

Klaudia Haase

Internationales Monitoring zum Forschungs- und Entwicklungsgebiet Lernkultur
Kompetenzentwicklung – Grundlagenforschung/Kompetenzmessung (GruFo)

Statusbericht 17

Definitionen, Dimensionen und Entwicklungen des Kompetenzkonzepts

Bonn, Juni 2006

Das Internationale Monitoring ist Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Mit dem komplexen Programmmanagement ist die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. beauftragt.

Inhalt

	Seite
I	
Newsreport	3
Nachrichten aus Österreich, Australien und Kanada	
1	
Österreich: Informationsportal zum Thema „Lebenslanges Lernen“	3
2	
Australien: Pilotprogramm zur Anerkennung informellen Lernens	3
3	
Kanada: Nationale Studie <i>Work and Lifelong Learning</i>	4
II	
Schwerpunktthema	4
Definitionen, Dimensionen und Entwicklungen des Kompetenzkonzepts	
1	
Diskurse zum Kompetenzverständnis	4
1.1	
Ein verhaltensorientiertes Kompetenzmodell in den Vereinigten Staaten	7
1.2	
Ein funktionales Kompetenzmodell im Vereinigten Königreich	8
1.3	
Ein multidimensionales Kompetenzmodell in Frankreich	9
1.4	
Ein konzeptioneller Orientierungsrahmen: Die Kompetenztypologie von Delamare Le Deist und Winterton	10
2	
Von <i>Communities of practice</i> zu <i>Communities of Competence</i>	11
3	
Schlussbemerkung	13
III	
Literatur	14
IV	
Hinweise auf Veröffentlichungen	16

Statusbericht 17

Internationales Monitoring Grundlagenforschung/Kompetenzmessung (GruFo)

Im Nachrichtenteil dieses Statusberichts wird auf nationale Initiativen in Österreich, Australien und Kanada hingewiesen, die in unterschiedlicher Weise „Lebenslanges Lernen“ in den Mittelpunkt stellen. Das österreichische Erwachsenenbildungsportal informiert über Themen zum lebenslangen Lernen, in Australien wurde ein Pilotprogramm zur Anerkennung informellen Lernens aufgelegt und eine groß angelegte kanadische Studie erhebt Einschätzungen der erwachsenen Bevölkerung zu Arbeit und lebenslangem Lernen.

Angeregt durch aktuelle Diskussionen geht der Bericht in seinem Schwerpunkt auf Definitionen, Dimensionen und Entwicklungen des Kompetenzkonzepts ein. Dabei werden die Hauptströmungen von Kompetenzkonzeptionen betrachtet: die amerikanische Tradition eines verhaltensorientierten Ansatzes, die britische Tradition eines funktionalen Verständnisses und der als „ganzheitlich“ bezeichnete Zugang in Frankreich. Deren Weiterentwicklungen lassen die Tendenz erkennen, dass mehrdimensionale Modelle zunehmend an die Stelle von eindimensionalen Konzeptionen treten. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass in den Vereinigten Staaten verhaltensorientierte Kompetenzkonzepte mehr und mehr um funktionale und kognitive Kompetenzen ergänzt werden, während das tätigkeitsbezogene, funktionale Kompetenzverständnis im Vereinigten Königreich um kognitive und verhaltensbezogene Kompetenzen erweitert wird. Dieser Entwicklung folgend beschließen Überlegungen zu einem multidimensionalen Orientierungsrahmen die Ausführungen über die Kompetenzdiskussion.

Communities of Competence beanspruchen eine konsequente Fortführung der *Communities of practice* zu sein. Konzeption und Kennzeichen dieser Arbeitsgruppenform werden vorgestellt.

I Newsreport

Nachrichten aus Österreich, Australien und Kanada

1 Österreich: Informationsportal zum Thema „Lebenslanges Lernen“

In das Portal erwachsenenbildung.at des österreichischen Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb) wurde das Thema „Lebenslanges Lernen“ aufgenommen, das sich vor allem auf das Lernen Erwachsener und auf Entwicklungen in Österreich bezieht. U. a. sollen einschlägige Informationen zum Forschungsdiskurs, zu Konzepten und Modellen lebenslangen Lernens und dessen Erfassung bereitgestellt werden.

Das Informationsportal zum Thema „Lebenslanges Lernen“ ist erreichbar unter:

<http://www.erwachsenenbildung.at/fachthemen/lebenslangeslernen/lebenslangeslernen.php>

2 Australien: Pilotprogramm zur Anerkennung informellen Lernens

Seit Juni 2005 fördert das australische *Victorian Qualifications Authority Board* (VQA) ein Programm zur Anerkennung informellen Lernens für verschiedene Lernergruppen. Zunächst wurde eine Machbarkeitsstudie durchgeführt, um die Möglichkeiten eines Anerkennungsprozesses zu untersuchen. Das Bewertungs- und Anerkennungsverfahren soll Aussagen über das jeweilige Lernniveau und über grundlegende Arbeitsfähigkeiten sowie daraus resultierende Empfehlungen etwa für Arbeitsagenturen oder Arbeitgeber liefern. Die Teilnehmer der Pilotprojekte wurden in Bezug auf eine neu akkreditierte Kompetenzeinheit mit dem Titel „Erweiterung persönlicher und/oder arbeitsbezogener Fähigkeiten durch informelles Lernen“ bewertet, wobei ein dialogbasierter Bewertungsprozess eingesetzt wurde. Zum Abschluss der Pilotphase im Februar 2006 sind zwei Berichte erschienen, zum einen der *Recognition of Informal Learning Pilot Program Report* und zum anderen der *Evaluation of Recognition of Informal Learning Program Report*.

Nähere Informationen zum Programm sowie die vorliegenden Berichte sind verfügbar auf der Internetseite: <http://www.vqa.vic.gov.au/vqa/recognition/default.htm>

3 Kanada: Nationale Studie *Work and Lifelong Learning*

Die landesweite repräsentative Erhebung „Arbeit und Lebenslanges Lernen“ wurde 2004 vom Forschungszentrum für Bildung und Arbeit an der Universität Toronto in Kooperation mit der *Canadian Association for Prior Learning Assessment* (CAPLA) durchgeführt. Nach den vorliegenden Ergebnissen sind über die Hälfte der Erwachsenen und mehr als 60 Prozent der Beschäftigten, die sich an der Befragung beteiligt haben, an Weiterbildungsmaßnahmen interessiert, sofern Arbeitserfahrungen und früheres informelles Lernen bei Zugang zur und Teilnahme an der Weiterbildung anerkannt werden. Die Studie zeigt weiter, dass sich ethnische Minderheiten, Migranten und *Highschool*-Abbrecher in besonderem Maße für die Anerkennung früheren Lernens interessieren und beträchtliche Zeit mit informellem Lernen verbringen.

Die zentralen Ergebnisse der *2004 Canadian Learning and Work Survey* fasst Livingstone (2005) zusammen (<http://lifelong.oise.utoronto.ca/papers/WALLBasicSummJune05.pdf>).

II Schwerpunktthema

Definitionen, Dimensionen und Entwicklungen des Kompetenzkonzepts

1 Diskurse zum Kompetenzverständnis

Das Kompetenzkonzept dominierte die Managementliteratur der 90er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts: Kernkompetenzen nahmen in der Diskussion als eine zentrale Organisationsressource und als ein Strukturkonzept für nationale Politiken und Strategien der Personalentwicklung (*Human Resource Development*, HRD) breiten Raum ein. Es gilt als Vorzug des Kernkompetenz-Ansatzes, dass dieser das komplexe Zusammenspiel von Menschen und Technologien und die Bedeutsamkeit von Lernprozessen für deren Entwicklung anerkennt.

Delamare Le Deist und Winterton (2005, S. 28) stellen bei ihrer Analyse von Kompetenzkonzepten eine gegenläufige Tendenz fest. Während Management-Strategen besonderes Gewicht auf distinkte, unternehmensspezifische Kompetenzen legen, war die HRD-Literatur vornehmlich mit der Entwicklung transferierbarer, grundlegender Kompetenzen beschäftigt, die für die meisten arbeits- oder berufsbezogenen Tätigkeiten oder beruflichen Positionen erforderlich sind. Die Konzentration auf Kernkompetenzen, welche spezifisch und einzigartig für eine bestimmte Organisation sind und damit einen Wettbewerbsvorteil ausmachen können, schränkt hingegen den Spielraum für so genannte generische Kompetenzkonzepte ein: Das starre Festhalten an einer Liste generell wichtiger, transferierbarer Kompetenzen kann vor allem bei kleinen und mittleren Unternehmen dazu führen, dass innovationsförderliche Merkmale und Besonderheiten unterlaufen werden (Thompson/Stuart/Lindsay 1996).

Ein internationaler Diskurs zum Kompetenzkonzept, an dem sich Vertreter aus China, Finnland, Frankreich, Sri Lanka, Taiwan und den Vereinigten Staaten beteiligten, hatte das Ziel, dem Kompetenzverständnis in verschiedenen nationalen Kontexten und dessen Einbettung in Personalentwicklungsstrategien nachzugehen (Jeris et al. 2005). Der Dialog gründete auf der Annahme, dass nur eine globale Perspektive kulturelle Differenzen, Wertorientierungen und -systeme, welche die jeweiligen Kompetenzbegriffe und Kompetenzstrategien beeinflussen, angemessen wahrnehmen kann.¹ Die Teilnehmer kritisierten an dem derzeit vorherrschenden Kompetenzdiskurs, dass dieser die Kontextebenen nicht ausreichend berücksichtige, weshalb ein bestimmter Kompetenzbegriff scheinbar mühelos über verschiedene lokale, regionale oder nationale Kontexte hinweg Verwendung finde. „It is surprising how little the meaning of competence changes once applied to different national or regional educational and human resource development (HRD) policies. For example, in a corporate context, generic competence models are tailored for employer-specific frameworks, and skill classifications and definitions from American, European and country specific models are mixed and modified without major difficulties“ (Jeris et al. 2005, S. 381). Die Autoren plädieren, übereinstimmend mit weiteren aktuellen Arbeiten, für mehr Aufmerksamkeit gegenüber dem Kontextbezug von Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen. Ihr Befund muss um so mehr erstaunen, als der Einfluss kultureller Faktoren auf das Kompetenzverständnis an sich unumstritten ist (Cseh 2003).

Delamare Le Deist und Winterton (2005, S. 28) sehen die kompetenzbasierten Ansätze in der beruflichen Aus- und Weiterbildung wie in der Personalentwicklung maßgeblich durch sechs Faktoren beeinflusst, die zum einen globaler, zum anderen spezifisch europäischer Natur sind:

- 1) Das Tempo technologischer Produkt- und Prozessinnovationen zusammen mit den demographischen Veränderungen hat die Relevanz von Weiterbildung und arbeitsbezogenem Lernen universell stark erhöht.
- 2) Diese Anforderungen haben den Wechsel von angebots- bzw. inputorientierten traditionellen Bildungssystemen zu nachfrage- bzw. outputorientierten Modellen befördert.

¹ Alagaraja und Dooley (2003) stellten bereits bei einer umfassenden Literaturanalyse – wenig überraschend – erhebliche Kenntnisdefizite über nicht-westliche Beiträge und Einflüsse auf diesem Gebiet fest.

- 3) Speziell in Europa hat die Politik des lebenslangen Lernens, die die Bedeutung non-formellen und informellen Lernens hervorhebt, zahlreiche Initiativen angeregt, um die so erworbenen Kompetenzen zu erfassen und zu bewerten. Darüber hinaus berücksichtigen die Bildungs- und Weiterbildungssysteme zahlreicher EU-Mitgliedsstaaten bereits non-formell und informell erworbene Kompetenzen oder bereiten derzeit Möglichkeiten zu deren Anerkennung vor.
- 4) Mit der Politik des lebenslangen Lernens eng verbunden ist der Anspruch, ein so genanntes „Soziales Europa“ zu schaffen, da die Anerkennung jeglichen Lernens unabhängig von den Lernwegen bzw. Lernorten den Zugang zu Lernmöglichkeiten erweitern und ein Schlüssel zur Integration sozial benachteiligter Gruppen darstellen kann.
- 5) Kompetenzbasierte Ansätze haben das Potential zur Integration von traditioneller Bildung, beruflicher Bildung und Erfahrungslernen.
- 6) Als weiterer Faktor wird schließlich die notwendige Verbesserung der Fähigkeiten und Qualifikationen der Arbeitskräfte wie die Förderung von beruflicher Mobilität durch gemeinsame Referenzniveaus beruflicher Kompetenz angeführt.

Dennoch kann von einem einheitlichen und universell geteilten Kompetenzverständnis keine Rede sein. Trotz der zentralen Rolle des Kompetenzbegriffs bestehen erhebliche begriffliche Unklarheiten, die das Nebeneinander unterschiedlicher Konzepte und einen inkonsistenten Gebrauch ebenso widerspiegeln wie Unterschiede in Systemen, Strukturen und Kulturen der beruflichen Bildung, Weiterbildung und Personalentwicklung. Die wenigen Versuche, eine kohärente Terminologie zu entwickeln, haben bis heute nur geringe Resonanz gefunden. Im angelsächsischen Sprachraum werden die Begriffe *competence* und *competency* unterschieden: *competence* entspricht im Allgemeinen einem funktionalen Begriffsverständnis, *competency* richtet sich dagegen eher auf die Verhaltensebene, wobei der Gebrauch der beiden Begriffe variiert. In diesem Zusammenhang weisen Delamare Le Deist und Winterton (2005, S. 29) auf verschiedene Definitionsversuche hin: So ergänzt beispielsweise nach Boak (1991) *competency* im amerikanischen Verständnis einen Kompetenzbegriff, wie er in den beruflichen Standards des Vereinigten Königreichs verwendet wird. Woodruffe (1991) bietet für Delamare Le Deist und Winterton die klarste Definition an, indem er die durch Tätigkeitsmerkmale definierten Kompetenzbereiche (*competence*) abgrenzt von *competency* bezogen auf das individuelle Verhalten, das einer „kompetenten“ Leistung zugrunde liegt. Mansfield (2004, S. 304) differenziert drei verschiedene Kompetenz-Konzepte: ergebnisorientierte Ansätze, welche durch berufliche Standards repräsentiert werden, aufgabenorientierte, die durch die Beschreibung von Abläufen definiert sind, und schließlich persönlichkeitsorientierte. Im Rahmen des OECD-Projekts *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo)² beschreibt Weinert (2001, S. 45 ff.) neun verschiedene Arten der Kompetenzdefinition und -interpretation: allgemeine kognitive Fähigkeiten; spezifische kognitive Fertigkeiten; Kompetenz-Performanz-Modell; modifiziertes Kompetenz-Performanz-Modell; objektive und subjektive Selbstkonzepte; motivierte Handlungstendenzen; Handlungskompetenz; Schlüsselkompetenzen; Metakompetenzen.

² Für nähere Informationen zum DeSeCo-Programm siehe Internationales Monitoring „GruFo“ Statusbericht 1 (2002/1); Statusbericht 2 (2002/2); Statusbericht 3 (2002/3) auf der Internetseite http://www.abwf.de/main/programm/frame_html?ebene2=befunk&ebene3=Monitoring und Haase (2005, S. 254 ff.).

In der Literatur werden meist drei Kompetenzansätze unterschieden, die anhand der Entwicklungen in den Vereinigten Staaten, dem Vereinigten Königreich und Frankreich charakterisiert werden und die sich zunächst relativ unabhängig voneinander entwickelt haben. Jeris et al. (2005) fanden allerdings auch Anzeichen von Annäherungen in den nationalen Kompetenzansätzen und zwar nicht nur innerhalb Europas sondern auch zwischen dem europäischen und amerikanischen Modell. Im Folgenden wird auf die Ansätze in den Vereinigten Staaten, dem Vereinigten Königreich und Frankreich näher eingegangen. Die meisten anderen europäischen Staaten orientieren sich an einem der eingeschlagenen Wege, wobei die hier vorgestellten Kompetenzmodelle in jüngster Zeit ergänzt werden um deutsche und österreichische Entwicklungen (Winterton/Delamare Le Deist/Stringfellow 2005).

1.1 Ein verhaltensorientiertes Kompetenzmodell in den Vereinigten Staaten

Obwohl der verhaltensorientierte Kompetenzansatz, der vor allem durch Arbeiten von McClelland (1973; 1976) begründet wurde, in den Vereinigten Staaten immer noch großen Einfluss hat und die amerikanische Kompetenz-Tradition paradigmatisch repräsentiert, gewinnt allmählich ein Kompetenzverständnis an Bedeutung, das darüber hinaus arbeitsbezogene funktionale Fertigkeiten und funktionales Wissen berücksichtigt.

Seit Ende der neunziger Jahre ist kompetenzbasiertes (*competency*) Human Resource Management in den Vereinigten Staaten weit verbreitet und zwar nicht nur für die allgemeine Personalentwicklung sondern auch für Auswahl- und Einkommensentscheidungen. Mit dieser Renaissance geht eine wesentlich breitere Konzeption von *competency* einher als zuvor, indem neben verhaltensbezogenen oder psychosozialen Kriterien der McClelland-Tradition auch Wissen und Fertigkeiten in das Kompetenzverständnis Eingang finden. Selbst innerhalb des vorherrschenden behavioristischen Ansatzes beziehen eine Reihe von Konzeptionen mittlerweile Wissen und Fertigkeiten neben Verhalten, Einstellungen und anderen Persönlichkeitsmerkmalen ein. Umfassendere Rahmenkonzepte in den Vereinigten Staaten führen berufliche Standards und Prozesse mit den Kernkompetenzen einer Organisation zusammen. „A competency framework is typically viewed as a mechanism to link HRD with organizational strategy: ‚a descriptive tool that identifies the skills, knowledge, personal characteristics, and behaviors needed to effectively perform a role in the organization and help the business meet its strategic objectives‘ “ (Lucia/Lepsinger 1999, S. 5, zitiert nach Delamare Le Deist/Winterton 2005, S. 33).

Die aktuelle amerikanische Literatur beschäftigt sich dieser Entwicklung entsprechend vielfach mit der Verbindung von arbeitsbezogenen (funktionalen) Kompetenzen und zugrunde liegenden verhaltensbezogenen Kompetenzen. So unterscheidet beispielsweise das einflussreiche Führungskompetenz-Modell von Holten und Lynham (2000) sechs Kompetenzbereiche, die mit der Leistungsfähigkeit auf organisationaler, prozessualer und individueller Ebene zusammenhängen. Die Bereiche werden untergliedert in Kompetenzgruppen und dann weiter unterteilt in so genannte Sub-Kompetenzen. Auf der Organisationsebene werden die beiden Kompetenzbereiche strategisches Denken und strategische Strukturierung identifiziert, denen jeweils vier bzw. fünf Kompetenzgruppen mit weiteren Sub-Kompetenzen zugeordnet werden. Auf der prozessualen Ebene werden die Kompetenzdomänen Prozessmanagement und Prozessplanung, auf der Individualebene die Bereiche Leistungen und Einschätzungen der Beschäftigten differenziert. Sämtliche aufgeführten Kompetenzen basie-

ren vielmehr auf funktionalen, tätigkeitsbezogenen Standards als auf verhaltensbezogenen Kompetenzen, auch wenn einige der Standards eindeutig auf verhaltensorientierten Kompetenzen beruhen.

1.2 Ein funktionales Kompetenzmodell im Vereinigten Königreich

Aufgrund struktureller Defizite in der beruflichen Bildung des Vereinigten Königreichs führten die Regierungen in den achtziger Jahren einen kompetenzbasierten Ansatz in der beruflichen Bildung und Weiterbildung ein, mit dem Ziel ein landesweit einheitliches System arbeitsbasierter Qualifikationen zu implementieren. Im Zuge der Berufsbildungs- und Weiterbildungsreform wurde daher ein kompetenzbasierter Qualifikationsrahmen entwickelt, der in den Folgejahren ähnliche Initiativen in anderen Ländern des Commonwealth und der Europäischen Union beeinflusste. Die nationalen beruflichen Qualifikationen (*National Vocational Qualifications*, NVQs in England und Wales bzw. *Scottish Vocational Qualifications*, SVQs in Schottland)³ basieren auf beruflichen Kompetenzstandards (*competences*), die wiederum auf funktionalen Analysen beruflicher Tätigkeiten in unterschiedlichen Kontexten gründen. Beim Assessment beruflicher Qualifikationen werden die entsprechenden individuellen Kompetenzen mit den betreffenden arbeits(platz)bezogenen Tätigkeiten abgeglichen, wobei ein kontinuierlicher Bezug zur Arbeitssituation sichergestellt werden soll. Nach den vorliegenden Erfahrungen zielt ein zentraler Einwand gegen das Kompetenzmodell der *National Vocational Qualifications* darauf, dass das Bewertungsverfahren die Ergebnisse informellen Lernens nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt. Weiter wird die mangelnde theoretische Fundierung kritisiert, da das funktionale Modell sich hauptsächlich mit berufsspezifischer Kompetenz am Arbeitsplatz und nicht mit dem systematischen Wissenserwerb beschäftigt. Delamare Le Deist und Winterton vermuten allerdings in der Kritik auch die generellen Vorbehalte von Bildungseinrichtungen gegenüber einem kompetenzbasierten Ansatz. „The criticism probably also reflects the resistance of educational institutions to a competence-based approach. Much of the early UK literature on NVQs was dominated by academic critiques which were hostile to the competence-based approach *per se*“ (Delamare Le Deist/Winterton 2005, S. 34).

Mit dem kompetenzbasierten Ansatz in der beruflichen Bildung und Weiterbildung wurde die Bedeutung funktionaler Kompetenzen hervorgehoben sowie die Fähigkeit, Leistungen in Bezug auf die geforderten Standards in einem bestimmten Arbeitskontext zu demonstrieren. Die Definition beruflicher Kompetenz durch die *Manpower Services Commission*, später übernommen von *Investors in People UK*⁴, richtete sich auf die Fähigkeit, Arbeitstätigkeiten innerhalb eines Berufs gemäß den erwarteten Standards auszuführen. In ihrem Anforder-

³ Über die Erfahrungen eines Unternehmens mit der Einführung von *National Vocational Qualifications* berichtet das Internationale Monitoring „GruFo“ im Themenschwerpunkt „Praxiswirksamkeit von Kompetenzmessverfahren“ Statusbericht 15 (2005/4). Der Bericht ist im Internet als pdf-Dokument verfügbar unter:

http://www.abwf.de/main/programm/frame_html?ebene2=befunk&ebene3=Monitoring

⁴ Im Vereinigten Königreich wird seit 1991 der Titel *Investor in People* an Unternehmen und Organisationen verliehen, die ihre Personalentwicklung an den Kriterien des gleichnamigen Programms orientieren (<http://www.investorsinpeople.co.uk>).

Sroka (2004, S. 13) stellt das Programm *Investors in People* im Themenschwerpunkt „Weiterbildungseinrichtungen in Europa als Dienstleister für kleine und mittlere Unternehmen“ des Internationalen Monitorings Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LiWE) vor.

rungsprofil enthielt die Definition weiterhin das Merkmal „mastery of skills and understanding“ sowie Aspekte des Selbstkonzepts. Mansfield und Mitchell (1996, S. 46) konstatieren, dass diese Definition einen unklaren Mix heterogener Modelle, wie Arbeitsanforderungen, Wissen und Fertigkeiten sowie Persönlichkeitseigenschaften, konstruiert. Dennoch übernahm das Arbeitsamt diese Kompetenzvorstellung und machte daraus das offizielle Konzept zur Definition beruflicher Standards als eine Beschreibung dessen, was jemand, der in einem bestimmten beruflichen Bereich arbeitet, nachweislich in der Lage sein sollte zu tun. Eine Überprüfung der beruflichen Qualifikationen durch die Regierung führte 1996 zu einer erweiterten Kompetenzdefinition als „The ability to apply knowledge, understanding and skills in performing to the standards required in employment. This includes solving problems and meeting changing demand“ (Beaumont 1996).

Auch wenn das funktionale Kompetenzverständnis im Vereinigten Königreich weiterhin überwiegt, gibt es dennoch Tendenzen zu einem „ganzheitlicheren“, umfassenderen Ansatz. So fordern beispielsweise Cheetham und Chivers (1996, 1998) ein holistisches Modell beruflicher Kompetenz, das Dimensionen von *competences* und *competencies* miteinander verbindet:

- Kognitive Kompetenzen schließen informell erworbenes Erfahrungswissen ein. Dabei werden Wissen (*know that*) und Verstehen (*know-why*) von Kompetenz unterschieden.
- Funktionale Kompetenzen (Fertigkeiten oder *know-how*) beziehen sich auf die nachweisliche Bewältigung der Anforderungen in einem bestimmten beruflichen Bereich.
- Persönliche Kompetenzen (*know how to behave*) werden definiert als relativ stabile Merkmale, die ursächlich für effektive und gute berufliche Leistungen sind.
- Ethische Kompetenzen bezeichnen das Vorhandensein angemessener persönlicher und beruflicher Werte und die Fähigkeit, darauf gründende Entscheidungen in einer arbeitsbezogenen Situation zu treffen.
- Meta-Kompetenzen verweisen auf die Fähigkeit, mit Unsicherheit und Risiken umzugehen, ebenso wie auf Lern- und Reflexionsfähigkeiten.

Dieser Kompetenzrahmen wurde bei einer Analyse zukünftiger Anforderungen an Manager und Führungskräfte im Vereinigten Königreich verwendet, die das *Department for Education and Skills* durchführte (Winterton et al. 2000), sowie in modifizierter Form in einer Studie der britischen Finanzbehörde, bei der die ethischen Kompetenzen den persönlichen Kompetenzen zugeordnet wurden (Winterton/Winterton 2002).

1.3 Ein multidimensionales Kompetenzmodell in Frankreich

Die Entwicklungen in Frankreich repräsentieren neben dem britischen einen weiteren europäischen Kompetenzansatz. Die französische „Kompetenzbewegung“ begann in den 80er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts und gewann in den neunziger Jahren zunehmend an Einfluss. Gilbert (2003) geht der Historie des französischen Kompetenzverständnisses nach, welches vor dem Hintergrund des Rechts auf berufliche Weiterbildung und des hohen Stellenwerts kollektiver Vereinbarungen kulturell geprägt ist. Damit begründet er, dass der starke globale Einfluss von McClellands Ansatz in Frankreich weniger zu spüren ist. Mit der staatlichen Einführung des individuellen Rechts auf eine unabhängige Kompetenzbewertung (*bilan de competences*) in den 1990er Jahren erhielt die Kompetenzbewegung weiteren Auftrieb.

Zeitgleich nahm das Kompetenzkonzept für das Human Resource Management (HRM) an Bedeutung zu und wurde ebenfalls für die Personalentwicklung ein zentraler Faktor, was zu ersten Instrumenten der Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung führte (Dietrich 2003; Klarsfeld/Roques 2003; Paraponaris 2003). Die Arbeitgebervereinigung MEDEF (*Mouvement des Entreprises de France*) hat das Programm *Objectif compétences* aufgelegt, um die Einführung kompetenzbasierter Konzepte in Unternehmen zu unterstützen und weitere Forschungsinteressen anzuregen (MEDEF 2002; Klarsfeld/Oiry 2003).

Einige Autoren konstatieren, dass die meisten Kompetenzdefinitionen zwischen zwei Extremen angesiedelt sind: einerseits Kompetenz als ein universelles Begriffskonstrukt, das beispielsweise Lese- und Schreibfähigkeiten umfasst, und andererseits Kompetenz als eine individuelle Ressource in rein arbeitsbezogenen Zusammenhängen (Klarsfeld 2000). Vergleiche zwischen dem französischen und dem angelsächsischen, überwiegend amerikanischen, Kompetenzverständnis charakterisieren den französischen Ansatz als umfassender und beziehen sich dabei auf die differenzierte Betrachtung von *savoir* (*compétences théoriques* oder Wissen), *savoir-faire* (*compétences pratiques* oder funktionale Kompetenzen) und *savoir-être* (*compétences sociales et comportementales* oder verhaltensorientierte Kompetenzen). Darüber hinaus wird auch auf die inhaltliche Parallelität zwischen dem britischen Begriff der funktionalen Kompetenz und dem französischen *savoir-faire* wie zwischen dem amerikanischen Gebrauch von *soft competences* und dem französischen *savoir-être* hingewiesen.

„Dejoux (1999) comments that in France, while the notion of individual competence has not yet generated a general, empirically validated theory, there is nonetheless a consensus definition based on the minimal three dimensions already mentioned. These three dimensions rest on the concepts of knowledge (*savoir* and *connaissance*), a component based on experience (*savoir faire* or *savoir agir*) and a behavioural component (*savoir-être* or *la faculté de s'adapter*) (Delamare Le Deist/Winterton 2005, S. 37).

Der traditionelle amerikanische Ansatz betont die Bedeutung individueller Merkmale und setzt vorwiegend auf verhaltensbezogene Kompetenzmodelle für die organisationale Leistungsfähigkeit. Der dominierende Ansatz im Vereinigten Königreich verweist auf den Wert beruflich definierter Standards von funktionaler Kompetenz und deren Verwendbarkeit am Arbeitsplatz. Delamare Le Deist und Winterton kommen in ihrem Überblick über die verschiedenen Strömungen von Kompetenzkonzeptionen jedoch zu dem Schluss, dass mehrdimensionale Modelle zunehmend die lange Zeit dominierenden eindimensionalen Konzeptionen verdrängen. So werden in den Vereinigten Staaten verhaltensorientierte Kompetenzansätze mehr und mehr um funktionale und kognitive Kompetenzen ergänzt und das tätigkeitsbezogene funktionale Kompetenzverständnis im Vereinigten Königreich um kognitive und verhaltensbezogene Kompetenzen erweitert. Die wesentlich jüngeren Entwicklungen in Frankreich, Deutschland und Österreich gründen von Beginn an auf einer umfassenderen und analytischeren Kompetenzkonzeption, bei der u. a. Wissen, Fertigkeiten und Verhalten Dimensionen von Kompetenz repräsentieren.

1.4 Ein konzeptioneller Orientierungsrahmen: Die Kompetenztypologie von Delamare Le Deist und Winterton

Vor dem Hintergrund der verschiedenen Systembeispiele und der daraus resultierenden Erfahrungen plädieren Delamare Le Deist und Winterton (2005, S. 39) für einen holistischen Kompetenzansatz, der Wissen, Fertigkeiten/Qualifikationen und soziale Kompetenzen integriert. „From this analysis, we argue that a holistic typology is useful in understanding the combination of knowledge, skills and social competences that are necessary for particular occupations.“ Die vorgestellte Kompetenztypologie differenziert sowohl bei den arbeitsbezogenen als bei den personalen Kompetenzanforderungen konzeptionelle und operationale Kompetenzebenen.

Tab. 1: Kompetenztypologie

	<i>Occupational</i>	<i>Personal</i>
<i>Conceptual</i>	Cognitive Competence (Wissen und Verstehen)	Meta Competence (Lernfähigkeiten)
<i>Operational</i>	Functional competence (psychomotorische und anwendungsbezogene Fertigkeiten)	Social Competence (Verhalten und Einstellungen)

Quelle: Delamare Le Deist/Winterton (2005, S. 39)

Die Beziehungen zwischen den vier Dimensionen formen nach Delamare Le Deist und Winterton einen übergeordneten Rahmen zur Entwicklung einer Kompetenztypologie. Dabei unterscheidet sich Metakompetenz im Sinne einer individuellen konzeptionellen Kompetenzdimension wesentlich von den drei weiteren Dimensionen, da ihr ein maßgeblicher Anteil an dem Erwerb der anderen Kompetenzen beigemessen wird. Metakompetenz übernimmt in diesem Modell die Rolle einer übergreifenden Input-Kompetenz, die den Erwerb von Output-Kompetenzen ermöglicht oder unterstützt.

2 Von *Communities of practice* zu *Communities of Competence*

Die mit Globalisierung und Wettbewerb einhergehende Komplexitätssteigerung in allen gesellschaftlichen Bereichen erfordert die Akquisition und Anwendung rapide expandierendes Wissens, woraus neue Formen der Zusammenarbeit, etwa virtuelle, international zusammengesetzte Arbeitsgruppen und Communities, entstehen (vgl. Gussenstätter 2005, S. 216 ff.). Zur Diskussion steht in diesem Zusammenhang auch das Konzept der *Community of Competence* (C of Cs). *Communities of Competence* werden als eine neue Ressource am

Arbeitsplatz thematisiert, um Stärken und Kernkompetenzen von Individuen, Gruppen und Organisationen zu beschreiben, zu bewerten und zu einer aufgabenbezogenen Einheit zu kombinieren. Smith (2005) versteht ihre *Communities of Competence*-Konzeption als eine konsequente Weiterentwicklung der *Communities of practice*⁵, als einen neuen Arbeitsgruppentyp, der Problemstellungen dynamischer und flexibler bewältigen könne als traditionelle Expertenteams oder autonome Arbeitsgruppen dies könnten. Der Kompetenzbegriff erweitert die Konzeption des Humankapitals um eine wissensstrategische Komponente, die sich darin zeigt, dass „– employees have the right type and level of skills, abilities, knowledge, experience, and proven competence to perform key internal processes or complete a project on time and under budget“ (Smith 2005, S. 9). Wesentliche Rollen bei dem Wandel von Arbeitsgruppen zu *Communities of Competence* spielen Konzepte wie *Communities of practice*, Sozialisation, Selbstorganisation und systemisches Denken.

Merkmale der *Communities of Competence* beziehen sich auf Zugang, Größe, Fokus, Spezialisierung, Leitung und Synergie:

- Der Zugang zu einer *Community of Competence* ist danach hochselektiv und die Mitgliedschaft führt spezifische und einzigartige Kompetenzen zusammen.
- Die Gruppengröße kann von einigen wenigen bis zu tausenden virtuellen Mitgliedern reichen, die weltweit miteinander vernetzt sind, um gemeinsam an Problemen und Projekten zu arbeiten.
- Der Fokus ist ausschließlich auf die Lösung eines Problems bzw. die Erreichung eines Ziels gerichtet.
- Das Arbeitsniveau ist hoch spezialisiert.
- Aufgabe der Gruppenleitung ist es, Kommunikationsprozesse zu unterstützen, zu beraten und zu motivieren. Leiter rotieren je nach Anforderungen und übernehmen die Führung nur dann, wenn ihre Expertise gefordert ist.
- Synergie innerhalb des Teams wird erreicht durch Lernprozesse und Teilen von implizitem und explizitem Wissen. Der Vorteil gegenüber regulären Arbeitsgruppen wird insbesondere darin gesehen, dass *Communities of Competence* sowohl die unerschlossenen, undokumentierten, impliziten als auch die expliziten Wissensressourcen ihrer Mitglieder in hohem Maße nutzen.

Die Arbeit an sich, die Anerkennung durch Kollegen, das Lernen von anderen wie die Zugehörigkeit zu einer eng verbundenen Gruppe erzeugen nach den vorliegenden Erfahrungen starke intrinsische Anreize (Smith 2001; 2005). „Group members often create their own non-monetary motivators, namely opportunity to mentor or acquire a new skill“ (Smith 2005, S. 12).

Das vorliegende Konzept bezieht Kennzeichen effektiver Arbeitsgruppen generell auf *Communities of Competence*, wobei die Effektivität gemessen wird an Indikatoren der Produktivi-

⁵ Stahl (2002; 2005, S. 155 ff.) diskutiert Merkmale und Potentiale von *Communities of Practice* als lernortübergreifendes Konzept zur Erklärung und Nutzung informeller Lernprozesse. Aufgrund der technologischen Entwicklung und ihrer Verbreitung haben *Communities of Practice* zusätzliches Nutzenpotential gewonnen, wie Gussenstätter (2005, S. 216 ff.) anhand von Virtual Communities – Online Communities und der Erfahrungen in Deutschland, Australien, Großbritannien und den USA aufzeigt.

tät, der Arbeitszufriedenheit und anhand von Managerbeurteilungen. Ausschlaggebend für die hohe Effektivität von *Communities of Competence* sind:

- **Arbeitsgestaltung**
Selbststeuerung, Partizipation, Aufgabenvielfalt, Aufgabenbedeutung.
- **Interdependenz von Aufgaben, Zielen, Feedback und Anerkennung**
Autonome oder selbstgesteuerte Arbeitsgruppen sind partizipativ ausgerichtet und können ihre Arbeit so strukturieren, dass die Teammitglieder getrennt oder zusammen arbeiten.
- **Gruppenzusammensetzung**
Heterogenität, Flexibilität, angemessene Größe und Präferenz für Gruppenarbeit.
- **Kontext**
Training, Unterstützung durch das Management, Kommunikation und Kooperation zwischen Gruppen.
- **Prozess**
Soziale Unterstützung, Teilen von Arbeitsbelastungen und Kommunikation innerhalb der Gruppen.

Smith skizziert ein zwar geschütztes, aber dennoch allgemein zugängliches Verzeichnis, das Interessen, Kompetenznachweise, implizites und explizites Wissen, *best practice*-Arbeiten, Erfolgsgeschichten, Erfahrungen etc. von Menschen dokumentiert, als ein zukunftsorientiertes Instrument der Bildung von globalen *Communities of Competence*.

3 Schlussbemerkung

Im Statusbericht wurden exemplarisch Systembeispiele von verhaltensorientierten, funktionalen und multidimensionalen Kompetenzkonzepten vorgestellt. Die Kompetenztypologie von Delamare Le Deist und Winterton (2005) bietet dann einen passenden konzeptionellen Orientierungsrahmen, um die beschriebenen Systemmodelle nicht nur anschaulich zu „verorten“, sondern zugleich ihre jeweiligen Grenzen zu demonstrieren und den daraus resultierenden gegenwärtigen Trend zu einem mehrdimensionalen Konzept zu begründen.

In der einschlägigen internationalen Literatur gilt Kompetenz als ein *fuzzy concept* aufgrund der unzähligen, heterogenen Herangehensweisen und Definitionen. Nicht selten bildet eine Mischung von Bestandteilen verschiedener Konzeptionen die Grundlage anwendungsorientierter Ansätze, wobei diese pragmatisch zusammengestellte Kombination in der Regel kaum theoretisch begründet oder reflektiert sind. Zunehmend folgen aus dieser Praxis Plädoyers für eine stärkere, explizite Berücksichtigung der kulturellen und strukturellen Kontexte und ihrer Besonderheiten bei dem jeweils verwendeten Kompetenzbegriff. Dies gilt in besonderer Weise für den Transfer eines bestimmten Kompetenzkonzepts über Länder- und Systemgrenzen hinweg, da der jeweilige kulturelle Kontext sowohl für die Entwicklung als auch für die Rezeption ein entscheidender Faktor ist. Ein gerade im Hinblick auf die westliche Diskussion lohnenswertes Beobachtungsfeld bleiben weiterhin die nicht-westlichen Entwicklungen auf diesem Gebiet, deren systematische Dokumentation und Analyse wegen der unaufhalt-samen Globalisierung eine wichtige zukünftige Aufgabe darstellt.

III Literatur

Alagaraja, M.; Dooley, L. M.: Origins and Historical Influences on Human Resource Development: A Global Perspective. In: Human Resource Development Review 2 (1). Thousand Oaks, CA/London 2003, S. 82-96.

Beaumont, G.: Review of 100 NVQs and SVQs. London 1996.

Cheetham, G.; Chivers, G.: Towards a Holistic Model of Professional Competence. In: Journal of European Industrial Training 20 (5). Bradford 1996, S. 20-30.

Cheetham, G.; Chivers, G.: The Reflective and (Competent) Practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. In: Journal of European Industrial Training 22 (7). Bradford 1998, S. 267-276.

Cseh, M.: Facilitating Learning in Multicultural Teams. In: Advances in Developing Human Resources 5 (1). Thousand Oaks, CA/London 2003, S. 26-40.

Delamare Le Deist, F.; Winterton, J.: Prototype Typology of Knowledge, Skills and Competence. Thessaloniki 2004.

Delamare Le Deist, F.; Winterton, J.: What is Competence? Human Resource Development International 8 (1). London 2005, S. 27-46.

Dietrich, A.: La Gestion des Compétences: Essai de Modélisation. In: Klarsfeld, A.; Oiry, E. (Hrsg.): Gérer les Compétences: des Instruments aux Processus. Paris 2003, S. 215-240.

Gilbert, P.: Jalons pour une histoire de la gestion des compétences. In: Klarsfeld, A.; Oiry, E. (Hrsg.): Gérer les Compétences: des Instruments aux Processus. Paris 2003, S. 11-32.

Gussenstätter, A.: Lernen im Netz und mit Multimedia (LiNe). In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Internationale Trends des Erwachsenenlernens. Monitoring zum Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Münster 2005, S. 209-252.

Haase, K.: Entwicklungen zur Bestimmung von Kompetenzen – Konzepte und Praxis. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Internationale Trends des Erwachsenenlernens. Monitoring zum Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Münster 2005, S. 253-297.

Holten, E. F.; Lynham, S. A.: Performance-driven Leadership Development. In: Advances in Developing Human Resources 6. Thousand Oaks, CA/London 2000, S. 1-17.

Jeris, L.; Johnson, K.: Speaking of Competence: towards a cross-translation for human resource development (HRD) and continuing professional education (CPE). In: Academy of Human Resource Development Conference Proceedings 2. Austin, TX 2004, S. 1103-1110.

Jeris, L.; Johnson, K.; Isopahkala, U.; Winterton, J.; Anthony, K.: The Politics of Competence: views around the globe. In: Human Resource Development International 8 (3). London 2005, S. 379-384.

Klarsfeld, A.: La compétence, ses Définitions, ses Enjeux. In: Revue Gestion 2000, mars – avril 2000. Louvain-la-Neuve 2000, S. 31-47.

Klarsfeld, A.; Oiry, E. (Hrsg.): Gérer les Compétences: des Instruments aux Processus. Paris 2003.

Klarsfeld, A.; Roques, O.: Histoire d'une Instrumentation de Gestion des Compétences: entre rationalité contingente, rationalité limitée et rationalité institutionnelle. In: Klarsfeld, A.; Oiry, E. (Hrsg.): Gérer les Compétences: des Instruments aux Processus. Paris 2003, S. 171-190.

Livingstone, D. W.: Basic Findings of the 2004 Canadian Learning and Work Survey. Toronto 2005. Download im Internet:
<http://lifelong.oise.utoronto.ca/papers/WALLBasicSummJune05.pdf>

McClelland, D.: Testing for Competence rather than for 'Intelligence'. In: American Psychologist 28 (1). Washington, DC 1973, S. 1-14.

McClelland, D.: A Guide to Job Competency Assessment. Boston, MA 1976.

Mansfield, B.: Competence in Transition. In: Journal of European Industrial Training 28 (2/3/4). Bradford 2004, S. 296-309.

Mansfield, B.; Mitchell, L.: Towards a Competent Workforce. London 1996.

MEDEF (Mouvement des Entreprises de France): Objectif Compétences: des pratiques européenne innovantes. Paris 2002.

Paraponaris, C.: L'Instrumentation de la Gestion des Compétences: une instrumentation à finalités multiples? In: Klarsfeld, A.; Oiry, E. (Hrsg.): Gérer les Compétences: des Instruments aux Processus. Paris 2003, S. 191-214.

Smith, E. A.: The Role of Tacit and Explicit Knowledge in the Workplace. In: Journal of Knowledge Management 5 (4). Bradford 2001, S. 311-321.

Smith, E. A.: Communities of Competence: new resources in the workplace. In: The Journal of Workplace Learning 17 (1/2). Bradford 2005, S. 7-23.

Sroka, W.: Weiterbildungseinrichtungen in Europa als Dienstleister für kleine und mittlere Unternehmen. Internationales Monitoring „Lernkultur Kompetenzentwicklung – Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“. 10. Statusbericht. Leipzig 2004. Download im Internet:
http://www.abwf.de/content/main/programm/befunk/Monitoring/LiWe/90_moniliwe_04_10

Stahl, T.: LISU und Communities of Practice (COPs). Internationales Monitoring „Lernen im sozialen Umfeld“. Statusbericht 4. Regensburg 2002. Download im Internet: http://www.abwf.de/content/main/programm/befunk/Monitoring/LisU/96_Mon_LisU_2002_4.pdf

Stahl, T.: Lernen im sozialen Umfeld als ein Weg zur Umsetzung des Konzepts vom lebensumspannenden (life-wide) Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Internationale Trends des Erwachsenenlernens. Monitoring zum Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Münster 2005, S. 123-172.

Thompson, J. E.; Stuart, R.; Lindsay, P. R.: The Competence of Top Team Members – a framework for successful performance. In: Journal of Managerial Psychology 11 (3). Bradford 1996, S. 48-66.

Weinert, F. E.: Concept of Competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen 2001, S. 45-66.

Winterton, J.; Delamare Le Deist, F.; Stringfellow, E.: Prototype Typology of Knowledge, Skills and Competences. Thessaloniki 2005.

Winterton, J.; Parker, M.; McCracken, M.; Dodds, M.; Henderson, I.: Future Skill Needs of Managers. Research Report RR182. Sheffield 2000.

Winterton, J.; Winterton, R.: Implementing Management Standards in the UK. Academy of Human Resource Development Annual Conference. Honolulu, HA, 27 February – 3 March. In: Proceedings 2, 2002, S. 974-981.

IV Hinweise auf Veröffentlichungen

Greatorex, J.: Assessing the Evidence: different types of NVQ evidence and their impact on reliability and fairness. In: Journal of Vocational Education and Training 57 (2). Abingdon 2005, S. 149-164.

Fernsten, L.; Fernsten, J.: Portfolio Assessment and Reflection: enhancing learning through effective practice. In: Reflective Practice 6 (2). Abingdon 2005, S. 303-309.

Laihonen, H.: Knowledge Flows in Self-organizing Processes. In: Journal of Knowledge Management 10 (4). Bradford 2006, S. 127-135.

Moilanen, R.: Diagnosing and Measuring Learning Organizations. In: The Learning Organization 12 (1). Bradford 2005, S. 71-89.

Skule, S.: Learning Conditions at Work: A Framework to Understand and Assess Informal Learning in the Workplace. In: International Journal of Training and Development 8. Leeds 2004, S. 8-20.

Sluijsmans, D. M. A.; Prins, F. J.; Martens, R. L.: The Design of Competency-Based Performance Assessment in E-Learning. In: Learning Environments Research 9 (1). Berlin 2006, S. 45-66.

Smith, E. A.: Communities of Competence: a new form of group? In: The 2006 Annual: 1 Consulting 2. San Francisco, CA 2006, forthcoming.

Woodall, J.: HRD: Reflecting on Culture, and Competence – or reclining on the coach. In: Human Resource Development International 8 (3). London 2005, S. 273-276.