

Changemanagement in Weiterbildungseinrichtungen Organisationsentwicklung im Kontext von Re-Institutionalisierung

Das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ hat sich bekanntermaßen einem Verständnis von „lebenslangem Lernen“ verpflichtet, das von einem „Übergang von der Anbieter- zur Aneignungsperspektive“ gekennzeichnet ist. Ein derartiger Perspektivwechsel hat folgenreiche Konsequenzen für die Organisation von institutionalisiertem Lernen in der „Transformationsgesellschaft“ (Schäffter 2001 a).

Die Programmatik einer „neuen Lernkultur“, die den paradigmatischen Wechsel zum Ausdruck bringen soll, betont besonders fünf handlungsrelevante Aspekte des Lernens:

- den *Prozesscharakter* des Lernens in seiner Verknüpfung von individueller Entwicklung mit gesellschaftlich-historischem Wandel;
- die enge Anbindung von Lernprozessen an *alltägliche Lernanlässe* und praxisnahe Verwendungssituationen;
- das funktionale Erfordernis, Lernprozesse in *selbst organisierte Kontexte* und *selbstgesteuerte Verfahren* einzubetten;
- die Notwendigkeit, Lernen jenseits von aufgabenbestimmtem Qualifikationserwerb als tätigkeitsintegrierte *Kompetenzentwicklung* zu konzipieren und dabei pädagogisch zu unterstützen;
- den Rollenwechsel des Pädagogen vom instruierenden Wissensvermittler zum *lernförderlichen Entwicklungsbegleiter* in Form von Konzepten der Lernberatung und von pädagogischen Supportsystemen konzeptionell zu fassen und in didaktischen Arrangements praktisch zu realisieren.

Hierbei erhält der Begriff „neue Lernkultur“ innerhalb der skizzierten Programmatik eine doppelte Konnotation:

- Zum einen ist er *deskriptiv-analytisch* angelegt und bezeichnet dabei eine dynamische Variante „pädagogischer Organisationskultur als Lernkultur“ neben eher traditionellen Varianten, von denen sie sich kontextuell abgrenzen, und anhand spezifischer Charakteristiken beobachten und empirisch untersuchen lässt.
- Zum anderen enthält der Begriff eine *normative Komponente* und ist dabei bildungspolitischer Ausdruck eines internationalen Entwicklungsvorhabens, das sich gegenwärtig bildungsbereichsübergreifend als Veränderungsanforderung an die Bildungspraxis wendet und dort in sehr unterschiedlichen staatlich und überstaatlich geförderten Entwicklungs- und Gestaltungsprojekten vorangetrieben wird.

Aus dem Inhalt

In diesem Bulletin setzen wir die Veröffentlichung von Beiträgen (vgl. auch Bulletin 3'2005, S. 2 und S. 7; und Bulletin 4'2005, S. 11) fort, die auf der Grundlage von Referaten oder Diskussionsbeiträgen des 5. Zukunftsforums erarbeitet wurden.

Changemanagement in Weiterbildungseinrichtungen

Organisationsentwicklung im Kontext von Re-Institutionalisierung

von Ortfried Schäffter **Seite 1**

Erfassung von Wirkungsbeziehungen zwischen Kompetenzebenen

von Uta Wilkens **Seite 6**

Vom Beruf in die Hochschule und zurück

Neue Bildungswege durch Kreditpunkte und Kompetenzerfassung

von Anke Hanft und Wolfgang Müskens **Seite 12**

Veröffentlichungen

Seite 11

Das 5. Zukunftsforum „Arbeiten – Lernen – Innovationen“ 2005 bot den Rahmen für eine Zwischenbilanz dieses bildungsprogramatischen Großvorhabens, bei der zentrale Einsichten, Erfahrungen und aktuelle Entwicklungen aus der Sicht verschiedener Programmbereiche herausgearbeitet, unter Fachkollegen diskutiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden konnten. Der folgende Beitrag beschränkt sich auf das Forum 20 „*Changemanagement in Weiterbildungseinrichtungen*“, in dem Vertreter aus drei Projektverbünden („Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“, „Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen – Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“, „Professionalisierung von begleitender Lernberatung in unterschiedlichen Handlungskontexten“) des Programmbereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) zentrale Einsichten und Entwicklungsergebnisse unter einer gemeinsamen Problemstellung präsentierten, die es im Folgenden zusammenfassend darzustellen gilt.

Vor dem Hintergrund der skizzierten bildungspolitischen Orientierung an Konzeptionen lebenslangen Lernens und der damit verbundenen „Kompetenzwende“ geraten die bislang gewohnten Institutionformen und Organisationen von Bildung und Weiterbildung unter erheblichen Veränderungsdruck (Schäffter 2001 b). Mit dieser Problematik setzte sich der Programmbereich LiWE in seinen Beratungsansätzen zur Personal- und zur Organisationsentwicklung in unterschiedlichen konzeptionellen Zugängen auseinander.

„Changemanagement in Weiterbildungseinrichtungen“ wollte und konnte sich in der beschriebenen paradigmatischen Umbruchsituation nicht mehr nur auf die eine oder andere Regorganisationsmaßnahme zur Erhöhung von Effizienz beziehen, sondern erhielt unter dem Anspruch zur Entwicklung einer „neuen Lernkultur“ den Charakter einer Veränderungsstrategie auf der Ebene institutionellen Wandels, die mehrere Dimensionen von Organisationsentwicklung verknüpft (Schäffter 2005 a). Die Verbundprojekte des Programmbereichs LiWE weisen eine solche Einbettung von Beratungsangeboten zur Reorganisation und reflexiven Organisationsentwicklung in offene Prozesse institutionellen Wandels als ihr zentrales Ergebnis aus, das sich im Forum 20 an drei Praxis-Fällen verdeutlichen ließ.

Die Veränderungsanforderungen, die sich von der Programmatik einer „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ an die Organisation beruflicher Weiterbildung richten, wurden in den Gestaltungsprojekten zwar zunächst mit allgemein bekannten Ansätzen und Maßnahmen der Organisationsentwicklung beantwortet. Sie zogen jedoch im weiteren Verlauf weitere strukturelle Veränderungsprozesse nach sich, die nicht mehr allein auf einer „sozio-technischen Dimension der (betrieblich fassbaren) Formalorganisation konzipierbar und steuerbar waren. So setzten schließlich Prozesse einer „strukturellen Innovation“ ein, die weit über das zunächst angestrebte Ziel (beispielsweise einer produktgebundenen Innovation) hinausreichten. Das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ löste bei

den Entwicklungsvorhaben somit einen umfassenden strukturellen Wandel aus, der sich von den wissenschaftlichen Begleitungen in seinen Ergebnissen als komplexer Prozess einer „Re-Institutionalisierung“ rekonstruieren ließ.

Dieses Ergebnis von LiWE ist für die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion von hoher Relevanz: Zunächst war der Verdacht laut geworden (Schäffter 2001 b), dass die Programmatik der neuen Lernkultur mit ihrer starken Betonung alltagsgebundener selbstgesteuerter Kompetenzentwicklung zu ordnungspolitischen Strategien einladen könne, die letztlich auf eine „De-Institutionalisierung“ der beruflichen Weiterbildung bzw. der Erwachsenenbildung insgesamt hinausliefe. (Nuißl 1997) Stattdessen lassen erste Ergebnisse der Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung, die von uns im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Entwicklungs- und Gestaltungsprojekten betrieben wird (vgl. dazu auch: v. Küchler 2005, Schäffter 2005 b), deutliche Hinweise darauf zu, dass im Zuge des gegenwärtigen Paradigmenwechsels sehr unterschiedliche Varianten institutionellen Wandels ausgelöst werden. In Rückgriff auf eine kategoriale Differenzierung durch den institutionstheoretisch orientierten Organisationsforscher Jepperson lässt sich bei institutionellem Wandel unterscheiden zwischen:

- Institutional formation (soziale Strukturierungen im Sinne eines „exit from social entropy“),
- Institutional development (“change within an institutional form”),
- Deinstitutionalization (“exit from institutionalization toward non-reproductive patterns or social entropy”),
- Reinstitutionalization (“entry into another institutional form, organized around different principles or norms”). (Jepperson 1991, S. 152)

Fazit: Organisationsentwicklung im Kontext von Re-Institutionalisierung

Unserer Auffassung nach sind alle hier genannten Formen institutionellen Wandels im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ von Relevanz, nicht aber mit den üblichen Formen von Organisationsentwicklung gleichzusetzen. Changemanagement in Weiterbildungseinrichtungen bekommt es dabei vor allem mit Prozessen der Re-Institutionalisierung von beruflicher Weiterbildung zu tun und sollte sich daher in der gegenwärtigen Umbruchsituation von einem betrieblich-administrativ verengten Verständnis von Organisationsentwicklung im Sinne sozio-technisch dominierter Reorganisationsmaßnahmen lösen. Changemanagement im bildungsprogramatischen Kontext einer „Re-Institutionalisierung“ von Weiterbildung erfordert zum einen eine institutionentheoretische Konzeptionalisierung von pädagogischer Organisation (Schäffter 2005 b) und zum anderen ein daran orientiertes komplexes Verständnis von Organisationsentwicklung (Schäffter 2005 a) und pädagogischer Organisationsberatung.

Wie sich diese Sichtweise von Changemanagement als pädagogi-

scher Entwicklungsstrategie und als Ausdruck von Prozessen der Re-Institutionalisierung am konkreten Fall darstellt, wurde im Forum 20 zunächst einleitend an drei Aufgabenschwerpunkten von institutionsbezogenem Changemanagement in den Verbundprojekten orientierend vorangestellt. Diese Schwerpunkte ließen sich schließlich an Praxisfällen der Verbundprojekte exemplarisch ausdeuten. Bei den Schwerpunkten eines institutionstheoretisch konzipierten Changemanagements handelte es sich um drei aufeinander bezogene Aufgabenbereiche:

- die Klärung gesellschaftlicher Veränderungsanforderungen an Einrichtungen beruflicher Weiterbildung,
- den Wechsel von einer angebotsorientierten zu einer bedarfsorientierten Weiterbildungskonzeption im Selbstverständnis der Weiterbildungseinrichtung,
- den Übergang von einer personengebundenen Produktinnovation hin zu struktureller prozessgebundener Innovationsfähigkeit im Rahmen eines ko-produktiven Dienstleistungsverständnisses zwischen der Weiterbildungseinrichtung und ihren Adressatenbereichen.

Die drei Schwerpunkte von innovationsbezogenem Changemanagement werden im Folgenden genauer erläutert:

Klärung gesellschaftlicher Veränderungsanforderungen an Einrichtungen beruflicher Weiterbildung

Erstens: Changemanagement im Kontext des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ verlangt die gemeinsame Erarbeitung eines *Selbstverständnisses als pädagogische Dienstleistung*, die für alltagsgebundenes Lernen eine subsidiäre Unterstützungsfunktion zu übernehmen hat. Pädagogische Organisation wird hierbei verstanden als lernförderliche „Infrastruktur“ für gesellschaftliche Prozesse der Kompetenzentwicklung.

Zweitens: Hinzu kommt das Erfordernis einer *einrichtungsternen Flexibilisierung* in Form von aufgabenbereichsübergreifenden Strukturen (Entwicklung von „Relationsbewusstsein“ bei den Mitarbeitergruppen) und von selbst organisierter Kompetenzentwicklung im Prozess organisationsbezogener Professionalität pädagogischen Handelns.

Drittens: Erforderlich wird zudem eine *einrichtungsübergreifende Vernetzung* von Weiterbildungsorganisationen in regionalen Entwicklungskontexten. Weiterbildungseinrichtungen beziehen ihr Leistungsprofil und ihr pädagogisches Selbstverständnis aus ihrer Einbettung (embeddedness) in gesellschaftliche Entwicklungszusammenhänge, die sie unter dem Aspekt von alltagsnaher Kompetenzentwicklung begleiten. Kompetenzentwicklung beschränkt sich somit nicht auf individuelles Lernen, sondern bezieht strukturellen Wandel zur Sicherung von Qualität und Professionalität in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern mit ein.

Fazit: Der Fokus von pädagogischem Changemanagement liegt auf der Leistungserstellung.

Als Konsequenz und Integration der verschiedenen Veränderungsanforderungen fokussiert *Changemanagement unter einer institutionstheoretischen Perspektive* auf den Aspekt der Leistungserstellung. Organisationsentwicklung akzentuiert die angestrebten Veränderungen auf *pädagogische Kernkompetenzen*, in der Teilvarianten von OE/PE-Prozessen in ihrer Bedeutung für die Leistungserstellung bzw. für die Entwicklung eines neuen Leistungsprofils zusammengeführt werden. Changemanagement wird somit als originär pädagogische Entwicklungsaufgabe verstanden und damit zu einem zentralen Bestandteil pädagogischer Führungsaufgaben (Weiterbildungsmanagement). (Genauer bei v. Küchler 2005)

Wechsel von einer angebotsorientierten zu einer bedarfsorientierten Weiterbildungskonzeption

Erstens: Angebotsorientierung wird nach Hölterhoff und Becker als eine frühe und daher in der gegenwärtigen Weiterbildungspraxis bereits überholte Entwicklungsphase der Institutionalisierung lebenslangen Lernens betrachtet (die so genannte „Differenzierungsphase“ im Zuge der Institutionalisierung von betrieblicher Weiterbildung). Ihre strukturelle Schwäche liegt in dem noch nicht gelösten Transferproblem. (Hölterhoff/Becker 1992; zur Kritik der angebotsorientierten Bildungsarbeit vgl. auch Greif/Kurtz 1996, S. 197)

Zweitens: Wenn als neuer Gesichtspunkt die Orientierung am „Bildungsbedarf“ in den Vordergrund rückt, so sollte nach Gründger deutlich zwischen unterschiedlichen Bedarfsbegriffen differenziert werden, nämlich zwischen

- *erfundenem Bedarf* (z. B. durch pädagogische Konstruktion neuer Zielgruppen),
- *gefundenem Bedarf* (Adressatenforschung auf der Grundlage empirischer Sozialforschung),
- *entwickeltem Bedarf* (vor dem Hintergrund einer bildungspolitisch legitimierten Zielvorgabe). (Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51; Ortner 1981, S. 27)

Drittens: Nach Ortner (1981) gilt es, die Differenz zwischen sozialstruktureller Bedarfslage und persönlichem Bedürfnis sowie zwischen zugeschriebenem Bedarf und manifester Nachfrage zu beachten. Bedarf wird verstanden als Kategorie einer politischen Entscheidung. Bei der Bestimmung von Bildungsbedarf handelt es sich notwendigerweise um Prozesse der politisch motivierten Zuschreibung durch hierzu legitimierte gesellschaftliche Instanzen.

Viertens: In der Transformationsgesellschaft stößt die Antizipierbarkeit gesellschaftlicher Bedarfslagen auf ein strukturelles Problem (vgl. Schäffter 2001 a). Im Zuge eines permanenten Wandels werden Bestimmung und Entwicklung des jeweils relevanten Bil-

dungsbedarfs nur möglich, wenn die gesellschaftlichen Instanzen wahrnehmungsfähig bleiben und in die entsprechenden sozialen Milieus und ihre Entwicklungsprozesse eingebettet sind.

Fazit: Eine wichtige Entwicklungstendenz im Changemanagement richtet sich auf ko-produktive Angebotsentwicklung.

Die Auseinandersetzungen und konzeptionellen Suchbewegungen in den Entwicklungs- und Gestaltungsprojekten von LiWE lassen sich in Bezug auf Angebotsentwicklung dahingehend zusammenfassen, dass die gegenwärtige Entwicklung im Changemanagement auf *koproductive* Verfahren der Bedarfsentwicklung als strukturelle Lösung des Antizipationsproblems hinausläuft.

Innovation und Innovationsfähigkeit als Ziele von Changemanagement
(vgl. auch Schäffter 2004)

Erstens: Im Rahmen von Changemanagement lassen sich zwei *Intensitätsgrade* von Innovation unterscheiden. Nicht jede Neuerung ist bereits eine Innovation. Daher ist bei Changemanagement zu differenzieren zwischen

- „inkrementeller Innovation“ (d.h. zunehmend anwachsenden kleineren Veränderungen) auf der logischen Grundlage einer „partiellen Negation“ des Bekannten. Im Leistungsprofil einer Weiterbildungseinrichtung zeigt sich dies in der Optimierung bereits vorhandener Lernangebotsformen.
- Innovation als einem „paradigmatischen Sprung“ zwischen einander „inkommensurablen“ Lernkontextierungen, was logisch einer „totalen Negation von bisher Bekanntem“ entspricht. Im Leistungsprofil einer Weiterbildungseinrichtung zeigt sich dies an einer ordnungspolitisch orientierten Neubestimmung der gesellschaftlichen Funktion von Lernen. Das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ verlangt zu seiner Umsetzung einen derartigen „paradigmatischen Sprung“ und wird prinzipiell missverstanden, wenn seine Entwicklungsziele auf der Ebene inkrementeller Anreicherungen und Optimierungen realisiert werden sollen.

Zweitens: Für die Beurteilung von Veränderungsprozessen im Changemanagement ist es hilfreich, den jeweiligen *Ausgangspunkt* einer innovativen Dynamik innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung zu beachten:

- Einerseits kann sie von der Bedeutung von kreativen Persönlichkeiten für Innovationen ausgehen und im Rahmen von Personalentwicklung, Ziele des Potentialmanagements zu verfolgen,
- andererseits kann als Ausgangspunkt einer innovativen Dynamik eine veränderungsförderliche sozial-strukturelle Ausgangslage von Bedeutung sein, die es in der Weiterbildungseinrichtung durch Changemanagement zu initiieren, zu fördern und zu unterstützen gilt.

Drittens: Als dritter Gesichtspunkt innovationsbezogenen Changemanagements kann der *Gegenstandsbereich* von Neuerungen gelten: Zu unterscheiden ist zwischen *Produktinnovation* (Neuerung bei den Produkten und Dienstleistungen) einerseits und *Verfahrensinnovation* (Neuerungen bei den Produktionsmitteln und Planungsabläufen) andererseits. Bei der Beurteilung der Innovationsfähigkeit als Aufgabe von Changemanagement in der Weiterbildung hat es in den Projekten eine wichtige Rolle gespielt, zwischen zwei Ansätzen zu unterscheiden:

- der personenabhängigen Entwicklung neuartiger Lernangebote,
- der von der Sozialstruktur einer Einrichtung abhängigen neuartigen Verfahrensweisen zur Konzipierung von Lernangeboten (z. B. „community of practice“-Ansatz).

Fazit: Changemanagement in Weiterbildungseinrichtungen hat prinzipiell die Differenz zwischen produktgebundener Innovation und verfahrensorientierter Innovationsfähigkeit zu beachten.

Das Forum 20 nahm den institutionstheoretischen Deutungsrahmen sowie die Gesichtspunkte und Beurteilungskriterien auf und unterlegte die allgemeinen Einsichten mit kontextspezifischen Praxiserfahrungen in den Verbundprojekten:

Nutzernahe Entwicklung des Leistungsprofils

Cornelia Carstens, FrauenComputerZentrum Berlin (www.fczb.de), stellte die Konzeption des Selbstlernzentrums-IT vor, das auf die veränderten (Lern-)Bedarfe von Nutzerinnen im Umgang mit neuen Medien eingeht.

Udo Buschendorf und Frank Glowitz von der POLYLUX Organisationsberatung (www.polylux-organisationsberatung.de) gaben Einblick in den Wandel im Gesundheitswesen und dessen Auswirkungen auf die Organisationsentwicklung im Bildungszentrum für Berufe im Gesundheitswesen Berlin Brandenburg e.V. am Klinikum Buch (www.biz-gesundheit.de).

Produktentwicklungsteams – Strukturvoraussetzungen für Innovation

Dr. Otmar Döring vom Forschungsinstitut Berufliche Bildung (www.f-bb.de) präsentierte Erfahrungen und Ergebnisse aus der Beratung und Begleitung bei der Einführung von Produktentwicklungsteams und des Produktmanagements als organisatorische Strukturen, die die Innovationsfähigkeit des Unternehmens Bildungswerk der Bayrischen Wirtschaft erhöhen.

Bedarfsklärung im Dialog – Herausforderung koproductiver Angebotsentwicklung

Dieter Zisenis, Kaiserswerther Seminare (www.kaiserswerther-seminare.de), berichtete davon, wie das Konzept der Lernberatung nicht nur zu einem Qualitätsmerkmal der Weiterbildungen, sondern

auch zur prozessbegleitenden Lernberatung im „Trialog“ (zwischen Kunden, Teilnehmern und Weiterbildungseinrichtung) weiterentwickelt wurde.

Fazit: Von der Organisationsentwicklung zum institutionellen Wandel

Changemanagement in Weiterbildungseinrichtungen erwies sich in allen Fällen eingebunden in einen komplexen höherstufigen Prozess, in dem die einzelnen Maßnahmen der Organisationsentwicklung einen besonderen Teilaspekt innerhalb eines umfassenden institutionellen Wandels darstellten, eines Wandels, der häufig auch die Leitungsebene und das Bildungsmanagement der Organisation berührte, weil er als Übergang in eine „neue Lernkultur“ ein neues Selbstverständnis von Bildung und ein neuartiges Leistungsprofil nach sich zog.

Über einzelne Reorganisationsmaßnahmen hinaus implizierte institutioneller Wandel im hier beschriebenen Verständnis einen Wandel der Organisationskultur in Richtung auf eine „neue Lernkultur“.

Literatur

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970

Greif, S.; Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996

Hölterhoff, H.; Becker, M.: Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. In: Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, Bd. 3. München u. a. 1992

Jepperson, R. L.: Institutions, Institutional Effects and Institutionalism. In: Powell, W. W.; DiMaggio, P. J. (ed.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago and London 1991, S. 143-163

Küchler, F. v.: Führung in Prozessen der Organisationsentwicklung.

Von der Organisationsentwicklung zur Institutionalentwicklung. Manuskript LiWE. Berlin 2005

Nuissl, E.: Institutionalisierung – Deinstitutionalisierung. In: Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Beiheft 1997, S. 47-49

Ortner, G. E.: Bedarf und Planung in der Weiterbildung: zur Differenzierung des Bedarfsbegriffs in der Weiterbildung. In: Bayer, M., Ortner, G. E., Thunemeyer, B. (Hrsg.): Bedarfsorientierte Entwicklungsplanung. Opladen 1981, S. 24-46

Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. In: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 25. Baltmannsweiler 2001 a

Schäffter, O.: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. Veränderungsanforderungen an die Organisation beruflicher Weiterbildung. In: QUEM-Bulletin 3/2001 b, S.6-12

Schäffter, O.: Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung. Zur Institutionalisierung von Innovation und Entwicklung der pädagogischen Professionalität des Beratersystems. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 2/ 2004, S. 53-63

Schäffter, O.: Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In: Wiesner, G.; Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München 2005 a. S. 181-198

Schäffter, O.: „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, M. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. 2005 b (im Druck)

Ortfried Schäffter

Erfassung von Wirkungsbeziehungen zwischen Kompetenzebenen

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (Bereich Grundlagenforschung) wird das Projekt „Die Identifikation der Wirkungsbeziehungen zwischen Strukturebenen der Kompetenz als Wegweiser für den Einsatz von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen“ gefördert. Dieser Beitrag stellt die konzeptionellen Überlegungen einer ebenenübergreifenden Kompetenzmessung und die daraus resultierende Grundstruktur des im Projekt erarbeiteten Analysemodells zur Diskussion.

Ausgangsüberlegungen

Das Projektziel, ein ebenenübergreifend ausgerichtetes Instrument zur Kompetenzerfassung zu erarbeiten, lässt sich aus drei Entwicklungen innerhalb der Kompetenzdiskussion ableiten.

Erstens: In unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen findet eine Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Kompetenz statt, wobei die einzelnen Disziplinen sich auf unterschiedliche Kompetenzebenen konzentrieren. Die pädagogische Forschung stellt die selbstorganisatorischen und schöpferischen Fähigkeiten des Individuums in den Mittelpunkt. Es geht ihr um die Förderung der individuellen Fähigkeit zum lebenslangen Lernen und die damit verbundene Aufrechterhaltung der Beschäftigungsfähigkeit unabhängig von einem bestimmten betrieblichen Kontext oder Anforderungsbereich (Baitsch 1996, Arnold 1997, Sauer 2002). Parallel dazu interessieren sich die Sozialpsychologie und die soziologisch geprägte Organisationsforschung für die Kompetenz kollektiver Systeme. Hier wird die Selbstorganisationsfähigkeit von Gruppen oder Organisationen, die im Interaktionsgeschehen und der Unternehmenskultur verankert ist, beleuchtet (z. B. Schreyögg/Kliesch 2003). Schließlich werden in der Wettbewerbstheorie „capabilities“ als Quelle nachhaltiger Wettbewerbsvorteile von Organisationen und Netzwerken (Barney 1991, Teece/Pisano/Shuen 1997, Dyer/Singh 1998) betrachtet, womit der ökonomische Wert von Kompetenzen besonders hervorgehoben wird. Es zeigt sich also, dass unterschiedliche Disziplinen sich für das Konstrukt der Kompetenz interessieren und dabei unterschiedliche Kompetenzebenen adressieren. Die auf die einzelnen Ebenen gerichteten Forschungsarbeiten stehen dabei bislang noch recht isoliert nebeneinander. Das Feld der Kompetenzforschung ist fragmentiert.

Zweitens: Als weitere Konsequenz der Fragmentierung sind die existierenden Kompetenzmessinstrumente untereinander kaum anschlussfähig. Die auf unterschiedliche Analyseebenen gerichteten Instrumente (zur Übersicht siehe Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003,

Pawlowsky/Menzel/Wilkens 2005) messen Kompetenz angesichts ihrer unterschiedlichen definitorischen Grundlagen und wissenschaftlichen Fundamente uneinheitlich. Es fehlt an einer gemeinsamen Operationalisierung, so dass im Ergebnis Wirkungsbeziehungen zwischen Kompetenzebenen nicht schlüssig abgebildet werden können und ebenenübergreifende Kompetenzbetrachtungen im Rahmen zukünftiger Forschungsarbeiten zu leisten sind.

Drittens: Eine Erfassung der Wirkungsbeziehungen zwischen Kompetenzebenen ist vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen in der Praxis von hoher Relevanz. Gegenwärtig geht im Zuge von Basel II und der Durchführung von Kompetenz-Ratings ein Problemdruck von der Praxis aus, zu aussagefähigen und handhabbaren Kompetenzmessinstrumenten zu gelangen. Bei der Bilanzierung von Kompetenzen, mit dem Ziel, Kreditgebern etwas über die Leistungsfähigkeit einer Organisation auszusagen, muss es um mehr als die Dokumentation von Qualifikationsstrukturen im Unternehmen gehen. Ein Nachweis über das Leistungspotenzial ist erst dann gegeben, wenn gezeigt werden kann, wie individuelle Kompetenzen auf kollektiver Ebene eine Wirksamkeit erzeugen, d. h. wie sie die Handlungsfähigkeit von Gruppen oder ganzen Organisationen erhöhen. Bisherige Ansätze der Kompetenzbilanzierung leisten dies noch unzureichend, weil sie sich eher an einfachen Bestandsgrößen einer Ebene orientieren (Pawlowsky/Menzel/Wilkens 2005).

Vor diesem Hintergrund erscheint es erstrebenswert, die Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Disziplinen, die sich mit Kompetenz und Kompetenzerfassung beschäftigen, so zu verbinden, dass für die Praxis Messinstrumente bereitgestellt werden, die den Stand der Wissenschaft bei der Kompetenzerfassung reflektieren und Kompetenzen so ausweisen, dass die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Organisation dadurch dokumentiert werden kann. Dazu zählt auch die Integration der Wirkungsbeziehung zwischen den Ebenen individueller und kollektiver Kompetenz. Auf diese Weise kann auch die Fragmentierung im Bereich der Kompetenzforschung ein Stück weit überwunden werden. Voraussetzung für eine ebenenübergreifende Kompetenzmessung sind ein einheitliches Kompetenzverständnis und eine einheitliche, darauf aufbauende Operationalisierung dieses Konstrukts.

Neben der aussagekräftigen Dokumentation von Kompetenzen für die Managementpraxis bieten Instrumente zur Erfassung von Wirkungsbeziehungen zwischen Kompetenzebenen noch einen weiteren Vorteil. Sie geben Aufschluss darüber, wo Kompetenzentwicklungsmaßnahmen für welche Ebene ansetzen müssen, um die Gesamtleistungsfähigkeit eines betrachteten Systems wirksam zu erhöhen.

Grundverständnis von Kompetenz

Es wurde bereits auf die Definitionsvielfalt zum Kompetenzbegriff hingewiesen, die sich insbesondere aus den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich der Kompetenzforschung zuwenden, ergibt. Gleichwohl lässt sich ebenenübergreifend auch ein gemeinsames Grundverständnis von Kompetenz kondensieren. Dieses gemeinsame Grundverständnis kann in der situationsübergreifenden Handlungsfähigkeit gesehen werden. Nach Schreyögg/Kliesch (2003, S. 22) ist Kompetenz „ein handlungsbezogenes Konstrukt, das sich in einer erfolgreichen Bewältigung von Problemsituationen niederschlägt“. Bei der Kompetenz von Individuen geht es nicht nur um das anforderungsgerechte Handeln im Sinne von Qualifikation, sondern gerade auch um die Regulationsfähigkeit des Individuums, bei neuen Herausforderungen entsprechende Handlungsalternativen zu entwickeln. Ebenso werden auf den kollektiven Ebenen die Selbstorganisationsdispositionen betont. Kollektive Systeme – Gruppen, Organisationen oder Netzwerke – brauchen neben der Selbstreferentialität dynamische Fähigkeiten zur Erneuerung des Handlungsrepertoires, um dauerhaft neue Problemsituationen bewältigen zu können.

Eingrenzung von Kompetenzebenen und Annahmen zu ihrer Wirkungsbeziehung

Welches sind nun die in eine Wirkungsanalyse zu integrierenden relevanten Kompetenzebenen?

Innerhalb der Organisation zählen dazu neben der Ebene des Individuums die unterschiedlichen denkbaren kollektiven Ebenen, wie formale und informelle Gruppen, Abteilungen oder auch die Organisation als Ganzes. Darüber hinaus sind Netzwerke der Organisation als mögliche Ebene, über die die organisationale Handlungsfähigkeit erweitert wird, in eine Betrachtung einzubeziehen. Aber auch auf Individuums- und Gruppenebene spielen Netzwerke innerhalb und außerhalb der Organisation eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Darauf macht vor allem die Diskussion der „communities of practices“ aufmerksam (Wenger/Snyder 2000). Informelle Bezugssysteme bieten eine wichtige Reflexionsfläche für die individuelle Kompetenzentwicklung.

Es können neben der Individuumsebene also mehrere Ebenen kollektiver Kompetenz innerhalb und außerhalb des Unternehmens eine wichtige Rolle spielen. Für eine Wirkungsanalyse sind die für die konkrete Untersuchung jeweils besonders interessierenden Ebenen entsprechend zu spezifizieren.

Über die Wirkungsbeziehungen zwischen diesen Ebenen lassen sich unterschiedliche Annahmen aus der bisherigen Kompetenzforschung ableiten.

1. So wird beispielsweise in Konzepten selbstorganisierten Lernens (Schüßler 2004, Erpenbeck/Heyse 1999) oder auch in

Unternehmenskulturanätzen (Schreyögg 1996) die kollektive Kompetenz als Quelle individueller Kompetenzentwicklung gesehen.

- Die umgekehrte Wirkungsrichtung, wonach die individuelle Kompetenz die kollektive Kompetenz stärkt, ist in der pädagogischen Forschung (Bandura 2000, 2001), aber auch im *dynamic capability approach* der Wettbewerbstheorie (Teece/Pisano/Shuen 1997) zu finden. Das Individuum bringt Erneuerungspotenzial in das kollektive System ein.
- In der Netzwerkforschung geht man davon aus, dass sich die Kompetenzen zwischen Organisation und Netzwerkpartnern wechselseitig stärken (Nahapiet/Ghoshal 1998). Diese Annahme kann insbesondere durch den „*relation-based view*“ der Wettbewerbstheorie (Dyer/Singh 1998) unterlegt werden.
- Der Einfluss individueller Beziehungsnetze außerhalb des Unternehmens lässt sich in drei Teilannahmen aufspalten. (4a) Analog zur ersten Annahme kann davon ausgegangen werden, dass diese Netzwerke zur Entwicklung individueller Kompetenzen beitragen. Sie erweitern die Handlungsfähigkeit des Individuums. Doch wie wirkt sich die Kompetenz individueller Netzwerke auf die Kompetenzentwicklung kollektiver Systeme innerhalb der Organisation aus? (4b) Externe individuelle Beziehungsnetzwerke können das interne kollektive System und damit interne Austauschprozesse abbremsen. (4c) Externe individuelle Beziehungssysteme können aber auch einen erweiterten Bezugsrahmen für die Kompetenzentwicklung des internen kollektiven Systems darstellen.

Auf die vorgestellten Hypothesen gilt es im Rahmen einer Wirkungsanalyse entsprechende Antworten zu finden.

Theoretische Zugänge zur ebenenübergreifenden Operationalisierung von Kompetenz

Das Anliegen des hier vorgestellten Forschungsprojekts ist es, einen den bisherigen Stand der Forschung berücksichtigenden, dem Untersuchungsanliegen angemessenen und theoretisch fundierten Operationalisierungsvorschlag von Kompetenz zu unterbreiten, der für unterschiedliche Strukturebenen gleichermaßen Gültigkeit beanspruchen kann. Dies ist die Voraussetzung, um eine ebenenübergreifende Wirkungsanalyse durchführen zu können. Da es bei Kompetenz um Handlungsfähigkeit geht, wird für die Operationalisierung auf Handlung erklärende Theorien zurückgegriffen, die auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen, beim Gesamtsystem oder beim Individuum, dabei aber mehrperspektivisch argumentieren, d. h. zu anderen Strukturebenen aufschließen. Ebenso sollen sie in der Lage sein, die internen und externen Kompetenzebenen zu integrieren. Damit fällt die Wahl auf

1. die Komplexitätstheorie in der Lesart der Theorie der komplexen adaptiven Systeme (KAS) – sie umschließt alle hier genannten

- Strukturebenen, wobei sie vom Gesamtsystem ausgehend argumentiert – und
2. die sozial-kognitive Theorie nach Bandura – diese Theorie wählt den Zugang zur kollektiven Kompetenz ausgehend vom Individuum.

Der KAS-Ansatz (Kaufman 1991, Kappelhoff 2000, 2002) ist für die Analyse besonders vielversprechend, weil er nicht nur alle genannten Strukturebenen in das Annahmesystem integriert, sondern dabei auch ein Optimum an Handlungsfähigkeit angibt. Grenzen zeigt dieser Ansatz allerdings in seiner Betrachtung des intentional handelnden Akteurs in Form eines regelgeleiteten Systems (Kappelhoff 2002). Um die intentionale, zielgerichtete Handlung eines individuellen Akteurs und seine bewusste Wahl von Bezugssystemen aufgreifen zu können, wird die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1986, 2000, 2001) als Ergänzung hinzugezogen. Sie hat ihre Stärke in der Beschreibung individueller Handlungsfähigkeit unter Rückbezug auf kollektive Systeme. Die gewählten Ansätze erweisen sich überdies als gut anschlussfähig aneinander, weil sie zu vergleichbaren Operationalisierungsvorschlägen für die benannten Kompetenzebenen gelangen.

Im KAS-Ansatz wird Ordnung am Rande des Chaos als maximale Handlungsfähigkeit einer betrachteten Einheit angesehen. Die Handlungsfähigkeit bzw. Kompetenz des Systems wird an den Verknüpfungen bzw. der Verknüpfungsfähigkeit des Systems festgemacht. Hierbei handelt es sich um Interaktionen zwischen den einzelnen Systemelementen. Weist ein System zu wenig Verknüpfungen auf, so kann es in eine Fehlerkatastrophe geraten, weil die Handlungsoptionen des Systems mit Blick auf die von ihm zu bewältigenden Herausforderungen nicht ausreichen. Bestehen zu viele Handlungsoptionen, hat das System die Komplexität nicht angemessen reduziert. In der Folge kann es in eine Komplexitätskatastrophe geraten und befindet sich im Chaos. Ordnung am Rande des Chaos beschreibt mithin den Zustand maximaler Handlungsfähigkeit. Das System hat gerade so viele Verknüpfungen ausgebildet, dass es sich noch nicht in der Komplexitätskatastrophe befindet. Nun unterliegt das System ebenso wie die Systemumwelt einer permanenten Veränderung. Erhöht sich die Komplexität der Umwelt durch die Zahl der Verknüpfungen innerhalb und zwischen den Netzwerkpartnern des Systems, so muss das System seine internen Verknüpfungen entsprechend erhöhen. Das System braucht also nicht nur eine Ordnung am Rande des Chaos, sondern muss auch eine Koevolution am Rande des Chaos vollziehen, d. h. die interne Komplexität parallel zur externen Komplexitätsveränderung entwickeln.

Auf welche Kompetenzdimensionen lässt sich solch eine Fähigkeit zurückführen? Das KAS-Modell legt hierfür vier Dimensionen nahe, wobei die Bezeichnung der Dimensionen den Operationalisierungsvorschlag von Schreyögg/Kliesch (2003) zur Organisationskompetenz berücksichtigt.

1. Komplexitätsbewältigung

Ein System braucht genügend Sensoren zur Aufnahme von Umweltveränderungen und gleichzeitig Filter zur sinnvollen Selektion der aufgenommenen Informationen.

2. Selbstreflexion

Ein System muss den eigenen Entwicklungsprozess dahingehend reflektieren, ob die Handlungsrouinen noch angemessen sind. Veränderungen in der Umwelt sind als Störungen von außen zu verstehen, um Ordnungsvarianten des Systems systematisch auf ihre Eignung zu prüfen und ggf. anzupassen.

3. Kombination

Zur Generierung von Handlungsalternativen benötigt das System eine interne Verknüpfungsfähigkeit, um durch Integration und Rekombination von organisationalen Wissensbeständen neue Ordnungsmuster herzustellen.

4. Kooperation

Ein System muss schließlich in der Lage sein, Beziehungen zu Netzwerkpartnern zu gestalten und aufrechtzuerhalten, um die eigene Handlungsfähigkeit angemessen zu entwickeln, insbesondere um Handlungsoptionen über Kooperationen zu erweitern.

Die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1986, 2000, 2001) argumentiert ausgehend vom Individuum und verknüpft dabei Überlegungen zur individuellen Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartung mit Annahmen zur kollektiven Kompetenzerwartung. Bandura geht davon aus, dass Individuen auf der Grundlage von Erwartungen handeln. Dabei haben sie nicht nur eine Ergebniserwartung, ob beispielsweise einer bestimmten Handlung auch eine Belohnung folgt, sondern auch eine Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartung, ob sie in der Lage sein werden, eine Handlung angemessen auszuführen und damit neuen Herausforderungen gewachsen zu sein. Diese Selbstwirksamkeits- bzw. individuelle Kompetenzerwartung gilt es zu stärken, will man die Fähigkeit zur Selbstregulation des Individuums weiterentwickeln. Hierzu zählen die Bewältigungserfahrung des Individuums, stellvertretende Erfahrungen, die von sozialen Vergleichsgruppen übernommen werden, regelmäßiges Feedback und Maßnahmen zur Regulation der psychologischen und affektiven Zustände (Bandura 1997). Sie beeinflussen die Motivation des Individuums.

Darüber hinaus verdeutlicht Bandura (2000, 2001), dass individuelle Handlungsbereitschaften von der kollektiven Kompetenzerwartung beeinflusst werden. Das Individuum hat auch eine dahingehende Erwartung, wie es in einer Gruppe wirksam werden kann und welche Wirksamkeit die Gruppe als Ganzes entfaltet. Ebenso gibt es eine kollektive Erwartung der Gruppe hinsichtlich der gemeinsamen Wirksamkeit, die das Aktivitätsniveau beeinflusst. Die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung kann dabei durch die Gruppe gebremst, aber auch gestärkt werden. Durch welche Dimensionen lässt sich nun die handlungsbedingende Kompetenzerwartung nach Bandura unterlegen?

1. Komplexitätsbewältigung

Ein Individuum oder eine Gruppe stützt die Erwartung, bei neuen Herausforderungen angemessen handeln zu können, auf seine Bewältigungserfahrung, d. h. Rückbesinnung auf vorhandene Handlungsoptionen, die es erlauben, die psychologischen und affektiven Zustände auf Problemlösungsverhalten hin zu orientieren. Dahinter steht die Fähigkeit zur Strukturierung und Ordnungsbildung. Problemsituationen werden so interpretiert und in ihrer Komplexität reduziert, dass auf vorhandene Erfahrungen zurückgegriffen werden kann.

2. Selbstreflexion

Die Fähigkeit von Individuen und Gruppen zur Selbstreflexion durch Verarbeitung von Rückmeldungen aus dem Umfeld und deren etwaige Übersetzungen in Verhaltensänderungen sind eine wichtige Voraussetzung, um das bestehende Handlungsrepertoire systematisch zu erweitern bzw. zu erneuern und damit dauerhaft handlungsfähig zu sein.

3. Kombination

Die Rekombination vorhandenen Wissens durch das Individuum und die Generierung neuen Wissens in Gruppen durch die Verknüpfung individueller Wissensbestände trägt zur Fähigkeit bei, neue Herausforderungen bewältigen zu können und stärkt darüber die Motivation zur Handlung.

4. Kooperation

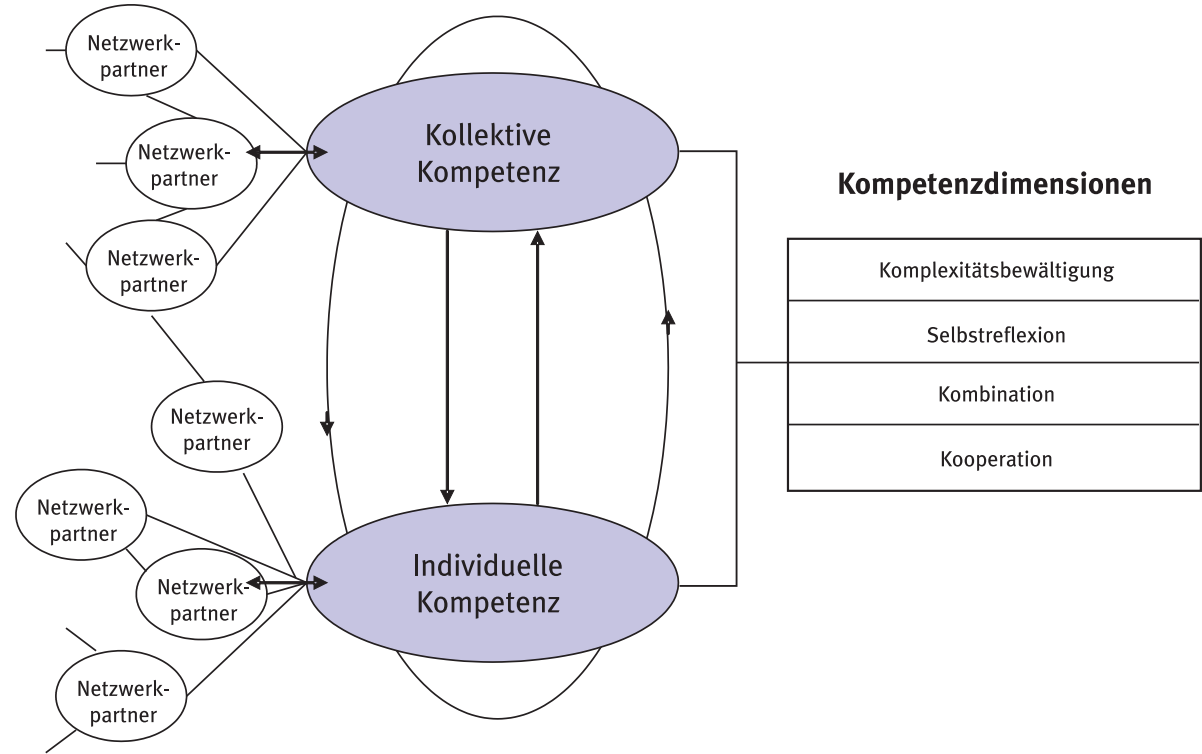
Individuen wie auch Gruppen als Ganzes erweitern ihre Handlungsfähigkeit durch Interaktion. Über Interaktionen schließen Individuen zum kollektiven System auf und stärken im positiven Fall über das kollektive Handlungsvermögen die individuelle Handlungsbereitschaft.

Durch die Zusammenführung der auf Grundlage des KAS-Ansatzes erarbeiteten und der aus der sozial-kognitiven Theorie abgeleiteten Kompetenzdimensionen gelangt man zu einem Ansatz der ebenenübergreifenden Operationalisierung von Kompetenz. Damit wird eine wichtige Voraussetzung geschaffen, um zur Messung von Wirkungsbeziehungen zwischen Kompetenzebenen zu gelangen (vgl. Abbildung).

Modellbildung zur Messung der Wirkungsbeziehungen zwischen Kompetenzebenen und praktischer Nutzen

Wie lassen sich nun aufbauend auf der erarbeiteten Operationalisierung die Wirkungsbeziehungen zwischen Kompetenzebenen so erfassen, dass ein für die Praxis handhabbares Instrument dabei herauskommt? In dem hier vorgestellten Projekt „Die Identifikation der Wirkungsbeziehungen zwischen Strukturebenen der Kompe-

Abbildung
Grundstruktur des Analysemodells



tenz als Wegweiser für den Einsatz von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen“ wird ein modularisierter Baukasten entwickelt, der drei Teilmodule beinhaltet, die im Kern auf einer standardisierten Mitarbeiterbefragung basieren:

MODUL 1 erfasst die individuelle Kompetenzerwartung zukünftigen Herausforderungen gewachsen zu sein, durch welche der genannten Kompetenzdimensionen diese besonders begründet wird und durch welche Kompetenzdimensionen kollektiver Ebenen – Gruppe, Organisation, persönliches Netzwerk – diese besonders beeinflusst wird.

MODUL 2 erfasst analog dazu die kollektive Kompetenzerwartung im Sinne der wahrgenommenen Handlungsfähigkeit der formalen Gruppe (stattdessen könnten auch andere Gruppen oder Abteilungen als Bezugspunkt gewählt werden) und auf welche Kompetenzdimensionen dieser und anderer Ebenen – Individuum, Organisation, Netzwerke der Gruppe – diese sich bezieht.

MODUL 3 ist auf die Erfassung der Organisationskompetenz gerichtet. Es geht um die wahrgenommene Handlungsfähigkeit der Organisation durch die Organisationsmitglieder, die Dimensionen, auf die sich diese Kompetenzerwartung stützt, und den Rückbezug auf Kompetenzdimensionen der Ebenen Individuum, Gruppe und Organisationsnetzwerk.

Die Modularisierung des Instruments soll einen sparsamen Einsatz in der Praxis ermöglichen, so dass Unternehmen die Teile des Baukastens verwenden können, die für die konkreten Unternehmensbelange von besonderem Interesse sind. Kombiniert man beispielsweise die Module 1 und 3, so kann man auch herausfinden, welche Effekte von individuellen Netzwerken auf die Organisationskompetenz ausgehen.

Außerdem zielt das Instrument darauf ab, einen unternehmensspezifischen Soll-Wert von Kompetenz zu verwenden. Dieser wird zu Beginn einer Kompetenzmessung in einem Workshop mit Unternehmensvertretern unterschiedlicher Bereiche ermittelt. Der bei der Messung ermittelte Ist-Wert der Kompetenz kann diesem Soll-Wert dann später gegenübergestellt werden. Soll-Ist-Abweichungen bieten einen wichtigen Anhaltspunkt für die Identifikation geeigneter Kompetenzentwicklungsmaßnahmen. Diese können vom Wissenschaftlerteam empfohlen werden, aber ebenso Gegenstand weiterer interner Workshops sein, indem die Befragten die Ergebnisse interpretieren und sich darüber Ansatzpunkte der Kompetenzentwicklung ergeben.

Darüber hinaus liefert die Messung Hinweise auf geeignete Maßnahmen der Kompetenzentwicklung, indem man z. B. sieht, welche Kompetenzdimensionen besonderen Einfluss auf die wahrgenommene Handlungsfähigkeit haben, welche wenig entwickelt erscheinen oder wo abschwächende Mechanismen zwischen Kompetenzebenen existieren, um einige zentrale Ergebnisfelder zu nennen, die

für die Identifikation von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen von besonderer Bedeutung sind.

Des Weiteren ermöglicht die Durchführung einer Kompetenzanalyse eine Typisierung von Kompetenzsystemen nach z. B. individuums-, gruppen- oder netzwerkbasierend. Entsprechende Erkenntnisse erleichtern es, besonders zielführende Kompetenzentwicklungsmaßnahmen zu fokussieren. Von welcher Ebene geht die stärkste Hebelwirkung aus? Die Charakterisierung eines Kompetenzsystems und seiner maßgeblichen Hebelwirkungen zwischen Kompetenzebenen können durchaus Kriterien von Kompetenz-Ratings sein.

Außerdem kann eine Typisierung auch den Personalauswahlprozess unterstützen. Man kann erkennen, ob z. B. individuelle oder gruppenbezogene Kompetenzmerkmale im Vordergrund des Auswahlprozesses stehen sollen.

Die Entwicklung des Instrumentariums soll im Winter 2005 abgeschlossen sein, so dass sein Einsatz in Pilotunternehmen für Anfang 2006 geplant ist. Eine Kontaktaufnahme mit dem Wissenschaftlerteam durch interessierte Kollegen und Praktiker wird sehr begrüßt. Zum Wissenschaftlerteam zählen Prof. Dr. Uta Wilkens, Dr. Martina Schmette, Dipl.-Päd. Helmut Keller und Dipl.-Psych. Daniela Gröschke, Wissenschaftliche Hochschule Lahr, Hohenbergweg 15-17, 77933 Lahr, Tel.: 07821-923845; vorname.name@whl-lahr.de

Literatur

Arnold, R.: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung – Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Kompetenzentwicklung '97 – Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 253-306

Baitsch, C.: Lernen im Prozess der Arbeit – ein psychologischer Blick auf den Kompetenzbegriff. In: QUEM-Bulletin 1'96, S. 6-8

Bandura, A.: Social Foundations of Thought and Action – A social cognitive theory. Englewood Cliffs 1986

Bandura, A.: Self-efficacy: The Exercise of Control. New York 1997

Bandura, A.: Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. In: Current Directions in Psychological Science 9, 3, 2000, S. 75-78

Bandura, A.: Social Cognitive Theory. An Agentic Perspective. In: Annual Review Psychology 52, 2001, S. 1-26

Barney, J. B.: Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. In: Journal of Management 17, 1, 1991, S. 99-120

Dyer, J. H.; Singh, H.: The relational view – Cooperative strategy and sources of interorganizational competitive advantage. In: Academy of Management Review 23, 4, 1998, S. 660-679

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999

Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. v.: Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003

Kappelhoff, P.: Komplexitätstheorie und Steuerung von Netzwerken. In: Sydow, J.; Windeler, A. (Hrsg.): Steuerung von Netzwerken. Opladen 2000, S. 347-389

Kappelhoff, P.: Komplexitätstheorie: Neues Paradigma für die Managementforschung? In: Schreyögg, G.; Conrad, P. (Hrsg.): Managementforschung 12. Wiesbaden 2002, S. 49-101

Kauffman, S. A.: Leben am Rand des Chaos. In: Spektrum der Wissenschaft, Oktober 1991, S. 90-99

Nahapiet, J.; Ghoshal, S.: Social capital, intellectual capital and the organizational advantage. In: Academy of Management Review 23, 2, 1998, S. 242-266

Pawlowsky, P.; Menzel, D.; Wilkens, U.: Wissens- und Kompetenzerfassung in Organisationen. In: Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. edition QUEM, Band 18. Münster, New York, München, Berlin 2005, S. 341-452

Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Dehnbostel, P.; Elsholz, U.; Meister, J.; Meyer-Menk, J. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Berlin 2002, S. 45-63

Schreyögg, G.: Organisation. Wiesbaden 1996

Schreyögg, G.; Kliesch, M.: Rahmenbedingungen für die Entwicklung Organisationaler Kompetenz. QUEM-Materialien, Nr. 48. Berlin 2003

Schübler, I.: Lernwirkungen neuer Lernformen. QUEM-Materialien, Nr. 55. Berlin 2004

Sydow, J.; Duschek, S.; Möllering, G.; Rometsch, M.: Kompetenzentwicklung in Netzwerken – Eine typologische Studie. Wiesbaden 2003

Teece, D. J.; Pisano, G.; Shuen, A.: Dynamic capabilities and strategic management. In: Strategic Management Journal 18, 7, 1997, S. 509-533

Wenger, E. C.; Snyder, W. M.: Communities of Practice: Warum sie eine wachsende Rolle spielen. In: Harvard Business Manager 4, 2000, S. 55-62

Der Beitrag wurde auf der Grundlage eines Vortrags erarbeitet, der auf dem 5. Zukunftsforum in Berlin zum Forum 17 gehalten wurde.

Uta Wilkens

Veröffentlichungen



QUEM-report 93 „Kompetenzentwicklung in Start-up-Unternehmen“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10407 Berlin.



Die Handreichung „Neue Lerndienstleistungen – Vision und Wirklichkeiten“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10407 Berlin.

Vom Beruf in die Hochschule und zurück

Neue Bildungswege durch Kreditpunkte und Kompetenzerfassung

Innerhalb des tertiären Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland bestehen bis heute starke Tendenzen einer wechselseitigen Abschottung. Innerhalb von Fortbildungen erworbene Kenntnisse und Kompetenzen können bislang nur in wenigen Einzelfällen auf Hochschulstudiengänge angerechnet werden, aber auch umgekehrt besteht nach Abschluss oder Abbruch eines Studiengangs keine Anrechnungsmöglichkeit von Studienqualifikationen auf berufliche Fortbildungen.

Unterstützt wird die Undurchlässigkeit der Systeme „Hochschule“ und „berufliche Bildung“ durch die Zugangsregelungen der Hochschulen. Wolter (2003) schätzt, dass ein nur verschwindend geringer Anteil der Studienanfänger (weniger als 1 Prozent) über alternative Zulassungsverfahren (d. h. ohne Abitur) an die Hochschulen gelangt. Diese auch im internationalen Vergleich außerordentlich geringe Quote überrascht umso mehr, als dass bereits in den 80er Jahren in umfangreichen empirischen Studien nachgewiesen werden konnte, dass beruflich vorqualifizierte Studienanfänger (ohne Abitur) im Vergleich zu formal qualifizierten Studierenden (mit Abitur) hinsichtlich des Studienerfolgs keineswegs schlechter, sondern in der Regel sogar besser abschnitten (Schulenberg/Scholz/Wolter 1986).

Bologna öffnet die Hochschulen

Doch die europäische Hochschullandschaft befindet sich im Umbruch. Mit dem so genannten „Bologna-Prozess“ wurden Veränderungen eingeleitet, die auch vor den deutschen Hochschulen nicht Halt machen. Im Abschlusskommuniqué der Berliner Bologna-Nachfolgekonferenz im September 2003 betonten die europäischen Hochschulminister/-innen, „den bedeutenden Beitrag der Hochschulbildung für die Verwirklichung des lebenslangen Lernens“ (S. 7).

Daher fordern sie alle Hochschuleinrichtungen auf, „die Möglichkeiten für lebenslanges Lernen auf Hochschulebene einschließlich der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse zu verbessern“ (S. 7). Eine solche Anerkennung von informell oder früher erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen verfolgt eine ganze Reihe von Zielen:

- Eine Erhöhung der Vielfalt der möglichen Bildungsziele,
- eine Unterstützung des lebenslangen Lernens,
- schnellere Wege zum Hochschulabschluss sowie
- das Vermeiden von Bildungsackgassen.

APEL (Assessment of prior and experiential learning)

Es ergibt sich somit die zunehmende Notwendigkeit, Verfahren zu entwickeln, die Lerninteressierten unterschiedliche Optionen für

den (Wieder-)Einstieg in das formale Bildungssystem ermöglichen. Hierbei geht es um die formale Anerkennung von durch Erfahrung und Praxis erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten, die bisher nicht zertifiziert wurden, und/oder außerhalb klassischer Erwerbstätigkeit angeeignete Kompetenzen. Diesen, vor allem unter dem Akronym APEL (Assessment of prior and experiential learning) zusammengefassten Verfahren, können verschiedene Funktionen innerhalb des lebenslangen Lernens zukommen. Man unterscheidet:

- Admission (Zugang zu aufstiegsorientierten Bildungsangeboten),
- Accreditation (Anerkennung von non-formal erworbenem Wissen und non-formal erworbenen Fähigkeiten als Äquivalent zu formell erworbenem Wissen und formell erworbenen Fähigkeiten im Rahmen von Zugangsberechtigungen und Abschlussprüfungen),
- Advance standing (Verkürzung von Bildungswegen),
- Contribution to learning (als anerkannter Bestandteil des Bildungsprozesses).

Zwei Wege der Anerkennung

Für die Anrechnung informell und früher erworbener Kenntnisse und Kompetenzen auf Studiengänge bieten sich zwei unterschiedliche Verfahren an: die pauschalisierte und die individuelle Anrechnung.

Bei der pauschalisierten Anrechnung geschieht die Kompetenzerfassung (als Lernerfolgskontrolle) innerhalb der Aus- bzw. Fortbildung. Hierzu modularisieren die Bildungseinrichtungen ihre Angebote und versehen sie mit ECTS-Kreditpunkten, die bei der Studienzulassung von den Hochschulen angerechnet werden. Ein Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28. Juni 2002 bildet die Grundlage für eine pauschalisierte Anrechnung von Kenntnissen und Kompetenzen. Hier heißt es: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können im Rahmen einer – ggf. auch pauschalisierten – Einstufung auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, wenn

- die für den Hochschulzugang geltenden Voraussetzungen – ggf. auch über die Möglichkeiten des Hochschulzugangs für besonders qualifizierte Berufstätige – gewährleistet werden;
- sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll.“

In einer gemeinsamen Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz vom 8. Juli 2003 wird dieser Beschluss noch einmal konkretisiert: „Anspruchsvolle Qualifizierungen im Fortbil-

dungsbereich sind in besonderer Weise geeignet, die angestrebte stärkere Verknüpfung zwischen Hochschulen und verschiedenen Qualifizierungswegen sowie Lernorten außerhalb der Hochschulen zu erproben. [...] Hierzu sollen im Rahmen der beruflichen Fortbildung für durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen ECTS-Leistungspunkte vergeben werden, die bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule angerechnet werden können.“

Ein solches pauschalisiertes Anrechnungsverfahren setzt u. a. voraus, dass

- Hochschulen und Fortbildungsanbieter (z. B. die IHK) sich auf Systeme für die Vergabe von Kreditpunkten einigen,
- bei der Vergabe von ECTS-Punkten auch Learning Outcomes und Kompetenzniveaus Berücksichtigung finden,
- Fortbildungsanbieter ihre Lernangebote modularisieren und den Qualitätsansprüchen der Hochschulen entsprechend gestalten,
- auch die Hochschulen den Wechsel von einer Input- zu einer Output-Perspektive vollziehen und dabei Kompetenzen klar definieren, die im Rahmen eines Studiums erworben werden sollen.

Die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“, an der der Arbeitsbereich Weiterbildung der Universität Oldenburg sich im Rahmen der regionalen Entwicklungspartnerschaft Nord-West beteiligt, unterstützt die Entwicklung solcher Verfahren.

Dort, wo eine pauschalisierte Anerkennung über Kreditpunkte nicht möglich ist (z. B. bei informellen Lernerfolgen oder bei Kenntnissen, die in früheren Fortbildungen erworben wurden), müssen Instrumente für eine individuelle Kompetenzbewertung und -anerkennung konstruiert werden. Die Erfassung solcher Kompetenzen und Kenntnisse erfolgt unmittelbar bei der Aufnahme des Studiums und wird in aller Regel durch die Hochschulen selbst vorgenommen werden. Lühje und Wolter (2005) fordern in diesem Zusammenhang eine „Kompetenzprüfung neuer Art“, die sich u. U. an Erfahrungen in Ländern mit stark modularisierter Berufsausbildung (z. B. Großbritannien) orientieren könnte.

Im Bachelor-Studiengang „Business Administration in kleineren und mittleren Unternehmen“ an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg wird eine solche individualisierte Kompetenzprüfung und -anrechnung gegenwärtig bereits für Vorkenntnisse im Bereich „Wirtschaftsenglisch“ durchgeführt.

Erfassung von Kenntnissen und Kompetenzen: Projekt ZeNIT

Wie müssen die Instrumente zur Erfassung informell und früher erworbener Kenntnisse und Kompetenzen aussehen? Inwieweit sind standardisierte Tests für eine valide Erfassung von Kompetenzen

geeignet? Bilden authentische Erfassungsmethoden (Portfolios oder komplexe Aufgaben), wie sie im britischen NVQ-System verwendet werden, eine Alternative zu ihnen? Im Rahmen des Projekts ZeNIT (Hanft/Müskens/Muckel 2004) beschäftigten wir uns mit diesen Fragestellungen beispielhaft anhand des Bereichs der IT-Kompetenzen.

Bei der Zertifizierung von grundlegenden IT-Kompetenzen (z. B. Umgang mit Textverarbeitungssoftware) stehen gegenwärtig standardisierte Online-Fertigkeitstests im Vordergrund. Solche internetgestützten Tests können z. B. im Rahmen des „Europäischen Computerführerscheins“ (ECDL) in so genannten „Testcentern“ unter Aufsicht absolviert werden. Standardisierte Fertigkeitstests sind jedoch mit einer Reihe von charakteristischen Problemen verbunden (Müskens/Hanft 2003):

- Es muss befürchtet werden, dass eine kurzfristige Prüfungsvorbereitung (Auswendiglernen) zu einem Prüfungserfolg beitragen kann, ohne dass langfristig überdauernde Kompetenzgewinne erzielt werden.
- Die Fähigkeit, Einzelfertigkeiten bei komplexen Aufgaben zu integrieren, wird nicht erfasst.
- Eine mögliche Substitution von Fertigkeitsdefiziten durch andere Kompetenzen (z. B. die Fähigkeit, sich kurzfristig neue Fertigkeiten anzueignen) wird nicht berücksichtigt.

Darüber hinaus ist eine seriöse Testentwicklung von inhaltsvaliden Fertigkeitstests mit einem sehr großen Entwicklungsaufwand verbunden, da

- alle relevanten Fertigkeiten im Test abgebildet sein müssen,
- kein im Alltag irrelevantes Wissen abgefragt werden darf und
- die Gewichtung der Einzelfertigkeiten ihrer alltäglichen Bedeutsamkeit entsprechen muss.

Die Grundlage einer solchen Testentwicklung müssen daher u. a. empirische Studien zur Häufigkeit der Verwendung von Programmfunktionen bilden.

Komplexe Aufgaben als authentische Erfassungsmethode

Anders als bei standardisierten Fertigkeitstests setzt die Konstruktion authentischer Aufgaben zunächst keinen aufwändigen Entwicklungsprozess voraus. Eine der in der ZeNIT-Studie verwendeten authentischen IT-Aufgaben (im Zusammenhang mit Textverarbeitung) bestand in der Erstellung eines touristischen Prospekts für einen Ort oder eine Region nach eigener Wahl.

Im Gegensatz zu Fertigkeitstests bieten solche komplexen Aufgaben eine Reihe von Vorteilen, die sich unmittelbar aus ihrer Authentizität, d. h. der inhaltlichen Übereinstimmung von Aufgabenanforderung und Erfassungsgegenstand ergeben:

- Die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben erfordert nicht nur

- die Kenntnis von Einzelfertigkeiten, sondern auch deren zielgerichtete Kombination und Integration.
- Es steht den Probanden frei, spezifische Fertigungsdefizite zu substituieren (z. B. durch die Verwendung anderer Funktionen).
 - Die Logik der Erfassung ist auch für die Probanden unmittelbar nachvollziehbar, da der Inhalt der authentischen Aufgabe mit realen Arbeitsaufgaben in Übereinstimmung steht. Hieraus ergibt sich eine höhere Akzeptanz authentischer Verfahren.

Schlüsselkriterium „Validität“

Die Vorteile der authentischen Aufgaben legen zunächst den Schluss nahe, dass diese den nicht-authentischen Verfahren (wie einem standardisierten Fertigkeitstest) grundsätzlich überlegen sein könnten.

Der Vergleich verschiedener Verfahren der Kompetenzerfassung bleibt jedoch oberflächlich, solange man nicht die Validität als zentrales Gütekriterium einer Erfassung berücksichtigt, d. h. der Frage „Inwieweit erfasst das Verfahren eigentlich das, was es zu erfassen vorgibt?“ nachgeht.

Als Kriterium für den Validitätsvergleich der hier verwendeten Erfassungsmethoden wurde ein synthetischer Index aus allen zur Verfügung stehenden Informationen über die Kompetenz der Probanden im Umgang mit einer Textverarbeitung gebildet. Neben den dargestellten Verfahren gingen in diesen faktorenanalytisch gebildeten Index noch die Ergebnisse einer weiteren komplexen Aufgabe, eines Portfolios, sowie verschiedener Selbsteinschätzungen ein. Diese bestmögliche Schätzung der tatsächlichen Textverarbeitungskompetenz wurde mit den Ergebnissen der betrachteten Erfassungsmethoden in Verbindung gebracht. Hierbei ergab sich für den ECDL-Word2000-Diagnosetest (einen klassischen Fertigkeitstest) mit $r=0.91$ überraschenderweise eine deutlich höhere Validität als für die authentische Prospekt-Aufgabe ($r=0.71$). Auch bei einer weiteren (ähnlichen) authentischen Aufgabe bestätigte

sich (mit $r=0.65$) die vergleichsweise geringe Validität dieser Erfassungsmethode.

Folgen geringer Validität

Dass die Konsequenzen der vergleichsweise geringen Validität von authentischen Aufgaben nicht nur von akademischem Interesse sind, verdeutlicht Tabelle 1. Anhand der angeführten multivariaten Schätzung der „tatsächlichen“ Textverarbeitungskompetenz, ließ sich die Stichprobe der 44 Probanden in 30 Probanden mit geringer Kompetenz und 14 Probanden mit hoher Kompetenz einteilen. Der ECDL-Test identifizierte sämtliche 14 Probanden mit hoher Kompetenz richtig. Siebenundzwanzig der 30 Probanden mit niedriger Kompetenz hätten den ECDL-Test (korrekterweise) nicht bestanden. Lediglich drei der Probanden mit geringer Kompetenz wurden fälschlicherweise als „hoch kompetent“ eingestuft.

Anders hingegen die komplexe Prospekt-Aufgabe: Hier wurden nur neun der 14 Probanden mit hoher Kompetenz richtig identifiziert. Fünf der kompetenten Probanden hätten also fälschlicherweise die Aufgabe nicht bestanden. Von den 30 Probanden mit geringer Kompetenz wurden 28 korrekt identifiziert.

Die geringere Validität des authentischen Verfahrens führt also dazu, dass ein größerer Anteil von Probanden fehlerhaft zugeordnet wird. Für eine Zertifizierung würde dies bedeuten, dass kompetenten Kandidaten fälschlicherweise das Zertifikat verweigert würde.

Fertigkeitstests oder authentische Aufgaben?

Tabelle 2 zeigt die Eigenschaften authentischer Aufgaben und standardisierter Fertigkeitstests zusammenfassend im Vergleich.

Aus den verschiedenen Vor- und Nachteilen der Verfahren lassen sich nun spezifische Verwendungsempfehlungen für unterschiedliche Anwendungen ableiten.

Lernerfolgskontrollen im Zusammenhang mit formellem Lernen

Soll die Kompetenzerfassung im Sinne einer Lernerfolgskontrolle im Rahmen einer Fortbildung oder eines Kurses erfolgen, so sollten authentische Verfahren wie die komplexe Aufgabe (oder Lernportfolios) Verwendung finden, um nicht einseitigem „Auswendiglernen für die Prüfung“ Vorschub zu leisten.

Im Rahmen einer längeren, formellen Lerneinheit lässt sich das Problem der geringeren Validität von authentischen Lernerfolgskontrollen mildern, indem man z. B. mehrere komplexe Aufgaben über den Kursverlauf verteilt und das gemittelte Ergebnis der Bearbeitungsresultate als Grundlage für die Zertifizierung verwendet. Dabei sollte der Kursleiter sich aber darüber im Klaren sein, dass die Resultate authentischer Aufgaben relativ häufig das wahre Kompetenzniveau eines Lernenden unterschätzen. Schlechte Resultate bei einer einzelnen Aufgabe sollten daher nicht mit allzu rigiden Folgen belegt werden.

Individuelle Anerkennung von Kompetenzen

Sollen hingegen (z. B. im Zusammenhang mit der Zulassung zu einem Studiengang) die Ergebnisse informellen oder früheren Lernens bewertet werden, so ist die Verwendung authentischer Verfahren aufgrund ihrer vergleichsweise geringen Validität und des mit ihnen verbundenen hohen Aufwands nur dann zu empfehlen, wenn keine entsprechenden standardisierten Tests zur Verfügung stehen. Im Rahmen der ZeNIT-Studie konnte gezeigt werden, dass auch nicht-authentische Verfahren wie der ECDL-Word2000-Diagnosetest sehr gut geeignet sein können, um informelle und frühere Lernerfolge nachzuweisen.

Fazit

Insgesamt lässt sich daher der auf den ersten Blick paradox erscheinende Merksatz formulieren:

Durch formelles Lernen erworbene Lernerfolge sollten informell (= authentisch) erfasst werden, informelle Lernerfolge hingegen können auch formalisiert (= standardisiert) erfasst werden.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Schlussfolgerung nun für APEL im Zusammenhang mit Hochschulstudiengängen?

Während für die individualisierte Anrechnung informell erworbener Kompetenzen und Kenntnisse (z. B. im Fremdsprachen- und IT-Bereich) standardisierte Testverfahren entwickelt werden können, verlangt die pauschalisierte Anrechnung von Leistungspunkten, die in beruflicher Aus- und Fortbildung erworben wurden, die Entwicklung von gemeinsamen Systemen zur Vergabe und Anerkennung von Kreditpunkten (z. B. ECTS) für die berufliche Bildung und den Hochschulbereich.

Damit für die Hochschulen sichergestellt wird, dass in den beruflichen Aus- und Fortbildungen tatsächlich die angestrebten Kompetenzen erworben wurden, muss die Transparenz und Qualität des Kompetenznachweises innerhalb der beruflichen Aus- und Fortbildungen erhöht werden. Wenn dies durch die Einführung authentischer Lernerfolgskontrollen geschieht, kann sich daraus nicht zuletzt auch ein positiver Einfluss auf die Lernkultur innerhalb der beruflichen Aus- und Fortbildung ergeben.

Literatur

Hanft, A.; Müskens, W.; Muckel, P.: Zertifizierung und Nachweis von IT-Kompetenzen. Gutachten. QUEM-Materialien, Nr. 61. Berlin 2004 [http://www.abwf.de]

Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister. Berliner Communiqué „Realisierung des Europäischen Hochschulraums. [http://ahpgs.de/hrk-kmk/berlin_kommunique.pdf] 2003

Lüthje, J.; Wolter, A.: Lebenslanges Lernen und „prior learning“ als Elemente des Bologna-Prozesses. In: Hanft, A.; Müskens, I.

Tabelle 1
Zuordnung der Probanden in Abhängigkeit von verwendeter Kompetenzerfassungsmethode (Test vs. authentische Aufgabe), N=44

Erfassungsmethode	Kompetenz laut Erfassungsmethode	„Tatsächliche“ Kompetenz	
		gering	hoch
Fertigkeitstest	gering	27	0
	hoch	3	14
Authentische Aufgabe	gering	28	5
	hoch	2	9

Tabelle 2
Die Erfassungsmethoden im Vergleich

Standardisierte Fertigkeitstests	Authentische Aufgaben
Hohe Validität (= gerechte Erfassung)	Geringe Validität (= häufige Fehlzuordnungen)
Sehr hoher Entwicklungsaufwand	Geringer Entwicklungsaufwand
Bilden möglicherweise nur kurzzeitige Lernerfolge ab (Prüfungslernen)	Bilden Kompetenzen authentisch ab.
Geringe Akzeptanz bei Testteilnehmern	Hohe Akzeptanz der Teilnehmer
Erfassung und Auswertung ist nicht aufwendig.	Erfassung und Auswertung ist zeit- und personalintensiv.

(Hrsg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld 2005, S. 69-77

Müskens, W.; Hanft, A.: Prüfungs- und Dokumentationsmethoden als Instrumente der kompetenzorientierten Erfolgskontrolle internetgestützten Lernens. In: Lernen im Netz und mit Multimedia. Vier Gutachten. QUEM-report, Heft 80. Berlin 2003, S. 177-254

Schulenberg, W.; Scholz, W.-D.; Wolter A.: Beruf und Studium – Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn 1986

Wolter, A.: Formale Studienberechtigung und non-formelle Bildung in der Lebensspanne – Das Beispiel der Studienzulassung nicht-traditioneller Studierender. In: Straka, G. A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin 2003, S. 83-98

Der Beitrag wurde auf der Grundlage eines Vortrags erarbeitet, der auf dem 5. Zukunftsforum in Berlin zum Forum 21 gehalten wurde.

Anke Hanft und Wolfgang Müskens

Unsere Autoren

Prof. Dr. Anke Hanft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Dr. Wolfgang Müskens, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Prof. Dr. Otfried Schäffter, Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Uta Wilkens, Wissenschaftliche Hochschule Lahr

QUEM-BULLETIN

Jg. 2005, Heft 6

GEFÖRDERT DURCH



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Herausgeber:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management

Verleger: Beate Eveslage

Redaktion: Gabriele Kossack (verantwortlich), Peggy Prien

Zuschriften und Bestellungen an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche
Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)

Anschrift: Storkower Str. 158, 10407 Berlin

Tel.: 030/42 187 515, Fax: 030/42 187 305

E-Mail: kossack@abwf.de

Internet: <http://www.abwf.de>

Satz und Layout: ESM Satz und Grafik GmbH

Wilhelminenhofstr. 83-85, 12459 Berlin

ISSN 1433-2914

Nachdruck bei Quellenangabe gestattet, Beleg erbeten.

Das QUEM-Bulletin wird kostenlos abgegeben.

Unseren Lesern

eine schöne

Weihnachtszeit

und ein gesundes

und erfolgreiches

2006