

Selbstkompetenz – Eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung?

Theoretische Analyse und empirische Befunde

1. Einleitung

Selbstkompetenzen (auch: „Personale Kompetenzen“) erfahren in erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und öffentlichen Diskussionen gegenwärtig eine enorme Aufmerksamkeit. Nach den Debatten um Qualifikation und Kompetenz (allgemein) sowie einer (scheinbaren) „kompetenzorientierten Wende in der Weiterbildungsdebatte“ (Arnold 2002, S. 28) ist der Ruf nach einer neuen (Selbst-)Optimierungsformel wenig überraschend. Verwundern kann jedoch die Selbstverständlichkeit, mit der in theoretischen und empirischen Studien (vgl. Dehnbostel/Gillen 2007; Erpenbeck 2007; Gillen 2006) damit gearbeitet wird. Freilich ist dabei zu unterscheiden, ob es sich um Begründungen zum Nachweis oder um Instrumente zur Feststellung von Selbstkompetenzen handelt. In beiden Fällen aber bleibt eine *theoretische Lücke* bestehen, die darin zu sehen ist, dass bereits mit Ergebnissen so gearbeitet wird als wüsste man, was genau sich hinter dem theoretischen Konstrukt der Selbstkompetenz(en) verbirgt, als hätte der Begriff den „Status einer geklärten Kategorie“ (Vonken 2001, S. 504).

Der Beitrag wird diese Lücke mit ihrem „grassierenden und problematischen Verlust theoretischer Klarheit“ (Faulstich 2002, S. 15) nicht schließen können, aber er soll zu ihrer inhaltlichen Verengung beitragen. Dazu werden im zweiten Kapitel zunächst holzschnittartig diejenigen Prozesse beschrieben, welche zur Aufnahme des Themas in der Erwachsenenbildung geführt haben. Es werden zentrale Begriffe mit ihren Konsequenzen für Wissenschaft und Praxis erläutert, aber auch aktuelle bildungspolitische Entwicklungen (DQR) aufgegriffen. Darauf aufbauend erfolgt im dritten Kapitel eine semantische Analyse der Selbstkompetenz(en) durch zwei Modellierungen. Das vierte Kapitel erläutert das für den hier vorliegenden Beitrag verwendete empirische Datenmaterial vor dem Hintergrund des Gesamtprojekts und skizziert das methodische Vorgehen. Das folgende Kapitel zeigt erste Ergebnisse aus der empirischen qualitativ-quantitativen Untersuchung auf, bringt diese mit qualitativen Interviews in Verbindung und stellt theoretische Bezugnahmen her. Im abschließenden sechsten Kapitel werden Konsequenzen für die Bildungspraxis und Möglichkeiten weiterer Forschung dargestellt.

2. Selbstkompetenzen als Thema der Erwachsenenbildung

2.1 Lebenslanges Lernen

Galt Lebenslanges Lernen noch in den 1970er Jahren als ein Mittel des Menschen zu individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Teilhabe, so wird es spätestens seit den 1990er Jahren vorwiegend unter ökonomischen Gesichtspunkten diskutiert (vgl. Lerch 2010, S. 113ff.). Der seit dieser Zeit ebenfalls zu beobachtende Trend einer „Subjektivierung von Erwerbsarbeit“ (Kleemann/Matuschek/Voß 1999, S. 12f.) führt zu einer Steigerung jener Anforderungen, die sich auf die ganze Person und ihre personalen Fähigkeiten richten (Selbstkompetenzen). Aktuelle Forschungen zu Sozialen und Personalen Kompetenzen legen den Fokus zumeist auf Sichtbarmachung und Messung (vgl. DIE 2011a, DIE 2011b), auf die empirische Erfassung informell erworbener Kompetenzen (vgl. Gillen 2006) oder beabsichtigen die Verbesserung dieser Kompetenzen für den betrieblichen Bedarf (vgl. Münk/Severing 2011). Damit ist stets ein bestimmtes Menschenbild, das des allseits funktionalen Subjekts, verbunden (vgl. Meueler 2005): Das Subjekt wird aufgefordert, die gesamte Person als Mittel gelingenden Lebens und gelingender Erwerbsarbeit entäußern zu wollen (zu sollen und zu müssen).

2.2 Employability

Mit der Orientierung theoretischer und methodischer Ansätze an Employability (vgl. u.a. Kraus 2006) ist in den letzten Jahren ein wesentlicher Wechsel zu verzeichnen: Es gewinnt weniger der Beruf als vielmehr die Kompetenz, das heißt die Person mit ihren Fähigkeiten, Kenntnissen und Können, an Bedeutung (vgl. Arnold 2002; Bahl 2009). Diese Tendenz verschärft sich in Erkennen, Feststellen und Entwickeln Personalener Kompetenzen, von denen sich Personalverantwortliche einen erhöhten Zugriff auf die gesamte Person erwarten. Damit wird konsequent dem – mit der Formulierung und Anerkennung des Lebenslangen Lernens angestoßenen – Prozess von Weiterlernen und Kompetenzentwicklung Rechnung getragen.

2.3 Outcome-Orientierung im Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen

Innerhalb aktueller Debatten der Erwachsenenbildung und Berufspädagogik nimmt der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) dabei eine Sonderstellung ein. Als Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) dient er dazu, die in Deutschland formal, non-formal oder informell erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen innerhalb Europas verständlicher und vergleichbarer zu machen (vgl. Reglin 2010) und somit die Mobilität der Arbeitnehmer zwischen den EU-Mitgliedsstaaten zu fördern (vgl. Bohlinger 2007). Entscheidend für die „Zuordnung von Qualifikationen zu einem bestimmten Niveau sollen dabei allein nachgewiesene Kompetenzen und nicht Bildungsweg oder -dauer“ sein (Viertel 2011, S. 10). Im Mittelpunkt

steht in Deutschland und Europa also die Ausrichtung an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“). Diese Tendenz zeigt sich mit leichter Einschränkung auch in der Beschreibung des DQR zu Selbstkompetenz (seit 2011: „Selbstständigkeit“). Sie wird gekennzeichnet als die „Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2009).

3. Selbstkompetenzen: Kennzeichen und Zugänge

Wenngleich also plausible Gründe für den Boom von Selbstkompetenz(en) vorliegen, so bleibt der Inhalt von Selbstkompetenz(en) weiterhin indifferent. Um dem Begriff eine semantische Schärfe zu verleihen, wird es ertragreich sein, in einem ersten Schritt (3.1) zunächst allgemein auf Kompetenz und daran anschließend (3.2) auf die begriffliche Bestimmung von *Selbstkompetenz(en)* einzugehen. Letztere bildet das theoretische Gerüst für die empirische Untersuchung (vgl. Kapitel 4 und 5).

3.1 Kompetenzbegriff

Wenngleich sich „Kompetenz“ zunächst in psychologischen und berufspädagogischen Diskursen entwickelt hat (vgl. u.a. Chomsky 1980; Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S. XVIII; Weinert 2001, S. 47), ist der Begriff auch in der heutigen Erwachsenenbildung (wenn auch mit stärker subjekt- und handlungsbezogenem Impetus) ein zentraler Topos. Für die Verwendung des Kompetenzkonstrukts im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist es notwendig, den Begriff selbst, d.h. seine Tiefenstruktur abzubilden. „Kompetenz“ kann mit Christiane Hof als „Relation zwischen Person und Umwelt“ (Hof 2002, S. 85) verstanden werden. Zum einen ist damit die Person mit ihren jeweiligen Ressourcen und ihren spezifischen Voraussetzungen in den Blick genommen, zum anderen die Umwelt. Erst die Situation bildet darin den Handlungsrahmen, innerhalb dessen Kompetenzen realisiert werden können (vgl. Hof 2002, S. 85; Hof 2001, S. 151). Auch Walter Bender betont, dass sich Kompetenz stets auf die Verbindung von subjektiven Handlungspotentialen und jeweils konkreten, externen Handlungsbedingungen bezieht (vgl. Bender 2003). Zudem ist der kompetent Handelnde in der Lage, sein Handeln zu begründen, denn er verfügt über ein bestimmtes Wissen, welches er, sofern es ihm erlaubt ist (Verfügbarkeit), in Handlungen zum Ausdruck bringt (vgl. Reischmann 2003, S. 5f.). Kompetenz umfasst sowohl beruflich relevante Kenntnisse (Wissen) und Fähigkeiten (Können) als auch motivationale Einstellungen (Wollen), die selbstorganisiert und sich selbst aktualisierend, im Bewusstsein der eigenen Wirksamkeit (self-efficacy) im Hinblick auf die Ausführung konkreter Handlungen (Zuständigkeit) im situativen Kontext adäquat angewandt werden (Performanz) (vgl. Bender 2003).

3.2 Selbstkompetenz(en): Wege und Sackgassen einer begrifflichen Bestimmung

Ausgehend von dieser Kennzeichnung von Kompetenz könnte vermutet werden, dass das Wort „Selbstkompetenz“ gedoppelt ist, denn: Zur Kompetenz gehört notwendigerweise das Selbst als Träger von Kompetenz (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S. XIX). Fragt man weiter nach Ordnungen von Selbstkompetenz(en), dann fallen zunächst Hinweise auf, die Systematisierungen als wenig ertragreich (vgl. Vonken 2001, S. 518) oder kaum sinnvoll (vgl. Reichenbach 2007, S. 67) beschreiben. Daher wird auch kein neuer Ordnungsversuch des „Konglomerat[s] an Zuordnungen“ (Kauffeld 2000, S. 36) der relativ beliebig erscheinenden Kompetenzkataloge (vgl. Reichenbach 2007) angeboten, sondern es werden zwei differente perspektivische Zugänge mit ihrem jeweiligen kritischen Potential zum Themengebiet beschrieben:

Holistisches Modell: Selbstkompetenz als Selbst's Kompetenz?

Betrachtet man Selbstkompetenz als *holistisches Modell* (als Ganzes von Außen), dann wird deutlich, dass das „Verwertungsinteresse [...] nur noch dem starken Subjekt und seinem je aktuellen psychischen wie fachlichen Potenzial [gilt], für dessen Zustandekommen und Fortdauer es selbst verantwortlich ist“ (Meueler 2005, S. 23). Dies ist sicher unbestritten, auch, weil die gesamte Kompetenzdebatte beruflich dominiert ist. Aber Selbstkompetenz offenbart noch mehr: Das Subjekt soll sich entäußern (und es hat bereits selbst zum Teil die Mechanismen der Selbstkontrolle und -rationalisierung verinnerlicht) (vgl. Bröckling 2007). Mit verschiedenen Programmen, Modellen und Ansätzen der Selbstkompetenz aber wird dasjenige untergraben, was das Subjekt in seiner relativen Freiheit und Unverfügbarkeit gerade auszeichnete (vgl. Meueler 2005). Auf Komplexität des Menschen (Fühlen, Denken, Handeln, Sein) und seine lebensgeschichtliche Rückgebundenheit wird solange verzichtet, bis sie in Kompetenzbiografien Nutzen erfährt (vgl. Gillen 2006, S. 108ff.). Dabei geht es aber nun auch nicht länger um Bildung und Leben, sondern um Kompetenz und Outcome-Orientierung (vgl. DQR 2011; Viertel 2011), um eine Form der Vermessung und Vergleichbarkeit des Menschen (vgl. Seiverth 2010). Selbstkompetenz ist damit stärker eine Kategorie der Selbstoptimierung als eine der Widerständigkeit des Subjekts gegenüber den Anforderungen des Marktes.

Kumulatives Modell: Selbstkompetenzen zwischen Optimierung und Widerstand

Bei einer Lesart der Selbstkompetenzen als *kumulatives Modell* (in Aufzählungen und mit semantischem Potential von Innen) können unzählige Einzelkompetenzen genannt werden. In der einschlägigen Literatur (vgl. u.a. Kauffeld 2000; Erpenbeck/Rosenstiel 2007) und in diversen Kompetenzkatalogen (KODE, KKR) finden sich folgende – exemplarisch ausgewählte – Merkmale: Selbstmanagement bzw. -organisation und -motivation, Zeitmanagement, Reflexionsfähigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft, Sorgfalt, Flexibilität, Entscheidungsfähigkeit, Eigeninitiative, Leistungsbereitschaft, Verantwortungsfähigkeit, Zielstrebigkeit, Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Hilfsbereit-

schaft, Selbstkontrolle und Anstrengungsbereitschaft. Unbestritten sind diese Nennungen beruflich funktional, allerdings gibt es auch Hinweise, die diese Denkungsart irritieren. So charakterisiert Anke Bahl Selbstkompetenz(en) allgemein als

die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln (Bahl 2009, S. 29).

Es bleibt also innerhalb der Aufzählungen von Selbstkompetenzen durchaus Raum für reflexives und allgemein handlungsleitendes Potential von Einzelkompetenzen (u.a. in Verantwortung, Sorgfalt oder Eigeninitiative), wenngleich das Gros der Begriffe und ihre Wirkungsweisen freilich beruflich dominiert sind.

4. Empirische Annäherung an Selbstkompetenzen

Das für die hier zu bearbeitende Fragestellung vorliegende Datenmaterial stammt aus einem aktuellen qualitativen Forschungsprojekt,¹ welches zum einen Stellenprofile qualitativ-quantitativ untersucht und die dort genannten Einzelkompetenzen analysiert und zum anderen qualitative Interviews mit Personalverantwortlichen in exemplarisch ausgewählten Berufen (Medizin, Ingenieurwesen und Pädagogik) einbezieht. Es untersucht Selbstkompetenzen semantisch, aber auch im Hinblick auf Einschätzung und Messung dieser Kompetenzen in Einstellungssituationen und bei Weiterbildungen in unterschiedlichen beruflichen Feldern. Das Forschungsprojekt wird Hinweise auf den Einzug der Subjektivierung von Erwerbsarbeit in den realen Arbeitsvollzug und deren Ausdifferenzierung in den untersuchten Berufen geben. Bisher wurden ca. 500 Stellenprofile analysiert und acht Interviews mit Personalverantwortlichen bzw. mit Personen, die an der Einstellungspraxis beteiligt sind, geführt. Ein solches zweistufiges Verfahren (Analyse der Stellenprofile *und* Interviews mit Personalverantwortlichen) bietet zwei Vorteile: Zum einen ist es möglich, über die Interpretation von Verbindungslinien beider Zugänge vertiefende, widersprechende oder bestätigende Aussagen zu bisherigen Thesen, Annahmen und Teilergebnissen zu erhalten (vgl. Gläser-Zikuda 2012, S. 8). Zum anderen wird es dadurch auch möglich, einen komplexen Gegenstand in vielfältigen Perspektiven zu beschreiben. Freilich müssen in jedem Fall die Ergebnisse an theoretische Gerüste rückgebunden werden oder, andersherum, können aus dem qualitativen Datenmaterial Hinweise auf neuartige theoretische Rahmungen

1 Die vorliegenden Daten entstammen einem aktuell laufenden Forschungsprojekt, welches vom Autor durchgeführt und durch die Ständige Kommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs der Otto-Friedrich-Universität Bamberg gefördert wird (Laufzeit 2012–2013). Im Forschungsprojekt soll der Begriff „Selbstkompetenzen“ zunächst interdisziplinär verortet und in exemplarisch ausgewählten akademischen Berufsgruppen systematisch kategorisiert werden. Schließlich sollen didaktische Settings sowie Methoden analysiert werden, die zu Identifizierung und Stärkung von Selbstkompetenzen führen.

resultieren (Grounded Theory) (vgl. Strübing 2008, S. 19; z.B. zur Befugnis oder zu Vertrauen vgl. 5.2). Dann ist theoretisches Wissen zwar „als Kontextwissen relevant“, um die „Aussagen und Beobachtungen im Feld besser einordnen zu können“ (Flick 2011, S. 74; vgl. auch S. 77), das Bilden theoretischer Hypothesen aber ist ein nachgeordneter Prozess. Beide Zugänge sind berechtigt.

Für den hier vorliegenden Beitrag wird nur der erste Weg dargestellt: Im Kern steht also die Frage, welche Begriffe und Verständnisweisen von Selbstkompetenzen (*Kumulatives Modell* vgl. 3.2) in unterschiedlichen Berufen vorherrschen. Um die Aussagen gehaltvoll zu formulieren, muss weiter eingeschränkt werden: Expliziert werden soll das Verständnis von Selbstkompetenzen im *pädagogischen* Bereich. In den Mittelpunkt rückt folglich die Analyse von Stellenprofilen, welche – wie oben beschrieben – mit ersten Ergebnissen aus qualitativen Interviews angereichert werden. Das Kategoriensystem zur Auswertung wurde induktiv aus Stellenausschreibungen sowie deduktiv aus Modellen zur Kompetenzfeststellung und -messung (Kasseler Kompetenz Raster, KODE, KODE-X, Kompetenzrad) gewonnen.

5. Diskussion der empirischen Ergebnisse

5.1 Darstellung und Interpretation der qualitativ-quantitativen Ergebnisse aus der Analyse von Stellenprofilen

Für die bereits vorliegenden Teilergebnisse einer quantitativ-qualitativen Stichprobe von 150 Stellenprofilen für den pädagogischen Bereich,² kann festgehalten werden, dass die in den Definitionen vorgefundenen Elemente sich auch in Stellenausschreibungen wiederfinden bzw. zu diesen zugeordnet werden können. Ohne hier auf die Codings genauer eingehen zu können, zeigt sich folgendes Bild: Insgesamt werden im pädagogischen Feld³ Personen nachgefragt, die insbesondere über die Personalen Kompetenzen Gestaltungswille (89), Organisationsfähigkeit (77), Verantwortungsfähigkeit (69), Einsatzbereitschaft (54), Lernbereitschaft (33), Selbständigkeit (31), Interesse und Begeisterungsfähigkeit (29), Flexibilität und Anpassungsfähigkeit (27) verfügen. Differenziert nach den Feldern Elementar- und Familienpädagogik, Sozialpädagogik und Erwach-

2 Zur Auswahl der bundesweiten Stellenprofile wurden im Zeitraum April bis September 2012 unterschiedliche Jobportale aus den Feldern Elementar- und Familienpädagogik, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung genutzt. Anschließend wurden die Profile durch Unterstützung des Datenverarbeitungsprogramms MAXQDA ausgewertet. Zum einen ging es dabei um die Markierung des Feldes der „Selbstkompetenzen“ (u.a. in Abgrenzung zu „sozialen Kompetenzen“), zum anderen um Systematisierung (z.B. nach ethischem Bewusstsein, Identität, Selbstmanagement) und zum dritten um das Feststellen von Gewichtungen innerhalb der pädagogischen Schwerpunkte.

3 Für eine genauere Analyse freilich müsste berücksichtigt werden, dass die hier betrachteten pädagogischen Felder zum Teil über ähnliche Handlungslogiken, Aufgabengebiete sowie Zielgruppen verfügen. Auch müsste die Differenz von eher forschender und eher praktischer Ausrichtung deutlicher gemacht werden. Im Rahmen des Beitrags kann dies allerdings nicht in angemessener Weise geschehen, weshalb hier – etwas unscharf – von drei unterschiedlichen Feldern ausgegangen wird.

senenbildung wird deutlich, dass Verantwortungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft in allen Feldern sehr hoch ist, wogegen etwa Gestaltungswille nur im Segment der Erwachsenenbildung häufig genannt wird, was u.a. mit Aufgaben, Tätigkeitsfeldern und Handlungslogiken des weiten erwachsenenpädagogischen Feldes zu tun haben könnte. Dagegen ist diese in der Sozialpädagogik eher weniger nachgefragt, denn hier scheinen sowohl die organisationalen Rahmungen als auch die Handlungsmöglichkeiten der Subjekte relativ klar festgelegt. Interessant ist, dass im Rahmen der Stellenprofile aus Elementar- und Familienpädagogik Gestaltungswille ebenfalls am häufigsten benannt wird. Dies könnte u.a. damit begründet werden, dass Gestaltungswille sowie Offenheit für Neues der Logik des Feldes, vor allem aber auch der Zielgruppe Kinder, Jugendliche und Familie, geschuldet ist. Organisationsfähigkeit ist in der Erwachsenenbildung sehr stark nachgefragt (in den beiden anderen Bereichen kaum), was auch auf den notwendigen Umgang mit Unsicherheiten sowie auf wechselnde Anforderungen rückführbar erscheint. Sicher sind solche Aussagen und Begründungen lediglich Tendenzen und daher nur relativ gültig, aber sie taugen durchaus zum Sichtbarmachen aktueller Nachfragen am Arbeitsmarkt in den unterschiedlichen Feldern.

5.2 Kritische Ausdeutung der Ergebnisse unter Rückgriff auf erste qualitative Interviews mit Personalverantwortlichen

Die Darstellung und Interpretation von Ergebnissen aus der Analyse von Stellenprofilen sowie von Interviews erfolgt nicht in völlig getrennt ablaufenden Schritten, sondern die Auswertung der Stellenausschreibungen, die sowohl quantitative Strukturen freilegen können als auch qualitativ interpretiert werden müssen, wird immer wieder durch die in Interviews gewonnenen Einblicke in das Verständnis der Akteure ergänzt, verglichen oder widerlegt (vgl. Flick 2004, S. 24f.). Dieses Vorgehen zielt insgesamt auf eine „breit abgesicherte Dimensionierung“ (Seeber u.a. 2010, S. 8) von Selbstkompetenzen ab. Dabei trägt die Einbeziehung von qualitativen Interviews nicht nur zur vertieften Analyse der semantischen Struktur und inneren Logik der jeweiligen Selbstkompetenzen bei, sondern es können auch Hinweise auf – in der Analyse bisher unberücksichtigte – Aspekte gewonnen werden. Aus der Auswertung der Interviews lässt sich begründet die Vermutung ableiten, dass im pädagogischen Bereich neben den genannten Einzelkompetenzen als übergeordnete Dimension etwa auch „Vertrauen“ eine wichtige Rolle spielt. Mit letzterer meinen Personalverantwortliche nicht nur Empathie oder Vertrauen zwischen Pädagoge und Teilnehmer, Kunde oder Klient, sondern gemeint ist ein Zutrauen in das Handeln der einzustellenden bzw. eingestellten Person. Über eine solche Kultur des Zutrauens wird auf erweiterte Potentiale der Mitarbeiter zugegriffen, aber in dieser Offenheit liegt auch eine Haltung von Personalverantwortlichen. Das Aufdecken eines solchen Elements ermöglicht es, nach neuen Verbindungen im Datenmaterial zu suchen, etwa nach dem Verhältnis von Abhängigkeit bzw. Macht zu Autonomie. Das Interviewmaterial ergab nach der bisherigen Durchsicht im Hinblick auf das Element des Vertrauens in die Wirksamkeit

der mitarbeitenden Person keine deutlichen Unterschiede zwischen Elementar- und Familienpädagogik, Sozialpädagogik oder Erwachsenenbildung. Es ließe sich jedoch vermuten, dass gerade in offeneren organisationalen Rahmungen und Handlungsfeldern (wie dem der Erwachsenenbildung) solche Muster verstärkt auftauchen könnten. Damit sind und waren erste Hinweise auch zur Sichtweise des Subjekts seitens der Personalverantwortlichen möglich: Mitarbeitende im pädagogischen Bereich werden weniger als funktionale Akteure beschrieben, wie dies durch eine alleinige Bezugnahme auf die Einzelkompetenzen nahe liegen könnte, sondern sie werden als reflexive, mit relativer Freiheit des Handelns ausgestattete Subjekte beschrieben.

6. Konsequenzen für die Weiterbildung

Aus der vorherigen theoretischen Analyse und empirischen Auswertung ergeben sich einige Folgerungen für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung, welche hier nur skizziert werden können.

6.1 Theorieentwicklung

Um die Vielschichtigkeit des Begriffs „Selbstkompetenzen“ und die mit diesem verwobenen semantischen Korrelationen aufzudecken, wird eine Analyse unterschiedlicher beruflicher Felder mit verschiedenen methodischen Zugriffen ertragreich sein. Auf diese Weise wird es möglich, ein breiteres, vertieftes und geschärftes Verständnis vom Untersuchungsgegenstand zu erhalten (vgl. Reh/Breuer/Schütz 2011, S. 138). Daneben kann es Aufgabe weiterer Forschungsarbeiten sein, ein kritisches Nachdenken und Aufzeigen von offenkundigen oder verdeckten Potentialen der Einzelkompetenzen anzustoßen. Solchen Zugriffen geht es um einen Beitrag zur begründeten Praxis und nicht um eine genaue Beschreibung von Selbstkompetenzen, denn „Kompetenz ist als solche nicht exakt definierbar, und es ist auch nicht unbedingt nötig dies zu tun“ (Erpenbeck 1998, S. 18).

6.2 Kompetenzeinschätzung

Durch die Entwicklung und Erprobung von Kompetenzmodellen u.a. KKR, KODE, KODE-X (vgl. Erpenbeck 2007) wird versucht, betriebliche Interessen und die Potentiale von Mitarbeitern in Einklang zu bringen. In berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskursen dominieren Modelle, die Merkmale der Person objektiv und summativ (vgl. Gillen 2006, S. 108f.) durch Selbst- und Fremdeinschätzung bilanzieren wollen, um für weitere Personalentwicklungsmaßnahmen vergleichbare Aussagen über Beschäftigte zu gewinnen. Zugleich existieren auch Modelle, die einem subjektiven, qualitativen Zugang folgen und als Instrumente der Selbsteinschätzung von Kompetenzen angelegt sind. Weitere Untersuchungen in der Erwachsenenbildung könnten auf Analyse und Entwicklung von Modellen zur Selbstkompetenzeinschätzung im Allgemeinen bzw. von einzelnen Kompetenzen gerichtet sein.

6.3 Förderung von Selbstkompetenzen

Die theoretische und empirische Analyse der Thematik hat bisher deutlich gemacht, dass die Rede von der Förderung von Selbstkompetenz wenig sinnvoll erscheint. Stattdessen müsste genau überprüft werden, welche Möglichkeiten der Förderung für bestimmte Einzelkompetenzen (u.a. Organisationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit) oder für ein Bündel von Teilkompetenzen (z.B. zur Förderung eines umsichtigen Mitarbeitenden) bestehen. Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass einige Selbstkompetenzen (u.a. Eigeninitiative, Reflexionsfähigkeit) kaum didaktisch begleitet werden können, sondern eher lebensgeschichtlich erworben werden.

Literatur

- Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 26–38
- Bahl, A. (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „Key competencies“ – Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In: Bahl, A. (Hg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn
- Bender, W. (2003): Kompetenzentwicklung im Zusammenspiel von Weiterbildung, lernförderlicher Arbeitsorganisation und Qualitätsmanagement. In: Loeb, H./Severing, E. (Hg.): Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung. Bielefeld, S. 19–31
- Bohlinger, S. (2007): Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 3, S. 112–130
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.
- Chomsky, N. (1980): Rules and representations. The Behavioral and Brain Sciences, H. 3, S. 1–61
- Dehnbostel P./Gillen, J. (2007): Der Kompetenzreflektor – Ein Verfahren zur Analyse und Reflexion von Kompetenzen. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. Stuttgart, S. 459–471
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung u.a. (Hg.) (2006): ProfilPASS – Gelernt ist gelernt: Dokumentation eigener Kompetenzen und des persönlichen Bildungswegs. Bielefeld
- Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2009, 2011): verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR). URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2011a): ProfilPass in der Wirtschaft. URL: www.die-bonn.de/Weiterbildung/Forschungslandkarte/Projekt.aspx?id=579
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2011b): KOMESS. Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/projekt.aspx?id=637
- Erpenbeck, J. (1998): Kompetenzentwicklung als Forschungsfrage. In: Quem-Bulletin, S. 18–23
- Erpenbeck, J. (2007): KODE. Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart, S. 489–503
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2007): Einführung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart
- Faulstich, P. (2002): Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 15–25
- Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden
- Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Aufl. Hamburg

- Gläser-Zikuda, M. u.a. (2012): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung – eine Einführung in die Thematik. In: Gläser-Zikuda, M. (Hg.): Mixed-Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster u.a., S. 7–14
- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld
- Hof, C. (2001): Wie lässt sich soziale Kompetenz konkreter bestimmen? In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 4, S. 151–154
- Hof, C. (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 80–89
- Kauffeld, S. (2000): Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) zur Messung der beruflichen Handlungskompetenz. In: Frieling, E./Kauffeld, S./Grote, S./Bernhard, H. (Hg.): Flexibilität und Kompetenz. Münster, S. 33–48
- Kleemann, F./Matuschek, I./Voß G.G. (1999): Zur Subjektivierung von Arbeit. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Arbeitspapier. Berlin
- Kraus, K. (2006): Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden
- Lerch, S. (2010): Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld, S. 113–117
- Meuler, E. (2005): Kompetenz oder das allseits vermessene funktionale Subjekt. In: POLIS, H. 4, S. 23–25
- Münk, D./Severing, E. (Hg.) (2011): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb. Status Quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld
- Reichenbach, R. (2007): Soft skills. Destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, L. u.a. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, S. 64–81
- Reichmann, J. (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied
- Reglin, T. (2010): Der Deutsche Qualifikationsrahmen. Ein Transparenzinstrument für Europa. In: Karlsruher Transfer, Nr. 40, S. 27–32
- Reh, S./Breuer, A./Schütz, A. (2011): Erhebung vielfältiger Daten in einem ethnographischen Design: Diskurse, symbolische Konstruktionen und pädagogische Praktiken als Lernkultur. In: Ecarius, J./Miethe, I. (Hg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen u.a., S. 135–154
- Seeber, S. u.a. (2010): Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. In: Beilage zu BWP, H. 1, S. 1–15
- Seivert, A. (2010): Reflexionen zur Kritik des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR). In: forum EB, H. 4, S. 27–34
- Strübing, J. (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. Aufl. Wiesbaden
- Viertel, E. (2011): Qualifikationsrahmen zwischen Sinnhaftigkeit und Ideologie. In: Education Permanente, H. 1, S. 10–13
- Vonken, M. (2001): Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 503–522
- Weinert, F.E. (2001): Concept of Competence. A conceptual clarification. In: Rychen, D.S./Salganik L.H. (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, S. 45–66