unternehmen tätig sind. Im deutschsprachigen Raum ist Deutschland führend bei ihrem Einsatz. In der hier zitierten Studie des Arbeitskreises Assessment Center<sup>58</sup> bewerteten 90,6 % der Befragten die durchgeführten Übungen als in einem hohen oder mittleren Maße typisch für die spätere Funktion (ein Wert, der sogar die Initiatoren und Initiatorinnen der Studie überraschte. Vor allem wie, aus einer anderen Fragestellung innerhalb der Studie deutlich wird, dass die meisten AC aus bereits vorhandenen Lösungen angepasst wurden.)

Die ebenfalls in dieser Studie ermittelte Tendenz zum häufigeren Einsatz von AC kann als ein Indiz dafür gewertet werden, dass die Unternehmen der ausschließlichen Verwendung einer oder weniger Einzelmethoden zur Personalauswahl nicht in ausreichendem Maße valide Prognosen über die Bewerber und Bewerberinnen zutrauen. Offensichtlich - das legt auch die hohe Bewertung als „typisch für die spätere Funktion“ nahe - besteht ein großer Bedarf, die Bewerber und Bewerberinnen in simulierten, also potentiell tatsächlich stattfindenden Situationen zu erleben.

#### 4.2.6 Unstrukturierte Einstellungsgespräche

Dieses Personalauswahlverfahren ist nach wie vor sehr verbreitet, wie auch die KOBRA-Studie belegt.

*„Man trifft sich mit dem Bewerber oder der Bewerberin und spricht über deren (vermeintliche) Fähigkeiten, Erfahrungen und Interessen, über den Betrieb und über künftige Aufgaben. Je nachdem, wie die Person auf den auswählenden und seine Fragen reagiert, können Gespräche ganz unterschiedlich verlaufen.“<sup>59</sup>*

Der Hauptgrund, warum die Vorhersagequalität dieses Verfahrens in der Regel niedrig ist, ist der geringe Anforderungsbezug. Es wird zwar nach Teamfähigkeit und Konfliktlösungskompetenz oder auch danach gefragt, ob Hard- oder Softwareprobleme gelöst werden können, doch ohne dafür entsprechende

<sup>58</sup> Assessment Center Studie des Arbeitskreises Assessment Center, [http://www.arbeitskreis-ac.de/projekte/ac-studie/thema\\_0.htm](http://www.arbeitskreis-ac.de/projekte/ac-studie/thema_0.htm), 1991

<sup>59</sup> Volker Schade in Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen. Personalselektion ohne Diskriminierung, S. 98, Bernadette Kadishi (Hrsg.), Tobler-Verlag, Altstätten 2001



Situationen vorzugeben. Außerdem werden die Bewerber und Bewerberinnen – je nach Situation und Gesprächsverlauf – ganz unterschiedlich befragt, das heißt, die Interviewer und Interviewerinnen sind oft mehr durch die Person bzw. die Situation beeinflusst, als dass sie „das Heft in der Hand halten“: So beschreibt Bernadette Kadishi<sup>60</sup>: als mögliche Fehlerquellen:

*„Interviewerinnen und Interviewer ...*

- ...haben ein persönliches Idealbild von einer guten Bewerberin oder einem guten Bewerber. Im Gespräch vergleichen sie diese/n mit dem Idealbild.*
- ...messen ungünstigen, negativen Informationen mehr Bedeutung zu als positiven, was sich auf die Beurteilung und Entscheidung auswirkt.*
- ...sprechen meist mehr als die interviewten Personen.*
- ...treffen ihre Entscheidung aufgrund des ersten Eindrucks sehr früh im Verlauf des Einstellungsgespräches. Die restlichen Fragen und die Interpretationen der erhaltenen Informationen dienen in erster Linie dazu, die bereits vorgefasste Meinung zu bestätigen.*
- ...sind in ihrer Entscheidung von der Reihenfolge der Interviews beeinflusst: Die Kompetenzen einer durchschnittlichen Person, die nach einer schwachen Person interviewt wird, werden tendenziell überbewertet. Würde sie hingegen nach einer starken Person interviewt, bestünde die Gefahr der Unterbewertung ihrer Kompetenzen.“*

Einen Lösungsansatz zur Durchführung strukturierter Personalauswahlgespräche bietet Bernadette Kadishi mit ihrem Instrument, das im folgenden Kapitel genauer beschrieben wird.

#### **4.3 Genderspezifische Fehlerquellen bei der Personalauswahl**

Eine wesentliche Fehlerquelle für eine geschlechtergerechte Personalauswahl hat zur Durchführung des Projektes EQUAL-GenderNet geführt: Es handelt sich um die Tatsache, dass häufig informelle, außerhalb von Erwerbstätigkeit erlernte Fähigkeiten, Fertigkeiten, erworbene Werte, Motivationen etc. bei der Personalauswahl keine Rolle spielen. Bei Frauen und Männern in unterschiedlich hohem Maß auftretende, sogenannte Patchwork-Biografien führen vor diesem Hintergrund per sé zu unterschiedlichen Chancen bei der Personalauswahl. Hinzu kommt, dass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in erster Linie immer noch ein Problem der Frauen ist. Wozu das praktisch führt, beschreibt Fabienne Melzer erst kürzlich in der Wochenzeitung DIE ZEIT:

*„Die 32-jährige Grafikdesignerin Lydia Färber (Name geändert) traute ihren Augen nicht, als sie ihre zurückgesandten Bewerbungsunterlagen durchblätterte. Mit dickem Rotstift hatte jemand die Namen ihrer drei Kinder im Lebenslauf unterstrichen. ‚Es fehlte nur noch das Ausrufungszeichen‘, erzählt sie mit bebender Stimme. Bei diesem Job hatte sie sich durchaus Chancen ausgerechnet. Berufs- und Auslandserfahrung, gute Englischkenntnisse - das alles konnte sie vorweisen. Vergeblich. ‚Es lag an den Kindern‘, ist*

<sup>60</sup> Bernadette Kadishi, Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen. Personalselektion ohne Diskriminierung, Tobler-Verlag, Altstätten 2001

sich Lydia Färber sicher.<sup>61</sup>

Ihre Schlussfolgerung daraus:

*„Gleichberechtigt sind Frauen in der deutschen Wirtschaft nur bis zum ersten Kind. Helfen könnte nur zweierlei: Ganztagsbetreuung oder ein plötzlicher Mangel an Arbeitskräften.(...) Wenn Fachkräfte fehlen, wird auch die stille weibliche Reserve mobilisiert. In ein paar Jahren, meinen Arbeitsmarktexperten, könnten Unternehmen wieder auf brachliegendes Wissen angewiesen sein. In einigen Bereichen ist der Wandel schon jetzt zu spüren, zum Beispiel in Krankenhäusern. ‚Früher mussten Ärztinnen schon fast nachweisen, dass sie keine Kinder kriegen‘, erzählt die Weiterbildungsberaterin Nori Seelbach. ‚Inzwischen fehlt einigen Kliniken der Nachwuchs. Jetzt gibt es schon Teilzeitstellen für Ärztinnen im Praktikum.‘ Für Mütter besteht Hoffnung. Ein wenig jedenfalls.“*

Neben dem Problem des allgemeinen Arbeitsplatzüberschusses, mangelnder gesellschaftlicher Anerkennung von Kindern, fehlenden, vor allem flexiblen Betreuungsangeboten gibt es aber auch psychologische Mechanismen, die selbst bei der grundlegenden Bereitschaft, Frauen (die potentiell Kinder bekommen oder schon haben) und Männern gleiche Chancen in einem Personalauswahlverfahren einzuräumen.

Christof Baitsch<sup>62</sup> nennt als Ursachen für mangelhafte Objektivität bei der Personalauswahl einen wesentlichen Aspekt, der in der Rolle der Beurteilenden und der Beurteilten selbst liegt.

Er schreibt:

*„Obwohl die Umwelt eine Vielzahl von Anhaltspunkten liefert, die als relevante soziale Informationen genutzt werden könnten, verlaufen Wahrnehmungsprozesse vergleichsweise effizient, geordnet und strukturiert. Dies ist möglich, weil Menschen über Ordnungshilfen wie Kategorien und Stereotype verfügen, die einen Maßstab für die Auswahl und Bewertung von Informationen darstellen und Komplexität reduzieren. Gerade bei Stereotypen als einer möglichen Ordnungshilfe wird deutlich, dass sie zwar eine Beurteilung erst ermöglichen, gleichzeitig aber Ansätze über Eigenschaften bestimmter Personengruppen mehr oder weniger reflektiert in ihnen zusammengefasst sind.“*

Solche Stereotype führen u. a. zu unterschiedlichen Einschätzungen in Abhängigkeit vom Geschlecht der urteilenden und der zu beurteilenden Person, indem für identische Leistungen z. B. unterschiedliche Ursachenzuschreibungen vorgenommen werden (er hat es geschafft, weil er kompetent ist, sie aufgrund ihres Äußeren, etc.) Ebenfalls geschlechtsspezifische Auswirkungen hat die sogenannte Auffälligkeitsverzerrung. Darunter wird verstanden, dass leichter feststellbare Leistungsergebnisse eine höhere Bewertung erfahren als schwerer beobachtbare (z. B. Unterstützungsleistungen, die häufig „unsichtbar“ von Frauen erbracht werden).

<sup>61</sup> Fabienne Melzer, Mütter müssen draußen bleiben, DIE ZEIT, 9.1.2003, [http://www.zeit.de/2003/09/01\\_m\\_9fiter\\_neu](http://www.zeit.de/2003/09/01_m_9fiter_neu)

<sup>62</sup> Christof Baitsch in Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen. Personalselektion ohne Diskriminierung, S. 117, Bernadette Kadishi (Hrsg.), Tobler-Verlag, Altstätten 2001

Auch die sogenannte hedonistische Verzerrung hat Auswirkungen auf die Objektivität bei der Entscheidung für weibliches oder männliches Personal. Darunter wird verstanden, dass *„Verhaltensweisen von Beurteilten, die der Beurteilende selbst als vorteilhaft empfindet, häufig zu günstigeren Attributionen in der Beurteilung von Leistungen führen.“*<sup>63</sup> Dabei spielt die Selbstwahrnehmung eine große Rolle. *„Vermutet eine beurteilende Person bei der zu beurteilenden Person dabei Kompetenzen, die den eigenen ähneln (oder zu ähneln scheinen), so werden diese Personen häufig sogar bevorzugt beurteilt.“*<sup>64</sup> Das könnte beispielsweise bedeuten, dass männliche Personalverantwortliche eher dazu neigen, Männer gut zu bewerten und weibliche Frauen.

Aber nicht nur die Subjektivität der Beurteilenden, sondern auch der oder die Beurteilte selbst hat erheblichen Anteil an potentiellen Verzerrungen in der Bewertung von Verhalten. So ist die Auswahl der Aspekte, die für leistungsgerechtes Handeln herangezogen werden, stark abhängig davon, was der/die Beurteilte selbst auswählt und wie er/sie diese Auswahl präsentiert. *„durch eine geeignete Darstellung der eigenen (tatsächlichen oder vermeintlichen) Leistungsergebnisse wird die Fremdbeurteilung bewusst oder unbewusst beeinflusst.“*<sup>65</sup> Mit einer bewussten Präsentation dieser Aspekte, steuern die Beurteilten das sogenannte Impression Management, indem sie zusätzlich urteilsverbessernde oder urteilsbewahrende Techniken verwenden. Welche Auswirkungen das hat, zeigt folgende Untersuchung:

*„Männliche und weibliche Studienanfänger werden zu Beginn des Semesters nach ihren Erwartungen für das erste Studienjahr befragt; sie sollen u. a. eine Prognose für die eigenen Noten abgeben.*

*Erfolgt die Prognose der eigenen Noten mittels eines geschlossenen Briefumschlages, der in eine Urne geworfen wird, so unterscheiden sich die jungen Frauen nicht von den jungen Männern. Muss die Note im direkten Gespräch prognostiziert werden, so rechnen die jungen Frauen mit schlechteren Noten als die jungen Männer. Tatsächlich waren bei den Noten zu Ende des Studienjahres keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen.“*<sup>66</sup>

Ob und wie die recherchierten und für diese Arbeit ausgewählten Instrumente anstreben, die beschriebenen potentiellen Fehlerquellen für die Objektivität in der Personalauswahl zu berücksichtigen, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

<sup>63</sup> Christof Baitsch in Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen. Personalselektion ohne Diskriminierung, S. 117, Bernadette Kadishi (Hrsg.), Tobler-Verlag, Altstätten 2001

<sup>64</sup> ebenda

<sup>65</sup> ebenda, S. 118

<sup>66</sup> ebenda, S. 119

## 5 Vorhandene Instrumente zur Kompetenzbilanzierung

*The only source of knowledge is experience.*  
 Albert Einstein  
 (1879-1955, Physiker)

Bei der Recherche nach und der Auswahl von Instrumenten zur Kompetenzbilanzierung habe ich folgende sechs Kriterien herangezogen: Zur besseren Übersicht werden sie zusätzlich durch Symbole gekennzeichnet. Der Grad ihrer Ausprägung zeigt sich jeweils daran, ob das Symbol einmal (geringe Ausprägung), zweimal (ausreichende Ausprägung) oder dreimal (hohe Ausprägung) vergeben wird.

- Steht tatsächlich Kompetenz (oder Ressourcen) im Mittelpunkt des Messverfahrens? ✓
- Wird informell erlernten Kompetenzen ein entsprechender Stellenwert beigemessen? ☺
- Welche Rolle spielt die Übertragbarkeit von informell erlernten in berufsrelevante Kompetenzen? →
- Wie wurde Gender als Kriterium in die Erstellung des Instruments einbezogen? ♀♂
- Welche Erfahrungen gibt es mit den Instrumenten in Bezug auf Anerkennung in Personalauswahlverfahren? ☀
- Wie gut ist das Instrument handhabbar? ☝

### 5.1 Das Schweizerische Qualifikationsbuch zur Berufslaufbahn - CH-Q<sup>67</sup>, Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf

<http://www.ch-q.ch>



**Preis:** EUR 32.90, bestellbar auf der Website

Um es als Trainer oder Trainerin zu benutzen muss eine zusätzliche Lizenz erworben werden.

Das Schweizerische Qualifikationsbuch ist ein Instrument zur Selbst-Einschätzung und -bilanzierung von Kompetenzen, die in Arbeit, Aus- und Weiterbildung, Familie, Freiwilligenarbeit, Freizeit und in staatsbürgerlichen Tätigkeiten erworben wurden.

*„Es richtet sich an einen breiten Kreis von Anwendenden. Angesprochen sind Jugendliche vor, während oder nach der Erstausbildung, Frauen und Männer mit mehrjähriger Berufserfahrung, Wiedereinsteigerinnen und Wiedereinsteiger.“<sup>68</sup>*

<sup>67</sup> CH-Q: Gesellschaft CH-Q - Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn

<sup>68</sup> Aus dem Vorwort zum CH-Q, S. 3, Autorengemeinschaft Schweizerisches Qualifikationshandbuch, Wird Verlag, Zürich 1999, erweiterte Auflage 2001

Für sie stellt es umfangreiches Material zur Verfügung mit Hilfe dessen

- „im Selbstverfahren, d. h. durch persönliches, unabhängiges Bearbeiten der Unterlagen
- in gesteuerten Lernprozessen (Schulen, Betriebe, Kurse, Seminare)
- in Beratungssituationen (Berufs- und Laufbahnberatung) unter Anleitung von Fachpersonen“

ein Portfolio<sup>69</sup> erarbeitet werden kann,

- mit dem jederzeit gezielt auf Nachweise (formelle Nachweise und Belege), Daten und Fakten für Weichenstellungen (Bewerbungen, Aufnahmeverfahren ...) zugegriffen werden kann
- das Potenziale und ein persönliches Profil enthält, das u. a. von vielen Schweizer Unternehmen, den Gewerkschaften, dem Staatssekretariat für Wirtschaft, dem Verband Schweizerischer Arbeitsämter anerkannt wird.

Das schweizerische Qualifikationsprogramm, dessen Bestandteil das Instrument ist, versteht sich als nationale Bildungsoffensive, die lebenslanges Lernen unterstützt und fördert, Brücken schlägt zwischen Ausbildung und Beschäftigung, Voraussetzungen schafft für berufliche und persönliche Weiterentwicklung, Perspektiven für neue Bildungs- und Berufswege eröffnet und die Anerkennung von Leistungen in allen Lebensbereichen (...) fördert. Ein besonderes Augenmerk gilt der Gleichstellung der Geschlechter. Die Bildungsinitiative CH-Q wird von den wichtigsten Entscheidungsträgern des Schweizerischen Bildungssystems, der Sozialpartner sowie von Vertretungen aus Wirtschaft, Verwaltung, Pädagogik und Forschung unterstützt und mit Fachleuten aus diesen Bereichen – die teilweise auch an seiner Entstehung beteiligt waren – laufend weiterentwickelt.<sup>70</sup>

## Das Portfolio

~ gliedert sich in

- eine Arbeitsanleitung zum Umgang mit dem Instrumentarium
- einen Ordner zur übersichtlichen und systematischen Einordnung und Ablage von Nachweisen und Notizen<sup>71</sup>

### Arbeitsanleitung

Die Arbeitsanleitung umfasst einen Einstieg, Definitionen und Beispiele für drei Fähigkeitsebenen (fachliche, methodische, persönliche und soziale), Beispiele für Fähigkeiten, eine Anleitung zum Erfassen, Beurteilen und Nachweisen, Überdenken und Umsetzen von Fähigkeiten sowie Tipps.

<sup>69</sup> Portfolio (abgeleitet vom französischen portefeuille, deutsch: Blätter tragen/transportieren). Hier handelt es sich also um einen Ordner, in dem Kompetenzbelege/Nachweise gesammelt werden.

<sup>70</sup> Aus dem Vorwort zum CH-Q, S. 3, Autorengemeinschaft Schweizerisches Qualifikationshandbuch, Wird Verlag, Zürich 1999, erweiterte Auflage 2001

<sup>71</sup> Selbstauskunft auf der CH-Q-Website, <http://www.ch-q.ch>

## Ordner zur Einordnung und Ablage von Nachweisen und Notizen

Der Ordner umfasst:

- Nachweisblätter, Formulare zur Darlegung des Werdegangs („Spuren sichern“)
- Arbeits- und Dokumentationsblätter zur Potenzialerschließung („Leistungen sichtbar machen“)
- Arbeits- und Dokumentationsblätter, Formulare etc. zur Erstellung des persönlichen Profils („Stärken gezielt darstellen“)
- sowie Blätter, die den Prozess des Überdenkens und Umsetzens dokumentieren („Bereit sein für Veränderungen“, „Persönlicher Aktionsplan“)

Die Erarbeitung des Portfolios soll einen Prozess in Gang setzen, in dem u. a. folgende Leitfragen beantwortet werden:

- Welche Beobachtungen habe ich gemacht?
- Welche Ereignisse hatten Einfluss auf meine Persönlichkeit?
- Welche vergangenen Lebenssituationen prägen mich?
- Welche Erkenntnisse habe ich gewonnen?
- Welche Schlussfolgerungen ziehe ich?
- Welche Ziele sind mir wichtig?
- Welches sind meine nächsten Schritte?
- Wie setze ich die Zukunftsplanung an?

## Meine Einschätzung des CH-Q

**Findet tatsächlich Kompetenzbilanzierung statt?**



Das CH-Q leitet aus der Reflexion von Erfahrungen, die beim Handeln in bestimmten Arbeits-, Lern- und Lebenssituationen gemacht wurden ab, über welche Kompetenzen ein Anwender/eine Anwenderin verfügt.

**Wird informell erlernten Kompetenzen ein entsprechender Stellenwert beigemessen?**



Das CH-Q regt u. a. schon durch seine Systematik, in der informelles Lernen explizit nachgefragt wird, sowie durch die angeführten Beispiele dazu an, Erfahrungen aus allen Lebens-, Lern- und Arbeitssituationen einzubringen.

**Welche Rolle spielt die Übertragbarkeit von informell erlernten in berufsrelevante Kompetenzen?**



Das CH-Q fordert zwar dazu auf, einen Prozess der Übertragung von informell erworbenen in berufsrelevante Kompetenzen vorzunehmen, allerdings dürften in der Regel die genauen Tätigkeits- und Anforderungsprofile für eine bestimmte Stelle keine Rolle spielen, da das Instrument nicht unbedingt im Hinblick auf die Bewerbung um eine spezifische Stelle genutzt wird. Damit ist es zwar möglich, allgemeine Potenziale zu erkennen, nicht aber die Kompetenz im Hinblick auf die spezifische Stellenanforderung festzustellen.

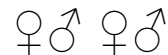


Die persönliche Erfahrung der Autorin mit diesem Instrument hat ergeben, dass die im CH-Q angeregte Bewertung von Fähigkeiten/Kompetenzen in der Einstufung

- |  |  |
|--|--|
| <b>1</b> unter Anleitung                           | <b>2</b> selbständig bei ähnlichen Bedingungen     |
| <b>3</b> selbständig bei verschiedenen Bedingungen | <b>4</b> selbständig erklären und vorzeigen können |

nicht immer ausreichend ist. Zwar wird gerade zu diesem Arbeitsblatt explizit ein feedback-Gespräch mit einem Peer empfohlen, die Bewertung der Qualität eines Produktes dürfte aber stark differieren je nachdem, ob sie von Fachleuten oder Laien vorgenommen wird. So kommt es hier nicht nur darauf an, in welchem Selbständigkeitsgrad ein bestimmtes Ergebnis erzielt wurde, sondern auch auf die Bewertung der Qualität des Ergebnisses/Produkts. Diese Schwierigkeit ist allerdings eine grundsätzliche: Woran wird die Qualität einer Performanz gemessen? An der Qualität des Produkts in der je spezifischen Situation? Im Vergleich mit der durchschnittlichen Performanz, die von Personen in einer Situation erbracht wird? etc.

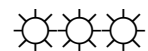
**Wie wurde Gender als Kriterium in die Erstellung des Instruments einbezogen?**



Durch die Konzeption des CH-Q an sich werden in hervorragender Weise unterschiedlichste Biografien wertgeschätzt und auch „typisch weibliche“ und „typisch männliche“ Lernorte für den informellen Kompetenzerwerb berücksichtigt. Das ist umso bemerkenswerter, als das Instrument von vielen Verbänden und Initiativen gemeinsam erarbeitet wurde, die diesen Ansatz offenbar alle mittragen und ihm dadurch auch zu hoher Akzeptanz in der Schweiz verholfen haben.

Allerdings ist nicht anzunehmen, dass eine Person, die es alleine und ohne Anleitung durcharbeitet, tatsächlich in der Lage dazu ist und ausreichend dazu angeregt wird, über ihre eigenen Rollenmuster nachzudenken und sie ggf. kritisch zu reflektieren.

**Welche Erfahrungen gibt es mit den Instrumenten in Bezug auf Anerkennung in Personalauswahlverfahren?**



Soweit bekannt, ist das Instrument in der Schweiz weitgehend anerkannt und spielt in Personalauswahlverfahren auch tatsächlich eine große Rolle.

**Wie gut ist das Instrument handhabbar?**



Das CH-Q ist zwar äußerst klar und systematisch aufgebaut, allerdings gibt es wohl dennoch die meiste Kritik zur Handhabbarkeit:

- Für die selbständige Durcharbeitung ohne Hilfen ist (trotz der gut ausgewählten Beispiele und der Anregungen für verwendbare Begriffe) ein hohes kognitives und sprachliches Vermögen erforderlich.
- Die Zuordnung zu den drei Kompetenzbereichen ist zum Teil schwierig.
- Personen, die sich noch nicht mit dem Thema auseinandergesetzt haben, dürfte es alleine schwer fallen, ausreichende Reflexionstiefe und Transferleistungen aufzubringen, um zu einem – für sie selbst und potentielle

- Arbeitgeber oder Arbeitgeberinnen wirklich befriedigenden Ergebnis zu gelangen.
- Die Arbeit mit dem CH-Q dauert lange (wahrscheinlich mehrere Wochen) und ist aufwändig.

### Zusammenfassung

Trotz der Kritik finde ich, dass das CH-Q ein sehr gutes Instrument ist, weil es – wie kaum ein anderes – Selbstvergewisserung und Selbstbestätigung ermöglicht. Besonders wichtig erscheint mir dabei, dass Personen, die das CH-Q anwenden, einen konkreten Bezug zwischen den Situationen, die sie selbst als erfolgreich erlebt haben, und den Kompetenzbegriffen, die sie sich erarbeitet haben, herstellen. Eine Frau, die das Instrument in ihrer Praxis als Trainerin eingesetzt hat, bestätigte, dass vor allem Frauen den Bezug von Familien- und sozialer Arbeit zu berufsrelevanten Anforderungen erstmalig sahen, was zu mehreren AHA-Erlebnissen und Empowerment geführt hat. Die hohe Akzeptanz - auch bei Schweizer Unternehmen - scheint außerdem den möglichen Kritikpunkt zu widerlegen, dass die rein kognitiv vorgenommene Kompetenzbilanzierung möglicherweise eine geringere Validität aufweist als andere, eher handlungsorientierte Verfahren. Inwiefern das CH-Q zur Personalauswahl in Verbindung mit anderen Methoden (beispielsweise Tests, Arbeitsproben, AC usw.) kombiniert wird, um dieses potentielle Manko auszugleichen, entzieht sich jedoch meiner Kenntnis.

### 5.2 IESKO – Instrument zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Personalselektion ohne Diskriminierung

Bernadette Kadishi (Hrsg.)

**Preis:** CHF 55,-, ISBN: 3-85612-124-2, Tobler Verlag, 2001



Das CD-gestützte Verfahren IESKO – ebenfalls aus der Schweiz – von Bernadette Kadishi und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist

*„ein praxisnahes, EDV-gestütztes Instrument, das zur Fremdeinschätzung in einem Auswahlgespräch bei jeder Stellenbesetzung in jedem Betrieb eingesetzt werden kann. Es ist ein hilfreiches Tool zur effizienten Erfassung der jeweils geforderten Schlüsselkompetenzen. Seine drei Erfolgskriterien sind:*

- *Es strukturiert das Einstellungsgespräch*
- *arbeitet mit einer verhaltensbezogenen Fragetechnik und*
- *bezieht alle Erfahrungsbereiche in das Gespräch mit ein, sowohl berufliche als auch außerberufliche.*<sup>72</sup>

<sup>72</sup> Bernadette Kadishi (Hrsg.), Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen. Personalselektion ohne Diskriminierung, Tobler Verlag, Altstätten 2001, S. 11



Es bietet konkrete Hilfestellungen für die drei Bereiche:

**1. Schlüsselkompetenzenprofil**

**Vorbereitung und Vergleich:**

- Anforderungen der Stelle
- Effektive Kompetenzen der Bewerberinnen und Bewerber
- Vergleich Soll-Ist-Profil

**2. Gesprächsleitfaden**

**Informationsbeschaffung**

- halbstandardisiertes Interview
- Beispielfragen
- Situationen aus den außerberuflichen Erfahrungsbereichen

**3. Auswertungskriterien**

**Beurteilung**

- Checkliste mit Kriterien zur Auswertung der Gesprächsnotizen

**Das Schlüsselkompetenzenprofil**

*„~ gibt eine tabellarische Übersicht über 15 Schlüsselkompetenzen und deren Definition. Es bietet konkrete Hilfestellung für die strukturierte Vorbereitung des Einstellungsgespräches und dient gleichzeitig als eine Grundlage für die Einstellungsentscheidung.*

*Vor dem Gespräch wird anhand der Stellenbeschreibung festgelegt, welche Schlüsselkompetenzen für die zu besetzende Stelle in welchem Ausmaß gefordert sind. Die Stufen sind bewusst auf drei begrenzt. (...) Nach dem Gespräch wird eingetragen, ob und wie ausgeprägt die geforderten Kompetenzen beim Bewerber oder der Bewerberin vorhanden sind. Das ausgefüllte Profil erlaubt den Vergleich zwischen den Ausprägungsgraden der geforderten und der vorhandenen Schlüsselkompetenzen.“<sup>73</sup>*

---

<sup>73</sup> Selbstauskunft über das Instrument in: Bernadette Kadishi (Hrsg.), Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen. Personalselektion ohne Diskriminierung, Tobler Verlag, Altstätten 2001, S. 13

Schlüsselkompetenzen		Anforderung Stelle (Soll)			Erfüllung Person (Ist)			Vergleich Soll/Ist
		eher viel	viel	sehr viel	eher viel	viel	sehr viel	weniger (-) gleich (=) mehr (+)
<input type="checkbox"/>	Organisationsfähigkeit	①	②	③	①	②	③	
<input type="checkbox"/>	Eigeninitiative	①	②	③	①	②	③	
<input type="checkbox"/>	Flexibilität	①	②	③	①	②	③	
<input type="checkbox"/>	Entscheidungsfähigkeit	①	②	③	①	②	③	
<input type="checkbox"/>	Kreativität/Problemlösefähigkeit	①	②	③	①	②	③	
<input type="checkbox"/>	Lernfähigkeit	①	②	③	①	②	③	
<input type="checkbox"/>	Verantwortungsbereitschaft	①	②	③	①	②	③	
<input type="checkbox"/>	Teamfähigkeit	①	②	③	①	②	③	
<input type="checkbox"/>	Konfliktfähigkeit	①	②	③	①	②	③	
<input type="checkbox"/>	Kommunikationsfähigkeit	①	②	③	①	②	③	
<input type="checkbox"/>	Kontaktfähigkeit	①	②	③	①	②	③	
<input type="checkbox"/>	Einfühlungsvermögen	①	②	③	①	②	③	
<input type="checkbox"/>	Belastbarkeit	①	②	③	①	②	③	
<input type="checkbox"/>	Selbstbehauptung	①	②	③	①	②	③	

↪ Anzahl geforderte Schlüsselkompetenzen: 
TOTAL:  -  =  +

Abbildung 2: Das Schlüsselkompetenzen-Profil

### Der Gesprächsleitfaden

„Ziel des Gesprächsleitfadens ist es, das Einstellungsgespräch zu strukturieren und so zu gewährleisten, dass alle zentralen Informationen erfasst werden. Er leistet somit auch einen Beitrag zur Optimierung des Gesprächs.“

Für jede Schlüsselkompetenz bietet der Leitfaden drei konkrete Hilfestellungen im Gespräch an:

- Die Definition der einzelnen Schlüsselkompetenzen
- Zwei bis drei Beispielfragen, wie diese Schlüsselkompetenz im Gespräch abgefragt werden kann
- Beispiele aus dem außerberuflichen Bereich (Familien- und Hausarbeit, Freiwilligenarbeit und Freizeit), in dem Schlüsselkompetenzen erworben werden können.<sup>74</sup>

<sup>74</sup> ebenda, S. 15

<p><b>Planungsfähigkeit</b></p> <p>Arbeitsschritte, Vorhaben und Ziele längerfristig bestimmen, systematisch, zielgerichtet vorgehen und Prioritäten setzen.</p>	<p><i>Beispiele aus dem ausserberuflichen Bereich:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Festlegung des Tagesablaufes</li> <li>• Vorbereitung der Ferien mit der Familie</li> <li>• Finanzielle Projekte: Altersvorsorge, Geldanlage, Budgetplanung</li> <li>• Planung einer Wahlkampagne</li> <li>• Vorbereitung eines Dorffestes</li> </ul>
	<p><i>Beispielfragen (jeweils eine konkrete Situation erzählen lassen):</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wie sieht Ihre tägliche und längerfristige Arbeitsplanung aus?</li> <li>2. Wie beziehen Sie andere Beteiligte/Betroffene in Ihre Planung ein?</li> <li>3. Wie behalten Sie den Überblick über unerledigte Arbeiten?</li> </ol>

Abbildung 3: Hilfestellungen im Gespräch am Beispiel der Schlüsselkompetenz Planungsfähigkeit

Die klare Definition der Schlüsselkompetenzen trägt zum einheitlichen Verständnis bei. Wird nicht explizit festgelegt, was unter den Begriffen verstanden wird, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass zwar alle z. B. von Konfliktfähigkeit reden, aber jeder etwas anderes unter diesem Begriff versteht.

Die Beispielfragen fordern den Bewerber oder die Bewerberin auf, konkrete Situationen aus ihrer eigenen Erfahrung darzustellen. Ziel ist, von früherem Verhalten auf das Verhalten in kommenden, ähnlichen Situationen zu schließen. Sie gewährleisten außerdem, dass alle zentralen Themenbereiche für die zu besetzende Stelle abgedeckt werden und dass alle Bewerber und Bewerberinnen grundsätzlich mit denselben zentralen Fragen konfrontiert werden – unabhängig von Geschlecht, beruflichem Erfahrungshintergrund, oder eventuellen Sympathien oder Antipathien.

**Checkliste Auswertungskriterien**

Zur Strukturierung der Auswertung bietet die Checkliste für jede Schlüsselkompetenz Auswertungskriterien an. Diese basieren auf dem im Schlüsselkompetenzen-Profil aufgeführten Definitionen und können je nach Bedarf erweitert werden.

Planungsfähigkeit

- Setzt klare Prioritäten
- Plant die einzelnen Arbeitsschritte im Voraus
- Arbeitet zielorientiert
- Erkennt Zusammenhänge und Schnittstellen
- \_\_\_\_\_

Kompetenz vorhanden:      ①      ②      ③

Abbildung 5: Auswertungskriterien für die Schlüsselkompetenz Planungsfähigkeit



## Meine Einschätzung von IESKO

Findet tatsächlich Kompetenzbilanzierung statt?



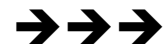
IESKO leitet aus der Reflexion von Erfahrungen, die beim Handeln in bestimmten Arbeits-, Lern- und Lebenssituationen gemacht wurden ab, über welche Kompetenzen ein Anwender/eine Anwenderin verfügt.

Wird informell erlernten Kompetenzen ein entsprechender Stellenwert beigemessen?



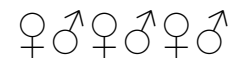
IESKO bezieht Erfahrungen aus allen Lebens-, Lern- und Arbeitssituationen ein, indem sie explizit im Personalauswahlgespräch abgefragt werden.

Welche Rolle spielt die Übertragbarkeit von informell erlernten in berufsrelevante Kompetenzen?



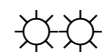
In IESKO werden Bewerber und Bewerberinnen aufgefordert, selbst einen direkten Bezug zwischen informell erworbenen Kompetenzen und dem je spezifischen beruflichen Tätigkeitsprofil herzustellen. Die Prüfung, ob ein Transfer möglich ist, wird dadurch erleichtert, dass explizit nach Situationen aus dem informellen Bereich gefragt wird, die sich auf das jeweilige berufliche Anforderungsprofil beziehen.

Wie wurde Gender als Kriterium in die Erstellung des Instruments einbezogen?



Auch wenn mehrere in der Personalauswahl erfahrene Personen am Gespräch beteiligt sind, die die geschlechtsspezifischen Fallstricke kennen, ist eine Benachteiligung aufgrund dieser Aspekte natürlich nicht per sé ausgeschlossen. Dennoch ist sowohl durch die Konzeption (und die erklärten Zielen von IESKO), als auch durch Hinweise in den IESKO-Unterlagen sowie durch Schulungen von nach der IESKO-Methode arbeitenden Personalverantwortlichen zu erwarten, dass zumindest eine entsprechende Problem-Sensibilisierung stattfindet.

Welche Erfahrungen gibt es mit den Instrumenten in Bezug auf Anerkennung in Personalauswahlverfahren?



IESKO ist noch ein sehr neues Instrument, eine wirkliche Evaluation deshalb noch nicht möglich. Erfahrungen in Verwaltungen und Unternehmen, die in einer Erprobungsphase gesammelt wurden, werden von den Autoren und Autorinnen selbst als positiv beschrieben. Ein wesentliches Ergebnis dieser Erprobungsphase besteht in der gelungenen Sensibilisierung von Personalfachleuten für den Miteinbezug außerberuflicher Erfahrungsbereiche. Zudem führte das bewusste und strukturierte Erfassen der Schlüsselkompetenzen zur klaren Einschätzung und ganzheitlichen Beurteilung der Bewerberinnen und Bewerber und erhöhte damit die Transparenz und Einheitlichkeit des Vorgehens positiv.<sup>75</sup>

<sup>75</sup> ebenda, S. 18

## Wie gut ist das Instrument handhabbar?



Die Handhabbarkeit des IESKO lässt sich leider nur aufgrund der theoretischen Ausführungen im Buch einschätzen, da die CD nach wenigen Schritten abbricht (und auch eine beim Verlag nachbestellte CD auf keinem Rechner lief.)

Ich gehe davon aus, dass IESKO für die Schlüsselkompetenzen, für die es Definitionen, Fragen und Auswertungen anbietet, ein gut handhabbares Instrument ist, das vor allem für Unternehmen, die keine speziellen Personalabteilungen haben, eine wirkliche und sehr konkrete Hilfe darstellt, zu einer besseren Prognosequalität zu kommen und dabei gerechter auszuwählen. Die Einarbeitung in das Instrument fällt relativ leicht und beansprucht nicht allzu viel Zeit, insofern ist es auch ein ökonomisches Instrument.

## Zusammenfassung

IESKO ist ein sehr vielversprechendes Instrument, das besonders kleinen und mittleren Unternehmen konkrete Hilfestellung für ihre Personalauswahl gibt. Wünschenswert wäre meiner Ansicht nach, wenn die Unternehmen selbst dieses Instrument weiterentwickeln und noch genauer an ihre spezifischen Anforderungsprofile anpassen würden.

## 5.3 Kompetenzbilanz

### Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung<sup>76</sup>

für

- **berufstätige Mütter und Väter**
- **an Weiterbildung Interessierte**
- **Berufsrückkehrerinnen**



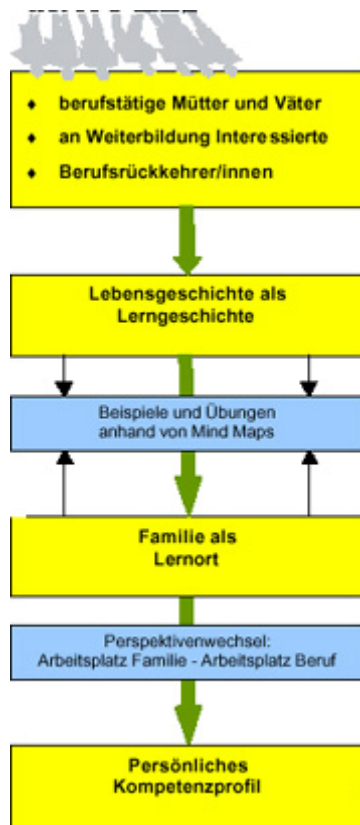
Ein Projekt der KAB Süddeutschlands und des Deutschen Jugendinstituts, München in Kooperation mit europäischen Partnern: Fair Play Consortium, Leeds (GB), De Jong @ van Doorne-Huiskes en Partners, Utrecht (NL), gefördert von der EU-Kommission und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Projektteam: Wolfgang Erler, Annemarie Gerzer-Sass, Christine Nussart, Jürgen Sass  
Bestellung bei KAB Süddeutschlands gegen eine Gebühr von 18 Euro (plus Versandkosten) oder Download unter [www.dji.de/bibs/33\\_633komp.pdf](http://www.dji.de/bibs/33_633komp.pdf) (Copyright beachten!)

*„Die Kompetenzbilanz ist ein Instrument, mit dessen Hilfe – im biografischen Rückblick und am Beispiel von Familienerfahrungen und Familienarbeit – eine Selbstevaluation ermöglicht wird. Dabei sollen erworbene Kompetenzen bewusst gemacht und auf ihre mögliche Übertragbarkeit in die Arbeitswelt überprüft werden. Berufstätigen Müttern und Vätern, an Weiterbildung Interessierten und Berufsrückkehrerinnen wird dadurch ein Instrument an die Hand gegeben, mit dem sie den eigenen Standort und beruflichen Perspektiven neu bestimmen können.“<sup>77</sup>*

<sup>76</sup> Kompetenzbilanz, Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung, KAB Süddeutschlands/Deutsches Jugendinstitut, München 2000, S. 3

<sup>77</sup> Selbstauskunft über das Instrument, [http://www.dji.de/bibs/33\\_633info.pdf](http://www.dji.de/bibs/33_633info.pdf)



Dazu stellt die Kompetenzbilanz Übungen, Beispiele, Arbeitsblätter sowie eine Anleitung bereit, in der einzelne Arbeitsschritte beschrieben sind. Die Bearbeitung der verschiedenen Arbeitsblätter mit Kreativmethoden, wie Mindmapping, wird angeregt, die Ergebnisse können in übersichtlichen Tabellen zusammengestellt werden.

Im Verlauf der Selbstevaluation sollen gezielt Fremdeinschätzungen von Freundinnen oder Freunden, Kolleginnen oder Kollegen, Vorgesetzten oder Personalverantwortlichen, Trainern oder Trainerinnen eingeholt werden, die durch Rückmeldung die eigene Bewertung überprüfbar machen.

Als zu untersuchende Kompetenzfelder werden im Kompetenzprofil vorgeschlagen:

- Selbstorganisation/Selbstmanagement
- Verantwortungsbewusstsein
- Belastbarkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Teamfähigkeit
- Interkulturelles Handeln
- Flexibilität und Mobilität
- Organisationsfähigkeit
- Kreative Problemlösungsfähigkeit
- Führungstätigkeit

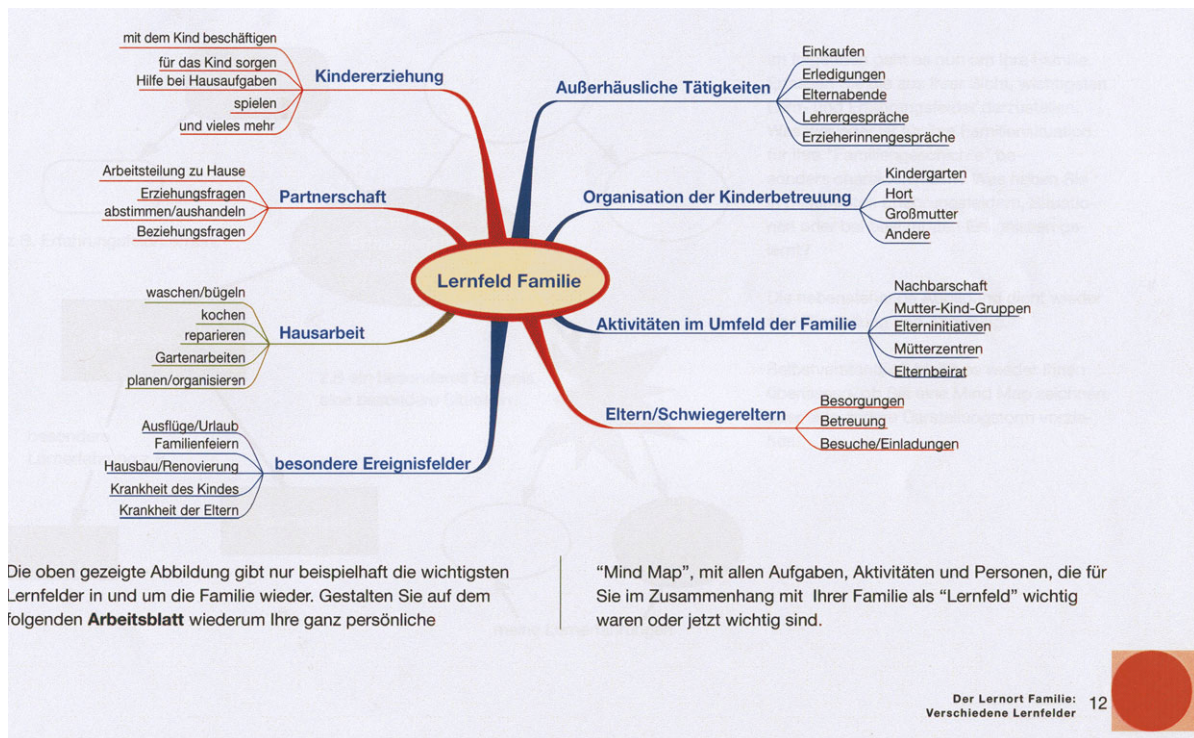
Die Felder können selbständig weiter ergänzt werden.

Ausgangspunkt für das Projekt sind

*„arbeitswissenschaftliche Untersuchungen, wonach Anforderungen und Belastungen im Rahmen der Haus- und Familienarbeit einen Vergleich mit den Anforderungsprofilen eines Bauarbeiters, eines Handwerkers, eines Informatikers durchaus standhalten. Mehrkindfamilien mit höherem Bildungsniveau übertreffen sogar die eines Bauingenieurs, einer Chefsekretärin in der Verwaltung, eines Arbeitsamtleiters, eines Untersuchungsrichters.“<sup>78</sup>*

<sup>78</sup> Die Kompetenzbilanz. Ein Instrument zur Optimierung betrieblicher Personalarbeit. Eine Information für Personalverantwortliche, [http://www.dji.de/bibs/33\\_633info.pdf](http://www.dji.de/bibs/33_633info.pdf)





## Meine Einschätzung der Kompetenzbilanz

Findet tatsächlich Kompetenzbilanzierung statt?



Die „Kompetenzbilanz“ leitet aus der Reflexion von Erfahrungen, die beim Handeln vor allem in der Familien- und Hausarbeit gemacht wurden, und durch den Vergleich mit beruflichen Anforderungen ab, über welche Kompetenzen ein Anwender/eine Anwenderin verfügt. Der Anwender/die Anwenderin reflektiert sich dazu selbst in unterschiedlichen Rollen und stellt dadurch einen Perspektivenwechsel her.

Wird informell erlernten Kompetenzen ein entsprechender Stellenwert beigemessen?



Die Kompetenzbilanz bezieht vor allem Erfahrungen aus der Haus- und Familienarbeit ein, die meisten Beispiele und Arbeitsblätter beziehen sich ausschließlich auf diese Bereiche und treffen damit eine Einschränkung über informelle Lernorte (z. B. im sozialen Umfeld, in der Freizeit, bürgerschaftlichem Engagement etc.)

Welche Rolle spielt die Übertragbarkeit von informell erlernten in berufsrelevante Kompetenzen?



Die Kompetenzbilanz richtet sich bevorzugt an berufstätige Mütter und Väter, ein Berufsbezug darf deshalb in den meisten Fällen von vornherein angenommen werden. Die Arbeitsblätter regen konkret dazu an, Nutzungsmöglichkeiten für die in der Familien- und Hausarbeit erlernten Kompetenzen am konkreten Arbeitsplatz zu erarbeiten und Schritte für deren Umsetzung zu planen. Der Übertragungsprozess wird methodisch (zumindest anhand der Arbeitsblätter) jedoch nicht gründlich genug angeleitet. Die Möglichkeit, vorgegebene Bereiche und

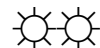
den Grad des Könnens einfach anzukreuzen, verleitet potentiell zu einer gewissen Oberflächlichkeit und Beliebigkeit. Wie schon beim CH-Q angemerkt, müssen die rein kognitiv vorgenommenen Übertragungen möglicherweise durch handlungsorientierte Methoden zur Kompetenzbilanzierung ergänzt werden.

#### Wie wurde Gender als Kriterium in die Erstellung des Instruments einbezogen?



Gendersensibilität ist ein Anspruch der „Kompetenzbilanzierung“. Im Bereich „Standortbestimmung“ werden vielfältige Lernorte aufgeführt, die auch den ehrenamtlichen und Freizeitbereich betreffen. Die nachfolgenden Beispiele beziehen sich allerdings ausschließlich auf Familien- und Hausarbeit. Männer, die damit eher geringe Erfahrungen haben, fühlen sich dadurch sicherlich nicht zur Reflexion angeregt. Auffällig ist außerdem der Widerspruch, dass das Instrument sich an Männer und Frauen (und sogar in erster Linie an Frauen) wendet, die Sprache aber, sowohl im Instrument selbst, als auch in Texten über das Instrument männlich geprägt ist.

#### Welche Erfahrungen gibt es mit den Instrumenten in Bezug auf Anerkennung in Personalauswahlverfahren?



Die am Projekt beteiligten Partner und Partnerinnen zogen eine sehr gute Bilanz und merkten vor allem an, dass der Einsatz des Instruments zu einer Sensibilisierung von Personalverantwortlichen für das Thema „informelle Lernorte“ und zum Teil zu einer Verbesserung des Betriebsklimas beigetragen hat. Die Zeit für eine ausführliche Evaluation des Instruments ist allerdings zu kurz gewesen. Deshalb findet in einem Folgeprojekt „Implementierung und Evaluation von Familienkompetenzen in Beruf und Weiterbildung“ (Laufzeit: 01.07.2001 - 31.12.2003) eine weitere Evaluation statt, in die weitere Betriebe einbezogen werden sollen.

#### Wie gut ist das Instrument handhabbar?



Die „Kompetenzbilanz“ ist sehr ansprechend gestaltet. Die Möglichkeit, Mindmapping oder eine tabellarische Darstellung zu benutzen spricht Personen mit unterschiedlichen Denk- und Arbeitsweisen (und vermutlich besonders Frauen) an. Das Arbeitsbuch im A4-Format mit Ringbindung lässt sich leicht kopieren, die benötigte Zahl von Arbeitsblättern ist somit leicht herzustellen. Die Beispiele und Arbeitsanleitungen sind sprachlich leicht verständlich.

#### Zusammenfassung

Die „Kompetenzbilanz“ erscheint als ein geeignetes Instrument, das Selbstbewusstsein vor allem der Benutzerinnen zu stärken und einen Reflexionsprozess über Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf anzuregen. Ob es über eine Sensibilisierung für das Thema hinaus wirklich, wie geplant, in Firmen auch als Instrument der Personalentwicklung eingesetzt wird, bleibt abzuwarten.

## 5.4 Weitere Instrumente im Überblick

Im Folgenden werden noch einige Instrumente vorgestellt, die allerdings nicht getestet wurden und die in ihren Selbstbeschreibungen keinerlei Auskunft darüber geben, ob sie außerhalb von Erwerbsarbeit erworbene Kompetenzen bilanzieren und/oder Genderaspekte berücksichtigen.

Voraussichtlich im April 2003 erscheint ein Buch von **Bernd Reuschenbach** über eine Forschungsarbeit an der Uni Heidelberg. Im Rahmen dieser Arbeit entwickelte er ein modular aufgebautes **strukturiertes Personalauswahlverfahren für die Pflegeausbildung**, das die Erfassung von Schlüsselkompetenzen und Entwicklungspotenzialen ermöglichen soll. Erste Erfahrungen damit bescheinigen dem Instrument gute Ergebnisse. Inwieweit informelles Lernen oder eine geschlechtsspezifische Herangehensweise berücksichtigt wurden, geht aus der Beschreibung nicht hervor.



Voraussichtlicher Preis: € 29,95

Das **KODE®-System** von Erpenbeck und Heyse verfolgt (nach Eigenauskunft auf der Website)<sup>79</sup> folgenden Anspruch:



Sobald ernsthaft nach der Wandel- und Anpassungsfähigkeit eines Unternehmens, eines Bereiches oder der einzelnen Mitarbeiter gefragt wird, reicht der Hinweis auf bestehende Qualifikationen sowie Ausgaben im Bereich der betrieblichen Weiterbildung nicht mehr aus. Es wird zunehmend wichtig, Aussagen über das (humane) Wissens- und Kompetenzkapital zu treffen - und hierbei weniger auf das "Ist-Bild", sondern vielmehr auf das "Wird-Bild" zu orientieren. Qualifikation wird immer mehr vorausgesetzt, und in den Mittelpunkt treten die Kompetenzerkennung und -Entwicklung.

Mit der systematischen Ableitung der notwendigen Kompetenzanforderung an Tätigkeiten, Stellen, Funktionen und der Erfassung der individuellen bzw. Team- bzw. Unternehmenskompetenzen wird Wichtiges erschlossen anstatt Unwichtiges zu messen.

Das KODE®-System ermöglicht es, Personalentwicklung ganzheitlich zu realisieren und befähigt z.B. Führungskräfte zum umfassenden Personalmanagement sowie zum Coaching der eigenen Mitarbeiter.

Das KODE®-System umfasst:

- einfach einzusetzende Basisfragebögen für Personen, Team, Unternehmen
- erweiterte Diagnostikinstrumente - je nach Bedarf einsetzbar

<sup>79</sup> <http://www.kode1.com>

- Interpretationshilfen
- Kompetenz-Anforderungsprofile (Positionen / Branchen)
- Kompetenz-Trainingsbausteine
- diverse nachvollziehbare und wiederholbare Anwendungsbeispiele
- CD (Präsentation, Auswertung), Betreuung innerhalb und außerhalb des KODE®-Netzwerkes
- periodische Informationen über Weiterentwicklung und neue Anwendungsfälle des KODE®-Systems

(Informationen über Preise liegen mir nicht vor.)

Bei **Hogreve** erschienen sind folgende Verfahren zur Personalauswahl und –entwicklung<sup>80</sup> für den Managementbereich.

Die **Management Fallstudien** von G.P. Fennekels und S. D´Souza werden seit 1999 angewandt. Sie ermöglichen eine schnelle Stärken-Schwächen-Analyse zu den folgenden Anforderungen:



- Soziale Kompetenz  
"aktives Gestalten von zwischenmenschlichen Konfliktsituationen und Abläufen".
- Führungsverhalten  
"Initiative ergreifen, Abläufe zu gestalten / Führungstechniken einsetzen".
- Systematisches Denken und Handeln  
"Aufgaben systematisch angehen / praxisgerechte Lösungen finden".

Sie bestehen aus vier einzelnen Verfahren:

- **MFA-F: Führungssituationen**  
Es werden 12 Kurzfälle simuliert, die den angemessenen Einsatz diverser Führungstechniken erfordern. Es wird erkennbar, inwieweit der Teilnehmer eher sach- oder personenorientiert vorgeht.
- **MFA-K: Konfliktsituation**  
Es wird ein Konflikt mit einem Mitarbeiter vorgegeben. Über die Wahl von Handlungsalternativen wird der komplette Ablauf eines Gesprächs zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter simuliert. Deutlich wird die Einsicht des Teilnehmers in die Ursachen des Konflikts und die Fähigkeit, eine tragfähige Lösung im Hinblick auf Mitarbeiter- und Firmeninteresse zu finden.
- **MFA-S: Soziale Situationen**  
Zu neun unterschiedlich komplexen betrieblichen Alltagssituationen sollen tragfähige Lösungen für alle Beteiligten gefunden werden. Im Mittelpunkt stehen die Sensibilität des Teilnehmers, zwischenmenschliche Probleme wahrzunehmen und seine Effektivität in der Konfliktbewältigung.
- **MFA-Z: Zeitmanagement, Planung und Selbstorganisation**  
Eine Planungsaufgabe muss innerhalb einer vorgegebenen Zeit bewältigt sein. Hier ergeben sich Aufschlüsse über die Planungseffizienz und das Strukturierungsvermögen unter Zeitdruck.

<sup>80</sup> <http://www.apparatezentrum.de/>



Einsatzbereiche für die MFA sind:

- Personalauswahl
- Personalentwicklung
- Assessment-Center
- Bewerbertraining
- Stärken-Schwächen Analyse

**Preis:** € 1890 (Manual, CD-ROM, je 1 Aufgabenheft MFA-F, MFA-K, MFA-S und MFA-Z, je 25 Antwortblätter (MFA-K, MFA-Z, MFA-F) sowie Dongel mit insgesamt 50 Durchführungen und Koffer)

### Die **Managementarbeitsprobe – MAP von St. Etzel und A.**

**Küppers** dient dem ergänzenden Einsatz in Assessment-Centern. Die Entwicklung dieses Verfahrens ist von der Überlegung motiviert, dass ein durch Methodenvielfalt gekennzeichnetes Assessment mit möglichst unterschiedlichen Verfahren die beste Grundlage für eine angemessene und valide Bewertung eines Kandidaten darstellt.



MAP bietet ein Multimedia Assessment zur Personalauswahl und -entwicklung und die Verbindung der Vorteile von Planspielen oder Simulationen mit realistischen Aufgabenstellungen aus dem Berufsalltag mit den Stärken eines psychometrischen Verfahrens. Die Managementarbeitsprobe ist ein standardisiertes Verfahren, das ökonomisch durchzuführen und objektiv auszuwerten ist. Mit der MAP werden zwei wesentliche Parameter erfasst, die für viele Positionen im Management relevant sind: Planungskompetenz und Problemlösen. (...)

Die Probe ist eingebettet in das Szenario "formART", in der der/die Kandidat(in) eine Position in einer Werbeagentur einnimmt. Der Kandidat erhält in seinem Postfach Nachrichten von verschiedenen Personen, mit denen Termine zu vereinbaren sind. Hauptsächlich ist das Ziel so gestaltet, die Termine möglichst geschickt zu koordinieren und fehlerfrei zu bearbeiten.

Der Bereich Problemlösen ist eingebettet in die Aufgabe, die Darstellung von Investitionen der Werbeagentur in vier unterschiedlichen Werbeträgern und dem daraus sich ergebenden Erfolg über einen Zeitraum von mehreren Monaten zu analysieren. Daraus ist anschließend zu schlussfolgern, welche Investitionen zu einem Werbeerfolg geführt haben.

Ergebnisrückmeldung:

- Die Testergebnisse stehen sofort nach Testende zur Verfügung. Der Testleiter hat die Möglichkeit festzulegen, mit welcher Vergleichsstichprobe der/die Proband(in) verglichen werden soll oder ob ein Sollprofil herangezogen werden soll, das für eine bestimmte Position vorab festgelegt worden ist. Anschließend besteht die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Modulen zur Datenauswertung und -aufbereitung zu wählen. Dies kann eine Profildarstellung sein (bei Vergleich mit einem Sollprofil auch unter Berücksichtigung des Ausprägungsgrades).

(Es liegen keine Angaben über den Preis vor)

## Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen

**Persönlichkeitsbeschreibung** von R. Hossiep, M. Paschen ist in mehrjähriger Forschungsarbeit an der Psychologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum entstanden und verkörpert das erste speziell für diesen Bereich entwickelte Persönlichkeitsverfahren. Die Entwicklung des Fragebogens ist unter Einbeziehung von praktisch arbeitenden Personalexperten vorgenommen worden. Im Rahmen des Projektes haben mittlerweile mehr als 6000 Fach- und Führungskräfte den Fragebogen bearbeitet. Hierbei ist der Nachweis erbracht worden, dass die Fragebogenergebnisse in systematischer Weise mit dem Berufserfolg der Teilnehmer zusammenhängen und substantielle Zusammenhänge mit dem Einkommen, der hierarchischen Position, der eigenen Einschätzung des beruflichen Erfolges und der Tätigkeitszufriedenheit festzustellen sind.



Das BIP umfasst die folgenden Dimensionen:

Das BIP bietet die Möglichkeit, anhand der oben aufgeführten 14 Skalen, persönliche oder auf ganze Arbeitsteams bezogene Stärken und Schwächen zu erfassen. Dazu wird dem Anwender neben den 210 Items des Selbstbildfragebogens ein aus 42 Items bestehender Fremdbildfragebogen angeboten.

Für das BIP liegen Normen auf der Basis von etwa 5300 Personen vor, wobei Normtabellen sowohl für Hochschulabsolventen als auch für verschiedene berufliche Positionen im Testmanual angegeben sind.

### Anwendungsgebiete

- Personalauswahl
- Personalplatzierung
- Integration in Trainings- oder Coachingmaßnahmen
- Karriereberatung

Der Test ist als Papier-Bleistift-Version, die mit Folien ausgewertet wird, und als PC-Version unter Windows 98/2000/Me/XP verfügbar. Mit dem PC-gestützten Fragebogen ist die Vorgabe der Items (Selbstbild- und Fremdbildfragebogen) durch den zu Testenden oder den Einschätzenden als auch eine Schnelleingabe der Papier-Bleistift-Ergebnisse möglich. Die Auswertung ist sehr komfortabel und liefert eine Kurzübersicht der Ergebnisse, eine bipolare Profildarstellung (z.B. Stanine- oder STEN-Darstellung) sowie eine Analyse des Fragebogens auf Itemebene bis auf die Skalenebene herab. Im Profilblatt können die Ergebnisse mehrerer Probanden miteinander verglichen werden. Ebenso ist problemlos ein Vergleich von Selbst- und Fremdbild möglich. Die Bearbeitungsdauer des Selbstbildfragebogens beträgt ca. 45 Minuten, die des Fremdbildfragebogens ca. 15 Minuten.

Nachdem eben einige Instrumente konkret vorgestellt sowie in den vorangegangenen Kapiteln die theoretischen Grundlagen von Kompetenz, informellem Lernen und Anforderungen an Instrumente zur Kompetenzbilanzierung dargelegt wurden, sollen die Ergebnisse der nachfolgend beschriebenen Umfrage in der Berliner IT-Branche nun ganz praktisch vermitteln, auf welche Kompetenzen es aus der Sicht von Unternehmen ankommt.



## 6 Kompetenzumfrage bei Berliner IT-Unternehmen

### 6.1 Ziele

Die Kompetenzumfrage in Berliner Unternehmen der IT- Branche verfolgte das Ziel, Informationen für die an EQUAL-gedernet beteiligten Entwicklungspartner und Entwicklungspartnerinnen zu gewinnen, mit Hilfe derer, sie ihre Weiterbildungs- und Beratungsangebote für Elternzeitlerinnen und Elternzeitler noch näher am Bedarf von Unternehmen ausrichten können. Außerdem sollte die Umfrage als Grundlage für das von KOBRA zu entwickelnde Instrument zur Kompetenzbilanzierung dienen.

Folgende Teilziele waren damit verknüpft:

- (1) Informationen über Verfahren der Personalakquise und –auswahl in den beteiligten Unternehmen zu erheben
- (2) den Stellenwert formaler Abschlüsse bei der Personalakquise und –auswahl zu erfassen
- (3) die grundsätzliche Bedeutung von informell erlernbaren Kompetenzen zu ermitteln und eine Rangfolge ihrer Bedeutung für die Unternehmen aufzustellen
- (4) Tätigkeiten zu identifizieren, in denen solche Kompetenzen gebraucht werden, um nachfolgend ein Anforderungsprofil für ein Instrument zur Bilanzierung informell erlernter Kompetenzen erstellen zu können

### 6.2 Verfahren

In Absprache und mit Unterstützung der IHK Berlin wurden 500 kleine und mittlere Unternehmen der Berliner IT-Branche im Handelsregister recherchiert und nachfolgend – wo nicht vorhanden – über das WWW die e-Mailadressen von Geschäftsführern und Geschäftsführerinnen bzw. Personalverantwortlichen ermittelt.

Die ermittelten Personen wurden Anfang Dezember 2002 per e-Mail über die Umfrage informiert und gebeten, den auf der KOBRA-Website bereit gestellten Fragebogen online auszufüllen. Mitte Januar 2003 wurde der gleiche Personenkreis noch einmal angeschrieben und die Bitte wiederholt.

Die Antwort der Befragten erfolgte per e-Mail-Formular.

Methodik, inhaltliche Gestaltung, Annahmen und Auswertung wurden mit dem ehrenamtlichen Arbeitskreis „Kompetenzbilanzierung“ bei KOBRA, dem erfahrene Beraterinnen und Trainerinnen in Berliner Weiterbildungs- und Beratungseinrichtungen angehören, diskutiert.

### 6.3 Beteiligung

An der Umfrage beteiligen sich 35 Personen aus Unternehmen der Berliner IT-Branche. Die Gesamtrücklaufquote betrug somit 7 %.

Damit lag sie unter den erwarteten 10 %. Es kann dennoch davon ausgegangen werden, dass die erhobenen Daten für IT-Unternehmen in Berlin mit einer Unternehmensgröße bis 500 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen typisch sind, da:

- die Auswahl der Unternehmen zufällig war
- die Verteilung der Geschäftsfelder im Rücklauf typisch für die Verteilung der Geschäftsfelder in der Berliner IT-Branche ist<sup>81</sup>
- die Unternehmensgrößen im Rücklauf typisch für die Verteilung der Unternehmensgrößen in der Berlin IT-Branche sind<sup>82</sup>
- die Antwortvarianzen gering sind

Von den Befragten sind:

#### Stellung im Unternehmen (Frage 1)

Von den Personen, die an der Umfrage teilnahmen, sind 27 Geschäftsführer oder Geschäftsführerinnen bzw. anderweitig an der Personalauswahl beteiligt, 8 sind Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen in IT-Unternehmen.

#### Geschlecht der Befragten (Frage 2)

	weiblich	männlich	keine Angaben	Gesamt
Nennungen	10	24	1	35
%	28,57	68,57	2,86	100

#### Alter der Befragten (Frage 3)

	jünger als 35 Jahre	zwischen 35 und 50 Jahre	älter als 50 Jahre	keine Angaben	Gesamt
Nennungen	9	24	1	1	35
%	25,71	68,57	2,86	2,86	100

#### aus Unternehmen mit einer Beschäftigungszahl von (Frage 4)

	1- 10	11 – 50	51 – 250	251 – 500	>500	Keine Angaben	Gesamt
Nennungen	17	8	7	1	1	1	35
%	48,57	22,86	20,00	2,86	2,86	2,86	100

#### aus dem Geschäftsfeld/den Geschäftsfeldern (Frage 5)<sup>83</sup>

	Nennungen	%
Herstellung/Instandhaltung/Reparatur von Datenverarbeitungsgeräten und -einrichtungen bzw. nachrichtendienstlichen Geräten und Einrichtungen	5	14,3
Handel mit Software	17	48,6
Handel mit Hardware	8	22,9
Sprach-/Textdiensten mittels terrestrischer und/oder Funknetze	1	2,9
Hardwareberatung	7	20
Softwareberatung	22	62,9

<sup>81</sup> s. auch Gesellschaft zur Förderung der mittelständischen Software-Industrie in Berlin und Brandenburg e.V. (SIBB), Erhebung zur Personalsituation in der mittelständischen Softwareindustrie in Berlin und Brandenburg für das Jahr 2000

<sup>82</sup> ebenda

<sup>83</sup> Die Auswahl der Geschäftsfelder entspricht der Rubrizierung im Handelsregister

eBusiness	26	74,3
Softwareentwicklung/Programmierung, Datenbankkonzeption/-programmierung	10	28,6
Webhosting-/Webserverdienste, Internetproviding	1	2,9
eLearning	7	20
Gestaltung von Multimediaanwendungen/Internetangeboten	0	0
Content Providing	12	34,3
keine Angaben	1	20,9

Der Schwerpunkt der befragten Unternehmen liegt also im Bereich eBusiness, Handel mit Software, Softwareberatung und –entwicklung bzw. Datenbankprogrammierung.

Im Folgenden wird zunächst die Auswertung der Antworten der Geschäftsführer, Geschäftsführerinnen und Personalverantwortlichen vorgestellt, die Auswertung der Antworten der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt bei der Konzeption eines Instruments zur Kompetenzbilanzierung.

## 6.4 Auswertung der Fragebögen für Geschäftsführer/innen und Personalverantwortliche

### 6.4.1 Allgemeine Angaben

#### Position der Befragten im Unternehmen (Frage 6)

	Geschäftsführer/in	Personalverantwortliche/r Manager/in Human Resources	Anderweitig an der Rekrutierung, Auswahl, Entwicklung von Personal beteiligt und zwar als:	Keine Angaben
Nennungen	19	4	3	1
Gesamt:	27			

#### Tätigkeit derer, zu denen geantwortet wird (Frage 7)

Für die Fragen 8 - 23 sind wir bei der Konzeption der Umfrage davon ausgegangen, dass die Beantwortung in Abhängigkeit von der Tätigkeit und der Stellung der Personen im Unternehmen unterschiedlich beantwortet werden könnte. Wir baten deshalb darum, sich auf ein Tätigkeitsfeld (Frage 6) bzw. eine Position im Unternehmen (Frage 7) festzulegen.

Ich beantworte die Fragen 8 – 23 für eine Person aus dem Bereich:	Nennungen
Verwaltung/Büroorganisation	4
Technik/Programmierung	11
Kundenservice	0
Personal/Human Resources	0
Marketing/Vertrieb	1
allgemein für alle Mitarbeiter/innen	11
Gesamt:	27

Antwortschwerpunkte sind einerseits in Technik/Programmierung zu erkennen, was angesichts der Branche nicht verwundert, andererseits in „allgemein für alle Mitarbeiter/innen“. Möglicherweise war die Notwendigkeit einer Festlegung hier nicht plausibel, weil die weiteren Fragen noch nicht bekannt waren.

**Position derer, zu denen geantwortet wird (Frage 8)**

Ich beantworte die Fragen 8 – 23 für eine Person auf der Ebene:	Nennungen
einfache/r Angestellte/r	10
mittleres Management	0
gehobenes Management	0
allgemein für alle Ebenen	17
Gesamt:	27

Auch hier ist es möglich, dass nicht plausibel war, warum man sich festlegen sollte. Die hohe Zahl von 17, die die Frage für alle Ebenen beantworten wollen, legt aber auch die Hypothese nahe, dass auf allen Ebenen möglicherweise die gleichen Kompetenzanforderungen für wichtig erachtet werden.

**6.4.2 Personalrekrutierung und -auswahl**
**Instrumente der Personalrekrutierung (Frage 9)**

	Nennungen
Stellenangebote auf der Firmenhomepage	18
Stellenangebote in WWW-Jobbörsen	13
Stellenangebote in Printmedien	7
Auswertung von Stellengesuchen in WWW-Jobbörsen	8
Auswertung von Stellengesuchen in Printmedien	7
Empfehlungen von Mitarbeiter/inne/n und Kolleg/inn/en	22
Headhunter/Personalberatungen	6
Messen oder Hochschultage	1
Stellenvermittlung des Arbeitsamts	9
Initiativbewerbungen	17
keine Angaben	0

Empfehlungen und Initiativbewerbungen nicht eingerechnet, stehen den 39 Nennungen für eine Personalrekrutierung über das Internet 21 bzw. 30 (mit Arbeitsamt) Nennungen für eine Personalrekrutierung über konventionelle Medien gegenüber. Daran zeigt sich die gewachsene Bedeutung des Internets für die Personalrekrutierung, die in Bewerbungsberatungen und bei der Konzeption von Bewerbungstrainings berücksichtigt werden muss. Erstaunlich ist die hohe Zahl der Nennungen bei „über Empfehlungen der eigenen Mitarbeiter/innen“. Offensichtlich haben in den befragten Unternehmen also die Fachexperten und -expertinnen in hohem Maße mitzureden über betriebliche Belange. Das könnte besonders in den kleinen Unternehmen auch ein Kosten- und Aufwandsgrund sein: Wenn die Empfehlung von den eigenen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen kommt, ist damit ein Teil des ansonsten aufwändigen Bewerbungsverfahrens schon erledigt. Es zeigt aber auch, dass mit geringerer Arbeitsteilung in Klein- und Kleinstunternehmen (über 70 % der befragten Unternehmen beschäftigen weniger als 50 Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen) Personalakquise möglicherweise wenig zielgerichtet verläuft (siehe hohe Zahl von Initiativbewerbungen). Damit vergeben Unternehmen die Chance, Unternehmensperspektiven zu entwickeln, die mit einer längerfristigen Personalentwicklung einhergehen müssen.

### Hauptinstrument der Personalrekrutierung (Frage 9a)

	Nennungen
Stellenangebote auf der Firmenhomepage	12
Stellenangebote in WWW-Jobbörsen	3
Stellenangebote in Printmedien	1
Auswertung von Stellengesuchen in WWW-Jobbörsen	2
Auswertung von Stellengesuchen in Printmedien	0
Empfehlungen von Mitarbeiter/inne/n und Kolleg/inn/en	3
Headhunter/Personalberatungen	1
Messen oder Hochschultage	0
Stellenvermittlung des Arbeitsamts	1
Initiativbewerbungen	3
keine Angaben	1
Gesamt:	27

Hier bestätigt sich sogar noch klarer die Bedeutung des Internets und vor allem der eigenen Firmenhomepages für die Personalrekrutierung.

### Gewünschte Form der Bewerbung (Frage 10)

	Nennungen
Schriftlich per e-Mail	25
mit einer eigenen Website	8
über eine Newsgroup	1
per Telefon	3
schriftlich in Papierform	18
anderweitig	1 (auf Messen)
keine Angaben	0

Bewerbung per e-Mail und schriftliche Bewerbung auf Papier sind die Hauptformen, in denen Bewerbungen erwünscht sind. Der Zusatz eines Befragten: „per e-Mail nur zur Kontaktaufnahme“ gilt wahrscheinlich auch für viele der anderen Befragten, die in der Kombination e-Mail/Papier geantwortet haben (16 Nennungen). Die zwei Befragten, die ausschließlich Bewerbungen per e-Mail bzw. ein Befragter, der Bewerbungen ausschließlich auf Papier akzeptiert, sind deutlich in der Minderzahl. 8 Nennungen gab es für die Kombination Papier/mit einer eigenen Website. Der Selbstpräsentation über eine eigene Website sollte deshalb in Bewerbungstrainings (zumindest bei Bewerbungen in dieser Branche) ein höherer Stellenwert beigemessen werden als das bisher geschieht.

### Das Personalauswahlverfahren beinhaltet (Frage 11)

	Nennungen
Sichtung schriftlicher Unterlagen	26
ein formloses Bewerbungsgespräch	26
ein strukturiertes Interview	6
ein Telefoninterview	8
Test/s am Rechner	2
Test/s auf Papier	3
Mündliche Tests	5
eine Arbeitsprobe	6
Schnupperwoche/Hospitationen	6
Assessment Center	1

anderes	2 (1x Sichtung der Referenzen, Rücksprachen mit Referenzen und ehemaligen Arbeitgebern nach Sichtung der Unterlagen, 1x Referenzen)
keine Angaben	1

Alle, die die Frage beantworteten, gaben die Sichtung der schriftlichen Unterlagen und ein formloses Bewerbungsgespräch als Personalauswahlverfahren an. Es ist deshalb davon auszugehen, dass das nach wie vor die wichtigsten Instrumente zur Personalauswahl sind. Das bestätigt sich auch dadurch, dass sechs der Befragten ihr Personal ausschließlich in der Kombination schriftliche Unterlagen/formlose Bewerbungsgespräche auswählen, für 18 (2 Drittel) ist das formlose Auswahlgespräch sogar das Hauptinstrument zur Personalauswahl (s. Frage 11a), das strukturierte Interview hingegen nur für zwei (7,4 %). Offensichtlich unterschätzen viele die Gefahr einer Fehlentscheidung in formlosen Bewerbungsgesprächen. Das deutet darauf hin, dass gerade in kleinen und Kleinstunternehmen relativ wenig Wissen über Personalauswahlmethoden vorhanden ist. Hier besteht die Möglichkeit, in der Beratung dieser Unternehmen anzusetzen.

Eine erstaunlich große Rolle scheint auch das Telefon bei der Personalauswahl zu spielen. Immerhin acht der Befragten (29 %) wählten die Kombination schriftliche Unterlagen/formloses Bewerbungsgespräch/Telefon. Zu vermuten ist, dass das Telefon eher im Sinne einer Negativvorauswahl von Bedeutung ist.

#### Das hauptsächliche Personalauswahlverfahren ist (Frage 11a)

	Nennungen
ein formloses Bewerbungsgespräch	18
ein strukturiertes Interview	2
ein Telefoninterview	0
Test/s am Rechner	1
Test/s auf Papier	0
Mündliche Tests	0
eine Arbeitsprobe	0
Schnupperwoche/Hospitationen	1
Assessment Center	2
anderes	1
keine Angaben	2
Gesamt:	27

Aus der Beantwortung dieser Frage wird deutlich, dass praktische Verfahren der Personalauswahl bei den Befragten eine untergeordnete Rolle spielen. So wurden sie zwar in der Vorfrage noch insgesamt 23 mal als eines von mehreren Instrumenten zur Personalauswahl benannt, als Hauptauswahlverfahren stehen aber den 4 Nennungen für Tests unterschiedlicher Art, Schnupperwoche und AC 20 Nennungen für gesprächsbezogenen Verfahren gegenüber.

#### 6.4.3 Berücksichtigung des formalen/non-formalen und informellen Lernens bei der Personalauswahl

##### Aspekte formalen/non-formalen Lernens bei der Personalauswahl (Frage 12)

Inwieweit sind für Sie die folgenden Kriterien entscheidend, wenn Sie neues Personal für Ihr Unternehmen auswählen?



	unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	wichtig
formaler Abschluss (z. B. Berufsausbildung/Studium) auch in fremdem Fachgebiet				
formaler Abschluss (z. B. Berufsausbildung/Studium) im entsprechenden Fachgebiet				
Zertifikat über eine erfolgreiche Fortbildung im entsprechenden Fachgebiet				

	unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	wichtig
Referenzen über die erfolgreiche Arbeit in einem anderen Unternehmen				
Praktikum in analogem Tätigkeitsfeld				
in einem außerberuflichen Zusammenhang (Ehrenamt, Hobby, etc.) erworbene Kompetenz				
Auslandsaufenthalt				

Für die Beantwortung dieser Frage wurden Punkte vergeben:

- 4 Punkte für wichtig
- 3 Punkte für eher wichtig
- 2 Punkte für eher unwichtig
- 1 Punkt für unwichtig

Die höchste Bewertung (von insgesamt 108 möglichen Punkten) erhielten Referenzen (93 P.), vor formalem Abschluss (83 P.), Praktika (79 P.), artfremdem Berufsabschluss (67), Zertifikaten (66), Auslandsaufenthalten (61) und in einem außerberuflichen Zusammenhang erworbenen Kompetenzen (60).

Damit werden alle genannten Kriterien höher als „eher unwichtig“ eingestuft, haben also eine gewisse Bedeutung. Wirklich bedeutsam sind den an der Umfrage Beteiligten aber nur Referenzen und formale Abschlüsse im entsprechenden Fachgebiet. Das bestätigt zum einen die These, dass in der IT-Branche Quereinsteiger und Quereinsteigerinnen zunehmend geringere Chancen haben, es sei denn, sie können ihre Kompetenz über Referenzen nachweisen. Das heißt auch, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer können sich nicht mehr „on the job“ entwickeln, die fachlichen (formalen) Einstiegsanforderungen sind bereits sehr hoch.

In Frage 13 wurde dazu noch mal nachgefragt:

**Chancen mit oder ohne formalen Abschluss (Frage 13)**

Ein/e Bewerber/in mit formalem Abschluss hat bei gleicher Kompetenz die gleichen Chancen auf Einstellung in meinem Unternehmen wie ein/e Bewerber/in ohne formalen Abschluss.

- trifft zu: 7 Nennungen
- trifft eher nicht zu: 3 Nennungen
- Gesamt: 27
- trifft eher zu: 16 Nennungen
- trifft nicht zu: 1 Nennung

Immerhin entschieden sich 23 für die Antwort „trifft eher zu“ oder „trifft zu“, dem stehen nur 4 Nennungen im Bereich „trifft nicht zu“ oder „trifft eher nicht zu“ gegenüber.

Im Zusammenhang mit der vorherigen Frage erstaunt diese Antwort auf den ersten Blick. Offensichtlich ist KOMPETENZ aber das Hauptkriterium. Es wird davon

ausgegangen, dass sie in erster Linie in einem fachbezogenen Studium oder einer fachbezogenen Ausbildung erlangt wird. Wenn sie anderweitig erworben wurde, ist das einzig akzeptierte Nachweiskriterium die Referenz aus anderen Unternehmen. Das könnte bedeuten: nicht die Erlernbarkeit außerhalb einer formalen Ausbildung an sich wird in Frage gestellt, sondern es herrscht lediglich eine tiefe Unsicherheit darüber, ob/wie Kompetenz (außerhalb von Referenzen) messbar ist.

#### 6.4.4 Benötigte Ressourcen in Unternehmen

Die Fragen 14 – 23 befassten sich mit dem Stellenwert konkreter Kompetenzen. Dazu wurden die Bereiche

- Methoden
- Kommunikation
- personale Merkmale
- Team
- Umgang mit Konflikten

ausgewählt und Fragen formuliert, die sich so konkret wie möglich an Situationen orientieren. Die Bereiche Teamkompetenz und Kompetenz zum Umgang mit Konflikten werden nicht, wie oft üblich, allgemein unter „Sozialkompetenz“ gefasst, sondern eigenständig behandelt. Eine Bewertung war jeweils möglich nach den Kriterien:

unwichtig (1 Punkt)                      eher wichtig (3 Punkte)  
 eher unwichtig (2 Punkte)            wichtig (4 Punkte)

Im folgenden möchte ich jeweils die 3 am höchsten und die drei am niedrigsten bewerteten Fähigkeiten/Fertigkeiten wiedergeben:

#### **Bereich Methoden (Fragen 14- 16)**

Bewertungsspanne: 108 Punkte: alle bewerten die Fähigkeit als wichtig 27 Punkte: alle bewerten die Fähigkeit als unwichtig	
<b>beste Bewertung</b>	<b>schlechteste Bewertung</b>
Auf Ziele hin arbeiten (Fertigstellung eines Produkts, einer Aufgabe zum Termin) (97 P.)	Ein Präsentationsprogramm (z. B. PowerPoint) anwenden können (67 P.)
Intuitiv Fehlerquellen erkennen und Lösungswege entwickeln können (93 P.)	Gesprächstechniken zur Erreichung eines Ziels anwenden können (69 P.)
Aufgaben, Anforderungen und Termine gewichten und daraus den Arbeitsablauf planen können (91 P.)	Eine elektronische Agenda (z. B. Outlook) für die Terminplanung nutzen können (71 P.) Durch die Auswahl der jeweils passenden Mittel überzeugend präsentieren können (71 P.)

Der Bereich Methoden wurde zusätzlich unterteilt in

- Arbeits-/ Lernmethodik
- Präsentationsmethodik
- Technische Problemlösekompetenz

Zwei der hoch bewerteten Fähigkeiten gehören dem Bereich Arbeits-/ Lernmethodik, eine dem Bereich Technische Problemlösekompetenz an. Die Fähigkeiten im Bereich Präsentationsmethodik wurden am niedrigsten bewertet (3 der vier schlechtesten Bewertungen liegen in diesem Bereich.) Insgesamt wurden die Bereiche Arbeits-/ Lernmethodik und Technische Problemlösekompetenz gleich wichtig eingeschätzt, Präsentationsmethodik spielt eine geringere Rolle. Das ist eine nachvollziehbare Bewertung, da ein großer Teil derer, die an der Umfrage teilnahmen, die Fragen für technisches Personal beantwortet hat.

**Bereich Kommunikation (Fragen 17- 19)**

Bewertungsspanne: 108 Punkte: alle bewerten die Fähigkeit als wichtig 27 Punkte: alle bewerten die Fähigkeit als unwichtig	
<b>beste Bewertung</b>	<b>schlechteste Bewertung</b>
Freundlich/sachlichen Umgang mit Kunden/ Kundinnen pflegen (101 P.)	Expert/inn/enetzwerke moderieren können 57 (P.)
Verbindlich kommunizieren (100 P.)	Theoretisches Wissen über die Arbeit in externen Teams haben (60 P.)
Adäquat auf Kundenkritik reagieren können (98 P.)	Über theoretisches Wissen zu erprobten Kommunikationstechniken verfügen (60 P.)

Auch im Bereich Kommunikation war der Fragebogen unterteilt in

- Kommunikation mit Kunden und Kundinnen
- Kommunikation in internen Teams
- Kommunikation in externen Teams.

Die Kund/inn/enorientierung wird insgesamt als sehr wichtiges Kriterium angesehen, die höchsten Bewertungen kommen alle drei aus diesem Bereich und auch insgesamt wurde dieser Bereich als am wichtigsten bewertet. Das widerspiegelt einerseits, dass es sich bei der IT-Branche um eine dienstleistungsorientierte Branche handelt. Der Aspekt, dass eine gute interne Kommunikation auch Auswirkungen auf die Außenwirkung des Unternehmens hat, spielt aber offensichtlich eine untergeordnete Rolle, ebenso wie externe Teams in den befragten Unternehmen offensichtlich keine Bedeutung haben.

**Bereich personale Merkmale (Frage 20)**

Bewertungsspanne:	
108 Punkte: alle bewerten die Fähigkeit als wichtig	
27 Punkte: alle bewerten die Fähigkeit als unwichtig	
<b>beste Bewertung</b>	<b>schlechteste Bewertung</b>
Sich für das Projekt/die Firma engagieren (99 P.)	Improvisieren können (81 P.)
eigene Lösungen für Probleme finden (94 P.)	Sich selbst beobachten und kontrollieren können (85 P.)
Verantwortung übernehmen (93 P.)	Eigene Grenzen (er-)kennen (86 P.)

„Sich für das Projekt/die Firma engagieren“ hat – wenn man die in Frage 24 ermittelte Gewichtung der Bereiche untereinander einbezieht - insgesamt überhaupt die höchste Priorität. Das unterstreicht, wie wichtig „Werte“, „Aktivität“ und „Engagement“ als Grundvoraussetzungen für Kompetenz sind. Es ist aber nachzufragen, worin genau sich dieses Engagement äußern soll: in Loyalität gegenüber dem Unternehmen, in der Bereitschaft zu Überstunden, in Lernbereitschaft etc.

Der geringe Stellenwert, der der Improvisationsfähigkeit beigemessen wird, könnte darauf hindeuten, dass ein hoher Organisationsgrad angenommen wird, der Improvisationen insgesamt eher unwichtig erscheinen lässt.

Die Fähigkeiten zur Selbstreflexion, wie „sich selbst beobachten und kontrollieren können“, „eigene Grenzen“ erkennen“ werden, obwohl gerade sie sehr wesentlich für den Bereich Persönlichkeit sind, geringer bewertet. Das könnte auch ein Grund dafür sein, weshalb Instrumente zur Selbsteinschätzung von Kompetenz in Deutschland bisher eher eine geringe Rolle spielen.

**Bereich Team (Frage 21)**

Bewertungsspanne:	
108 Punkte: alle bewerten die Fähigkeit als wichtig	
27 Punkte: alle bewerten die Fähigkeit als unwichtig	
<b>beste Bewertung</b>	<b>schlechteste Bewertung</b>
Sich an einmal getroffene Absprachen halten (97 P.)	Über psychologische Aspekte von Teamarbeit Bescheid wissen (62 P.)
Wissen teilen (95 P.)	Aufgaben abgeben, delegieren können (79 P.)
Anregungen aufnehmen (88 P.) in der Gruppe Verantwortung übernehmen (88 P.)	In einer Gruppe zurückstehen können (80 P.)

Wie schon bei „personale Kompetenzen“ legt die Gewichtung hier nahe, dass es in den befragten Unternehmen bereits einen hohen Organisationsgrad mit einer klaren Aufgabenteilung gibt. Teamarbeit verfolgt also vor allem das Ziel, sich abzustimmen und Anregungen und Wissen voneinander aufzunehmen.

**Bereich Fähigkeit zum Umgang mit Konflikten (Frage 21)**

Bewertungsspanne: 108 Punkte: alle bewerten die Fähigkeit als wichtig 27 Punkte: alle bewerten die Fähigkeit als unwichtig	
<b>beste Bewertung</b>	<b>schlechteste Bewertung</b>
Meinung anderer achten können (92 P.)	Wissenschaftlich erprobte Konfliktlösungsstrategien kennen (52 P.)
Eigene Konflikte ansprechen und mit den Betroffenen Lösungen anstreben (87 P.)	Widerstand lokalisieren können (68 P.)
Probleme identifizieren und benennen können (85 P.)	Auseinandersetzungen anderer schlichten können (67 P.)

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass ein hoher Grad an Konfliktlösungsvermögen vorausgesetzt wird und dass von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erwartet wird, dass sie in der Lage sind, eigene Konflikte (ohne formales Wissen über Konfliktlösungsstrategien) selbständig und ohne Hilfe von außen zu lösen.

Wichtig war für uns nun, wie die einzelnen Bereiche gegeneinander gewichtet werden, welcher als der wichtigst/unwichtigste angesehen wird.

**Gewichtung der Bereiche (Frage 22)**

Dazu konnten insgesamt 24 Punkte auf die einzelnen Bereiche verteilt werden.

Bewertungsspanne: Insgesamt 648 Punkte möglich, eine Person hat keine Angaben gemacht, eine hat sich verrechnet.	
<b>Bereich</b>	<b>Punkte</b>
Methoden	117
Kommunikation	141
personale Merkmale	157
Team	128
Konfliktlösung	86
Gesamt:	629

Die höchste Gewichtung liegt hier eindeutig im Bereich personale Merkmale, die niedrigste bei Konfliktlösung. Das entspricht auch dem Stellenwert der Einschätzung bei den Einzelmerkmalen: hier lag ebenfalls der Bereich Konfliktlösung an letzter

Stelle (durchschnittlich wurden dort 76 Punkte vergeben), der Bereich personale Kompetenzen, wo durchschnittlich 88 Punkte vergeben wurden, lag deutlich vorn.

#### 6.4.5 Orte zum Erwerb von berufsrelevanten Fähigkeiten

##### Orte zum Erwerb von berufsrelevanten Fähigkeiten (Frage 23)

Hier wurde gefragt, wo am ehesten berufsrelevante Fähigkeiten erlernt werden. Die Antwortmöglichkeiten bewegten sich zwischen:

wahrscheinlich (1 Punkt)                      eher unwahrscheinlich (3 Punkte)  
 eher wahrscheinlich (2 Punkte)              unwahrscheinlich (4 Punkte)

Bewertungsspanne: 27 Punkte: alle bewerten ihn als wahrscheinlich, 108 Punkte: alle bewerten den Lernort als unwahrscheinlich	
Lernort	Punkte
Erziehungsarbeit	47
Hauswirtschaftsorganisation	63
Management der Doppelbelastung Erwerbstätigkeit + Familie	49
Verantwortung für die private Budgetverwaltung	57
Umgang mit Medien und Haushaltstechniken	67
Pflege von Kindern/ Angehörigen	59
Gartenarbeit	88
nachbarschaftliche Kommunikation, Diskussion und Kooperation	65
Wohnungseinrichtung und - renovierungsarbeiten	79
Bewältigung von Beziehungsproblemen	60
Gesunderhaltung	68
Verantwortlichkeit für die Urlaubsplanung	72
Gemeinsame Ausübung eines Hobbys mit Freunden/Bekanntem	63
Umgang mit gesetzlichen Bestimmungen und behördlichen Zuständigkeiten	57
Beschäftigung mit Rechts- Steuer- und Finanzierungsfragen	57
Ehrenamtliche Funktionen in Vereinen, Ehrenämtern, Bürgerinitiativen, Parteien, Kirche etc.	50
Informationsgewinnung und Kommunikation über das Internet	47
Erwerbsarbeit	32

Die höchste Bedeutung als Lernort wurde also dem Betrieb, gefolgt von Kindererziehung auf einer Stufe mit Kommunikation/Information über das Internet und nachfolgend Management Doppelbelastung von Erwerbstätigkeit und Familie sowie Pflege von Kindern und Angehörigen beigemessen. Am wenigsten wahrscheinlich als Lernorte erschienen den Befragten Gartenarbeit sowie Wohnungseinrichtung und –renovierung sowie Urlaubsplanung.

Dass dem Betrieb als Lernort die höchste Bedeutung beigemessen wurde, verwundert nicht und stimmt mit dem geringen Stellenwert, den informelles Lernen in Familie und sozialem Umfeld hierzulande hat, überein. Die Befragten sehen offenbar keinen wirklichen Zusammenhang zwischen informell erworbenen und



berufsrelevanten Kompetenzen.

Erstaunlich ist, dass Kindererziehung und Kommunikation/Information über das Internet die gleiche Bewertung erfahren (beide wurden geringfügig höher als „eher wahrscheinlich“ eingestuft). Daran zeigt sich der hohe Stellenwert des Internets für die Branche. Die Hypothese liegt nahe, dass die an der Umfrage Beteiligten ihm einen eigenen kulturellen Wert beimessen.

#### 6.4.6 Typische Tätigkeiten

##### **Tätigkeitsbeschreibungen (Frage 24)**

Als typische Tätigkeiten wurden genannt (in unsortierter Reihenfolge, 2 Personen machten dazu keine Angaben):

- Softwareprojekt
- Rechnungswesen
- EDV-Organisation
- Geschäftsführung; Kundenakquise und -beratung,
- Projektorganisation und -durchführung; Controlling; Personalmanagement
- Softwaredokumentationen
- Verkaufsprozess
- Kunde beschreibt Problem im Umgang mit unseren Produkten. Genaues Hinterfragen, prüfen, ob bekanntes Problem, wenn nicht bekannt im Team Lösungsweg besprechen, Kunden über Lösungsweg informieren
- Erstellung der Benutzerdokumentation
- Programmierung einer Anwendung mit Datenbank-Anbindung unter Berücksichtigung spezieller Kundenwünsche
- Servicetechniker für Spezialmaschinen, Kunde hat ein Problem, Maschine ist ausgefallen, telefonische Analyse und ggf. Lösung des Problems, Problem telefonisch nicht lösbar, Kunde besuchen und Problem vor Ort lösen
- Fachkonzept (Designphase zur Realisierung eines Kundenprojekts schreiben)
- Softwareprogrammierung
- Problemlösung bei einem Kunden: Problemaufnahme, -analyse, -beschreibung-, Lösungsansätze definieren, Lösungen analytisch umsetzen, Lösung dokumentieren, Lösung kommunizieren
- Management eines firmen-/behördenübergreifenden Projekts
- Projektmanagement. Vereinbarung eines Projektes. Realisierung über den Kundenkontakt bis zur Installation der Software. Alles über Internet und Telefon.
- Wissensmanagementregeln aufbauen und implementieren, Teilarbeiten: Analyse der Themenbereiche, Einordnung in die bestehende Wissensmanagementhierarchie, Erkennen der beteiligten Personen und Regelfestlegung. Aufbau/Ergänzung der WM-Datenbank um den neuen Komplex. Implementierung und Testlauf. ggf. Fehlerkorrektur.
- Entwicklung hoch-komplexer wissenschaftlich-technisch orientierter Software
- Vertragsverhandlungen mit einem potentiellen Kunden, Erkennen und Verstehen der Kundenwünsche.
- Service, Recherchen, Erstellung von Statistiken, Anwendungsprogrammierung, Konzeptpapiere
- Beschäftigung mit Problemen, die die Kunden bei brauchbarer Selbstorganisation nicht hätten bzw. mit Boardmitteln lösen könnten
- Buchhaltung
- Erstellung einer Softwaredokumentation, vernünftige Planung, Vollständigkeit, Korrektheit, Qualitätssicherung
- Programmierer
- Projektabwicklung

Diese umfangreiche Auflistung spiegelt die gesamte Breite von Tätigkeitsanforderungen in der IT-Branche und wird bei der Entwicklung eines Instrumentes zur Kompetenzbilanzierung von großer Hilfe sein.

**Stellenwert des Teams, des Rechners, des Intra- bzw. Internets innerhalb der Tätigkeiten (Frage 25)**

Die Frage, wie die Person, die die eben beschriebene Tätigkeit ausführt, wurde wie folgt beantwortet:

	<b>ja</b> (Anzahl der Nennungen)	<b>nein</b> (Anzahl der Nennungen)	<b>gesamt</b>
Allein (im Zimmer)	7	17	24
Allein (ohne Möglichkeit der Mitwirkung anderer)	3	22	25
Im Team	21	4	25
Mit Kund/innen	17	8	25
Am Rechner	24	1	25
Im Intranet	18	6	24
Im Internet	22	3	25

Der typische IT-Mitarbeiter und die typische IT-Mitarbeiterin arbeitet in den befragten Firmen also überwiegend nicht allein im Zimmer, hat ständig Leute, mit denen er/sie sich austauschen kann, wenn er/sie nicht (was häufig der Fall ist) sowieso im Team arbeitet. Er/sie sitzt am Rechner und arbeitet im Intra- oder Internet.

**Stellenwert einzelner Internetdienste innerhalb der Tätigkeiten (Frage 26)**

Welche Internetdienste werden bei der genannten Tätigkeit genutzt?

	<b>ja</b> (Anzahl der Nennungen)	<b>nein</b> (Anzahl der Nennungen)	<b>gesamt</b>
e-Mail	23	2	25
Newsgroups (Usenet)	12	12	24
Chat	3	19	24
WWW	23	2	25

e-Mail, WWW und Usenet werden also relativ häufig, Chats fast gar nicht in der beschriebenen Tätigkeit genutzt. Auch dieser Aspekt kann bei der Entwicklung eines Instrumentes zur Kompetenzbilanzierung von großer Hilfe sein. In der Befragung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen wurde außerdem erhoben, zu wie viel Prozent online/offline gearbeitet wird. Auch dieser Aspekt wird bei der Instrumentenentwicklung von Bedeutung sein.

**6.4.7 Zusammenfassende Auswertung**

Die Fähigkeiten/Fertigkeiten aus der Umfrage haben nach Meinung der Befragten überwiegend einen hohen Stellenwert für die betreffenden Unternehmen.

Einige Merkmale wurden jedoch deutlich geringer als „eher wichtig“ eingeschätzt.

Das sind:

- wissenschaftlich erprobte Konfliktlösungsstrategien kennen“ (52 P.)
- Expert/inn/enetzwerke moderieren können (57 P.)
- theoretisches Wissen über die Arbeit in externen Teams haben (60 P.)
- über theoretisches Wissen zu erprobten Kommunikationstechniken verfügen (60 P.)
- über psychologische Aspekte von Teamarbeit Bescheid wissen (62 P.)
- ein Präsentationsprogramm (z. B. PowerPoint) anwenden können (67 P.)
- Auseinandersetzungen anderer schlichten können (67 P.)
- Widerstand lokalisieren können (68 P.)
- Gesprächstechniken zur Erreichung eines Ziels anwenden können (69 P.)
- eine elektronische Agenda (z. B. Outlook) für die Terminplanung nutzen können (71 P.)
- durch die Auswahl der jeweils passenden Mittel überzeugend präsentieren können (71 P.)

Nach Meinung der Autorinnen sind dies überwiegend Fähigkeiten/Fertigkeiten, die durch formale/non-formale Bildung und weniger durch informelles Lernen zu erwerben sind.

Die höher als „eher wichtig“ bewerteten Merkmale hingegen sind überwiegend informell erlernbar (wenn auch in unterschiedlichem Maß in Beruf, Elternzeit, Familie oder sozialem Umfeld).

So sind die Anforderungen im Bereich „**Persönlichkeit**“:

- wechselnde Arbeitsaufgaben bewältigen können
- sich selbst beobachten und kontrollieren können
- eigene Lösungen für Probleme finden
- improvisieren können
- Initiative übernehmen
- ohne fremde Hilfe arbeiten können
- eigene Entscheidungen treffen
- sich immer wieder neu motivieren können
- eigene Grenzen(er-)kennen
- sich nicht an einer Sache festbeißen (locker bleiben)
- Verantwortung übernehmen
- sich (für das Projekt/die Firma) engagieren
- handlungsorientiert an Aufgaben herangehen (ohne sie zu zerreden)

durchweg Fähigkeiten, die - nach Meinung der Autorinnen - genauso gut in der Familienarbeit, der Kindererziehung und im sozialen Umfeld erworben werden (können) wie im Betrieb, auf keinen Fall jedoch durch formales Lernen.

Die im Bereich **Konfliktlösung** benötigten Fähigkeiten sind hingegen eher nicht in der Familie zu erlernen. Zwar ist sie genau der Ort, an dem dies eigentlich möglich sein sollte, andererseits bestehen dort aber auch die größten individuellen Abhängigkeitssysteme mit den größten Sanktionsmöglichkeiten. Aber auch im Betrieb ist es nicht einfach, sich die Fähigkeit, Konflikte konstruktiv zu lösen, anzueignen.

Das kann am besten informell im sozialen Umfeld, in der Nachbarschaft, in KITA-Initiativen, Vereinen, Elterngruppen oder im politischen und bürgerschaftlichen Engagement gelingen. Gerade die Fähigkeiten „Die Meinung anderer achten“ und

„Probleme identifizieren und mit den Beteiligten lösen“ sind Merkmale, ohne die soziale Arbeit gar nicht durchführbar wäre.

Die im Bereich **Methoden** favorisierten Eigenschaften lassen die Schlussfolgerung zu, dass die an der Umfrage Beteiligten dem zielorientierten Arbeiten großes Gewicht beimessen - einer Arbeitsweise also, die im Betrieb (möglicherweise unterstützt auch durch formale Ausbildung) am ehesten erlernbar ist. Elternzeit ist hingegen eher prozessorientiert, sozusagen eine „Auszeit von allem Zielorientierten“. Aber auch in dieser Zeit müssen Lösungswege gefunden werden, Fehlerquellen intuitiv erkannt, Aufgaben, Anforderungen und Termine gewichtet und daraus Arbeitsabläufe geplant werden, alles Fähigkeiten, die in der Umfrage ebenfalls hoch bewertet wurden.

Anregungen aufnehmen, Wissen teilen, Verantwortung übernehmen - die am höchsten bewerteten Fähigkeiten aus dem Bereich **Team** - sind Anforderungen, ohne die nicht nur ein Betrieb, sondern auch ehrenamtliche Arbeit, politisches und soziales Engagement und die Betreuung von Hilfebedürftigen oder Kindern nicht möglich wären.

Einzig die im Bereich **Kommunikation** hoch bewerteten, sehr kundenorientierten Anforderungen, können nach Meinung der Autorinnen nicht direkt im sozialen Umfeld bzw. in Elternzeit oder Familie, hingegen aber durchaus in formaler Ausbildung erlernt werden. Voraussetzung für eine erfolgreiche Ausbildung in diesem Bereich ist jedoch eine gute allgemeine Kommunikationsfähigkeit, deren Grundlagen vermutlich wiederum überwiegend außerhalb formaler Bildung gelegt werden.

Wenn sich dennoch, wie die Umfrage belegt, die Verbindung zwischen den Lernorten Ausbildung – Studium – Betrieb einerseits und Familie – Elternschaft – privates und soziales Umfeld andererseits nicht wirklich hergestellt, so zeigt das einmal mehr den geringen Stellenwert, den außerberufliches informelles Lernen im Vergleich zu formalem Lernen in Deutschland hat. Es ist nachvollziehbar, dass sich auch die Befragten dieser öffentlichen Meinung nicht entziehen können. Sie unreflektiert zu übernehmen bedeutet jedoch auch, die eigenen Lernprozesse außerhalb der Erwerbsarbeit gering zu schätzen und in verantwortlicher Position unendlich viele wertvolle Ressourcen ungenutzt brach liegen zu lassen.

Ein Instrument zur Bilanzierung non-formal und informell außerhalb des Betriebs erlernter Kompetenzen muss – will es auch von den Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern in Unternehmen anerkannt werden - vor allem einen überzeugenden Nachweis dafür ermöglichen, dass eine Übertragung in den berufsrelevanten Bereich gerechtfertigt ist.

Daran will KOBRA in der nächsten Teiletappe von EQUAL-GenderNet arbeiten.