



*Österreichisches Institut für
Berufsbildungsforschung*

Expertise zur Weiterentwicklung des Nachweises über Freiwilligentätigkeit

Kompetenz-Strukturmodell,
-skalierung und
Beschreibungsprinzipien

Peter Schlögl

Wien, 2015

Im Auftrag des Bundesministeriums
für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz

Bibliografische Information

Schlögl, Peter. (2015). Expertise zur Nachweis über Freiwilligentätigkeit
Kompetenz-Strukturmodell, -skalierung und Beschreibungsprinzipien. *Projektbe-
richt des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf)*. Wien: öibf.

Kompetenzstrukturmodell Freiwilligennachweis (14/28)

öibf (Hrsg.), Wien, April 2015

Projektleitung: Peter Schlögl

Impressum:

Eigentümer, Herausgeber, Verleger:

öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Margaretenstraße 166/2.St., 1050 Wien

Tel.: +43/(0)1/310 33 34

Fax: +43/(0)1/310 33 34-50

E-Mail: oeibf@oeibf.at

<http://www.oeibf.at>

ZVR-Zahl: 718743404

Abstract de

Die Expertise zeigt grundlegende Prinzipien auf, die für eine wissenschaftliche Fundierung des Nachweises über freiwillige Tätigkeiten von Bedeutung sind. Dies beginnt bei einem umfassenden Verständnis menschlicher Tätigkeit, welches sich nicht in beobachtbarem Verhalten erschöpft. Weiters sind die Beschreibungen und dem Nachweis insgesamt mit einem Kompetenz-Strukturmodell zu hinterlegen, das nicht-reduktionistisch ist und auch den Transfer von Lernergebnissen hin zu anderen Tätigkeiten oder (Bildungs-)Sektoren unterstützt.

Abstract en

The expertise is on basic principles that are a scientific foundation of the validation of voluntary activities. This begins with a comprehensive understanding of human activity, which is not restricted to observable behavior. Furthermore, the description and the evidence as a whole has to be framed with a competence structure model, which is non-reductionist and supports also the transfer of learning outcomes into other activities or (educational) sectors.

Schlagworte

Österreich, Lernergebnisse, Kompetenzen, Kompetenzmodell, Freiwilligen-Engagement, Anerkennung, Validierung

INHALT

I.	Hintergrund und Zielsetzung der Expertise	4
II.	Gliederung und Arbeitsschritte	5
III.	Kompetenzmodellierung	5
III. 1	Kompetenz – ein „verwertbares Ungefähreres“?.....	6
III. 2	Von der Reaktion hin zur Tätigkeit	8
III. 3	Identifikation von Ressourcen	9
III. 4	Policy-Ebene und Schnittstellen zum Bildungswesen	10
III. 5	Beispielhafte Kompetenz-Strukturmodelle.....	11
III. 6	Soziale Kompetenz als umfassendes Modell.....	13
III. 7	Ein Strukturmodell allgemeiner sozialer Kompetenzen	14
IV.	Diagnose sozialer Kompetenzen.....	17
	Exkurs: Messung und deren Güte	18
V.	Beschreibungslogik(en).....	19
V. 1	Prinzipien.....	19
V. 2	Beispielhafte Beschreibungsanleitung.....	20
VI.	Anhang.....	23
VII.	Literatur	25

I. Hintergrund und Zielsetzung der Expertise

Dass bei freiwilligen Tätigkeiten in der privaten Zeit Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet werden, die auch für die beruflichen Anforderungen einen Nutzen bringen, stimmen in Österreich 55% der Unternehmen zu, VertreterInnen großer Betrieben in noch höherem Ausmaß (62%). (vgl. Public Opinion, o.J.)

Wenngleich zur Akzeptanz bzw. Anrechnungsmöglichkeiten im formalen Bildungssystem sektorübergreifend keine verwertbaren Aussagen vorliegen, so sind in einzelnen Teilbereichen, etwa der Lehrabschlussprüfung jedoch bereits regional etablierte Modelle in Anwendung (Projekte wie „Du kannst was!“), sektorspezifische Lösungen (wie etwa die Weiterbildungsakademie) oder auch in der arbeitsmarktpolitischen Qualifizierung („Kompetenz mit System“) befinden sich schon mehrere Jahre in Umsetzung.

Voraussetzung für den Erfolg dieser Modelle sind in der Regel nachweisliche Kompetenzen. In der Identifikation und Beschreibung von Kompetenzen sind, um Transferierbarkeit und Verlässlichkeit zu ermöglichen bzw. zu sichern, jedenfalls begründete Herangehensweisen erforderlich. Diese können sich grob an den Gütekriterien für empirische Forschung orientieren (siehe Bortz & Döring, 2003, S. 194ff):

- **Objektivität** (Anwendungsunabhängigkeit)
- **Validität** (Gültigkeit)
- **Reliabilität** (Zuverlässigkeit).

Ergänzend wird das Merkmal der:

- **Praktikabilität** (Machbarkeit)

zu berücksichtigen sein, um die Gesamtzielsetzung und Akzeptanz bei den Nutzer/innen zu erhalten bzw. auszubauen.

Weiters wäre die Nutzungsmöglichkeiten von entsprechenden Beschreibungsinventaren zu prüfen, die (wenngleich zunächst für die Curriculumentwicklung erarbeitet) ein verlässliches Repertoire an Begriffen und Regularien für systematische Beschreibung bieten können. So wird für die Formulierung von Lernergebnissen häufig die Begriffssystematik nach Bloom (1956) bzw. ihre Erweiterung nach Anderson und Krathwohl (2001) verwendet, die ursprüngliche als Lernzieltaxonomie erarbeitet wurde. Taxonomien stellen ein nützliches Hierarchisierungsinstrument für die Formulierung von Lernergebnissen dar, Kompetenzen lassen sich so unter Berücksichtigung von verschiedenen Niveaustufen klassifizieren. Bloom et al. unterscheiden dabei drei Dimensionen des Lernens – kognitiv, affektiv und psychomotorisch – welche wiederum in hierarchisch angeordnete Kategorien geteilt sind. Diesen Kategorien sind jeweils Verben zugeordnet, welche die Dimension und Kategorie des Lernens repräsentieren. Sie bieten den generischen Rahmen, der je nach Kontext konkretisiert werden kann.

Ergänzt bzw. erweitert mit Hinweisen zur gelungenen Formulierung von Lernergebnissen (siehe bspw. Schlögl, 2012; Schermutzki, 2008; Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007) kann dies die Ausfüllarbeiten unterstützen und zugleich qualitätssichern.

Damit sind konkrete Grundlagen für eine Überarbeitung des Nachweises bzw. der Ausfüllhilfe dargelegt. Eine solche Bearbeitung sollte die bisher in den Arbeiten zum Nachweis über freiwillige Tätigkeiten eingebundenen Expertinnen und Experten einzubeziehen.

II. Gliederung und Arbeitsschritte

Konzeptiv liegt die Nutzung des Kompetenzkonzepts nahe. Es sind mit der Kompetenzmodellierung und -beschreibung jedoch bestimmte Konsequenzen verbunden, die zu beachten sind:

- Liegt ein wissenschaftlich begründetes bzw. verortetes **Kompetenz(struktur)modell** vor, das an den fachlichen Diskurs anschließt?
- Ist dieses Modell praktikabel, um es für alle Anspruchsgruppen benutzbar zu machen und zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen **anschlussfähig** zu sein?
- Ist es hinsichtlich seiner Beschreibung und den zugehörigen Instrumenten (Anleitungen, Begriffsinventare) systematisch und verlässlich, um **Klarheit und Verlässlichkeit** für Dritte (Unternehmen, Bildungseinrichtungen u.a.) zu bieten?

Vor dem skizzierten Hintergrund deckt die gegenständliche Expertise, die folgenden Aspekte ab:

- Vorschlag eines wissenschaftlich begründeten **Kompetenz(struktur)modells**
 - Fundierte Darstellung des Kompetenzmodells
 - Begründung und Argumentation hinsichtlich der Übersetzungsmöglichkeit bzw. Transferpotenziale hin zu anderen Systemen (Beschäftigungssystem, Schule, Erwachsenenbildung, künftiger nationaler Qualifikationsrahmen, ...)
- Ausarbeitung eines **Handapparats zur Formulierung von kompetenzorientierten Beschreibungen**
 - die dem Kompetenzmodell genügen
 - zugleich aber auch den Menschen (Ausfüllenden, Freiwilligen und potenziellen LeserInnen) in den jeweiligen Tätigkeitsfeldern die domänenspezifische Beschreibung ermöglicht.
 - ausreichende Güteansprüche genügt um Vertrauen zu bilden

Diese Arbeiten sollen wissenschaftlich begründete Grundlagen für allfällige Weiterentwicklungen des Freiwilligennachweises bzw. den entsprechenden Ausfüllhilfen liefern.

III. Kompetenzmodellierung

In den Kompetenzdebatten wird mir einer Vielzahl von Begriffen respektive Komposita gearbeitet, häufig: Kompetenzskalen, Kompetenzstufenmodelle, Kompetenzstrukturmodelle und Kompetenzmessung, Kompetenzfeststellung, ...

Da an dieser Stelle nicht auf alle Begriffe vertiefend eingegangen werden soll und kann, werden für die Fundierung des Freiwilligennachweises zentrale Aspekte herausgegriffen. Diese sind:

- Welcher konzeptionelle Rahmen kann für die Beschreibung von (Teil-)Kompetenzen herangezogen werden?
- Welche Ausarbeitungs- und Beschreibungsweisen sind dem Gegenstand angemessen?

Die erste Frage wird durch das zugrundeliegende Kompetenz-Strukturmodell beantwortet. Ein solches Modell steckt ab, „welche und wie viele verschiedene Teilkompetenzen (Dimensionen) einer bestimmten Kompetenz differenziert werden können.“ (Fleischer, Koeppen, Kenk, Klieme, & Leutner, 2013, S. 8)

Die aktuelle Ausfüllhilfe zum Nachweis über freiwillige Tätigkeiten weist folgende Differenzierung auf:

- Soziale Kompetenzen und Belastbarkeit
- Engagement und Einsatzfreude
- Verantwortung und Selbstdisziplin
- Motivation und Überzeugungskraft
- Führungs- und Managementkompetenz
- Zusatzqualifikationen und neue Fachkenntnisse

Kontextualisiert (gerahmt) werden diese Angaben durch die Benennung von Funktionen und Tätigkeiten.

Einzelne der erläuternden Angaben oder beispielgebenden Formulierungen beinhalten Angaben, die auf Bewertungen hinsichtlich des Niveaus der Merkmalsausprägung hindeuten („sehr gut“, „viel“, „bestmöglich“, ...). Eine Skalierung, Stufung von Kompetenzausprägungen ist vielfach gut machbar und sinnvoll, sollte jedoch einem expliziten Raster von definierten Niveaus folgen und nicht der subjektiven Bewertung von Ausfüllenden überlassen bleiben.

Die beschriebene Differenzierung weist unbestritten im Freiwilligenengagement zentrale Dimensionen aus. Eine konzeptionelle Verortung in einem umfassenden Kompetenz-Strukturmodell steht aber aus.

Zwischenergebnis 1:

Ein Kompetenz-Strukturmodell weist die Teilkompetenzen vollständig und in ihrem Zusammenhang aus.

Als Hintergrund für eine begründete Modellierung von Kompetenzen müssen zunächst die beiden Begriffe Kompetenz und Tätigkeit in Verbindung gesetzt werden, da eine solche nicht von vorne herein gegeben ist.

III. 1 Kompetenz – ein „verwertbares Ungeföhres“?

In der Diskussion zu Kompetenzfragen ist wenig strittig, „dass Kompetenz ein komplexes, mehrdimensionales Konstrukt ist, das sich auf vielfältige, hochkomplexe Ziel-, Handlungs- und Anwendungskontexte bezieht.“ (Rützel, 2007, S. 2) Während wesentliche AutorInnen des Kompetenzdiskurses dessen Vorteile gegenüber dem Berufs- und Qualifikationsbegriff betonen und die statische Gestalt des letzteren problematisieren: „Qualifikationen [sind] Positionen eines gleichsam mechanisch abgeforderten Prüfungshandelns, sind Wissens- und Fertigungspositionen“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XIX), schreibt Faulstich in abgeklärter Analyse schon vor über zehn Jahren: „der Qualifikationsbegriff hat nicht gehalten, was er versprach: Nämlich eine gegenüber dem als verschwommen und unklar unterstellten und hochbelasteten Bildungsbegriff gesteigerte theoretische und kategoriale Präzision und empirische Fundierbarkeit. In der »Schlüsselqualifikationsdebatte« sind alle Messbarkeitsillusionen zerstoßen und der Begriff Kompetenz droht ebenfalls zunehmend hohl zu werden.“ (Faulstich, 2002, S. 15) Und auch der sich seit den 1990er Jahren stark in den Vordergrund drängende Lernbegriff „bleibt meist prozessbezogen und formal.“ (ebd.) Zeitgleich wurde der Ausdruck

Kompetenz auch als eine „begriffliche Stopfgans“ (K. Geißler & Orthey, 1993, S. 155) bezeichnet, wie es zunächst für den Schlüsselqualifikationsbegriff formuliert wurde, auch wird er als „[e]in Begriff für das verwertbare Ungefähre“ (vgl. K. A. Geißler & Orthey, 2002), als „fuzzy concept“ (vgl. Boon & van der Klink, 2002) beschrieben, aber auch als ein geeignetes analytisches Instrument, zur Bestimmung der Bedeutung im Bildungsgeschehen oder Lernprozessen. (Pikkarainen, 2014, S. 622)

In den large-scale Assessments (PISA, PIAAC, ...) hat der Kompetenzbegriff nochmals eine spezifische Prägung erhalten, der ihn wesentlich auf eine Problemlösekapazität reduziert, doch dazu weiter unten mehr.

Zwischenergebnis 2:

Der Kompetenzbegriff ist schillernd und es gibt kein übergreifend anerkanntes Standardmodell.

Der bisherige Zugang zu Sichtbarmachung und Dokumentation von im Freiwilligenengagement entwickelten und/oder gezeigten Fähigkeiten und Fertigkeiten wurde auf den Kompetenzbegriff aufgebaut. Denn im „Nachweis über freiwillige Tätigkeiten“ sollen neben der Funktion den/die Freiwillige ausübt/ausgeübt hat, welche Tätigkeiten ausgeübt wurden/werden und welche Weiterbildung erfolgte auch erworbene Kompetenzen (und Fähigkeiten) gelistet werden. (Ausfüllhilfe 2010)

Dies ist ein zeitgemäßer und sachlich gut begründbarer Zugang. Damit wird ein Beschreibungsmodell gewählt, das gegen über dem Qualifikationsbegriff und dem Bildungsbegriff, abgegrenzt ist. Auch der Diskurs um das nicht-formale und informelle Lernen, das nicht in traditionellen Bildungseinrichtungen stattfindet, lässt sich mit dem Kompetenzverständnis gut vereinbaren.

Neben dem Umstand, dass in allen großen Sektoren des Bildungswesens eine zunehmende Kompetenzorientierung (z.T. in Form von Lernergebnisorientierung) eingeleitet wurde, sind Kompetenzmodelle von der Sache her gut geeignet den Mehrwert von Freiwilligenengagement herauszuarbeiten. Ohne an dieser Stelle eine abschließende Definition von Kompetenz zu präsentieren, können dennoch vier Grundmerkmale den Begriff sowie die dahinterliegende Idee gut charakterisieren (vgl. Kaufhold, 2006, S. 22ff):

- **Handlungssituationen:** Kompetenz ist die Voraussetzung (Ressource) dafür, dass Menschen in einer Situation angemessen (kompetent) handeln können. Umgekehrt bedeutet dies, dass erst die Bewältigung einer Situation Kompetenz ersichtlich macht und nur aus effektiven Handlungen heraus auf diese geschlossen werden kann. (vgl. z.B. Hof, 2001, S. 151; Vonken, 2005, S. 54)
- **Situations- und Kontextbezug:** Jede Handlung hat einen Situations- bzw. Kontextbezug. Somit wird auch die Kompetenz einer Person abhängig von den jeweiligen Situationen und den darin gestellten Anforderungen aktiviert. Kompetenzen, die in der Situation nicht erforderlich sind, kommen nicht zur Anwendung und können somit auch nicht beobachtet oder gemessen werden. (Moore & Theunissen, 1994, S. 74f).
- **Subjektivität bzw. Subjektgebundenheit:** Wenig überraschend sind Kompetenzen an eine Person gebunden und zeigen, was diese Person tatsächlich tut, und nicht unbeding, was von ihr verlangt wurde oder werden könnte. (vgl. z.B. Klieme & Leutner, 2006, S. 1ff)

- **Veränderbarkeit:** Die Kompetenz einer Person kann nicht als Konstante angesehen werden, da eine Weiterentwicklung bzw. Veränderung immer möglich ist. Umgekehrt kann nur dann von Kompetenz gesprochen werden, wenn die Handlungen einer Person zu verschiedenen Zeitpunkten zumindest ähnlich sind. Kompetenzen sind aber jedenfalls grundsätzlich entwicklungsfähig. (vgl. z.B. Kanning, 2003, S. 12)

Zwischenergebnis 3:

Kompetenz ist ein Konstrukt, das jene Ressourcen beschreibt, die ein Individuum für eine angemessene Situationsbewältigung mitbringt und ist damit subjektgebunden und handlungsorientiert.

III. 2 Von der Reaktion hin zur Tätigkeit

Die Zusammenhänge zwischen einem Subjekt, seiner individuellen Tätigkeit, und der gegenständlichen Welt, in Form von Erwerbsarbeit, lebensweltlich-privat oder Freiwilligenarbeit, waren beginnend im 19ten Jahrhundert ein Forschungsfeld der physiologischen Psychologie und in weiterer Folge der Tätigkeitstheorie. Deren „Hauptaufgabe bestand darin, die Abhängigkeit der Bewußtseins-elemente von den Parametern der sie hervorrufenden Reize zu untersuchen.“ (Leontjew, 1979, S. 77) Die reduktionistische Konzentration auf Verhalten (Reiz-Reaktion) wies klar eine Subjektvergessenheit auf und sei, so Leontjew, allein der experimentellen Untersuchung elementarer psychologischer Mechanismen angemessen. Für die Erklärung menschlicher Tätigkeiten sei dieses Schema zu unterkomplex. Denn entweder stützten sich solche Erklärungen auf kognitive Repräsentationen (=Wissen) oder beobachtbares Verhalten (vgl. Tramm, 1992) und werden der ganzheitlichen menschlichen Tätigkeit, die wesentlich auch motivationale Komponenten und den sozialen Kontext in dem man tätig wird beinhaltet, nicht gerecht.

Unterschiedliche konzeptionelle Ansätze, die diese Kluft zwischen Modell und Phänomen überbrücken wollten, wurden vorgelegt. So postulierte Rubinstein, „[d]ie äußeren Ursachen wirken durch die Vermittlung der inneren Bedingungen“ (Rubinstein, 1970, S. 162) ohne damit, wie Leontjew treffen anmerkt, einen substanziellen Beitrag zur Überwindung der Dualität Reiz-Reaktion zu liefern.

Die Untersuchung der inneren Zustände, die Unterschiede zwischen Individuen erklären, wurde im Fachdiskurs damit aber eingeleitet und auch unter Berücksichtigung unterschiedlicher Kontexte und zeitlicher Aspekte für ein- und dasselbe Individuum. Unabhängig in welcher Weise oder mit welchem Ziel diese Unterschiede behandelt wurden (Behaviorismus, gestalt- oder tiefenpsychologisch), es blieb eine Gegenüberstellung von objektiven Bedingungen (Außenwelt) und individuellen Zuständen. Begriffe wie Intentionalität oder Motivation wurden als Hilfskonstrukte eingeführt.

Eine tatsächliche Dynamisierung gelang erst als Rückkopplungen und damit der Regulationsbegriff (Kybernetik) in die Modelle eingeführt wurde. Diese Regulation wiederum kann für soziale Lebewesen wie den Menschen nicht selbstreferenziell gedacht werden, da damit wieder eine Gegenüberstellung von menschlichem Individuum und einem Außen, der Gesellschaft, postuliert würde. Die Tätigkeit eines Menschen hängt von „seinem Platz in der Gesellschaft [...], von den allgemeinen Lebensbedingungen und den unwiederholbaren Umständen“ (Leontjew, 1979, S. 84) unter denen Tätigkeit gestaltet wird ab. Ein Verständnis von Anpassung der Tätigkeiten an ein äußeres Milieu greift hier klar zu kurz, da die Bedingungen des Handelns gestaltungsbedürftig und immer schon selbst Gestaltungs-

ergebnis sind. So sind Motive und Zwecke des Tätigwerdens, individuell oder kollektiv akzeptierte Mittel und Verfahren, Bedingungen und zugleich Ergebnis früheren (eigenen oder fremden) Handelns.

Zugleich, und damit findet erkennbar eine Wendung hin zu einem rezenten Kompetenzverständnis statt, ist ein „konstituierende[s] Merkmal der Tätigkeit [...] ihre *Gegenständlichkeit*“ (ebd. S. 85), ein beobachtbares Wirksamwerden in der Welt. Jedes Tun hebt aber das individuelle und kollektive seiner Entstehungsbedingungen in sich auf und führt zu einer Veränderung und Bereicherung der ursprünglichen Ausgangsbedingung. Als Lernen, würde man dies wohl bezeichnen und es zeigt wie voraussetzungsreich, wie gehaltvoll menschliche Tätigkeit ist. Diesen dynamischen Gehalt gilt es zu entfalten, wenn man sichtbar macht was Menschen wissen und tun wenn sie tätig werden. Alleinige anforderungsbezogene Tätigkeitsanalysen greifen hier klar zu kurz. Auch zeigt sich dass die Aufgabe dieser Entfaltung selbst auch wiederum einen Beitrag zur individuellen Entwicklung darstellt. Der Rolle von Eigenarbeit, oder begleiteten, gestützten Prozessen muss hierbei besonderes Augenmerk geschenkt werden, um die Einzelpersonen einerseits nicht zu überfordern, aber auch nicht in einem fremdgesteuertes Verfahren zum Objekt einer Fremdbewertung werden zu lassen.

Zwischenergebnis 4:

Menschliche Tätigkeit ist eine voraussetzungsreiche, gehaltvolle Aktivität, die auch ihre Bedingungen (insbesondere Motive) in sich trägt und Inneres und Äußeres, Praktisches wechselseitig verbindet.

III. 3 Identifikation von Ressourcen

Selten werden Menschen völlig regelgebunden tätig (wie auf Kommando, in angeleiteten Lernprozessen oder mithilfe von Anleitungen oder Checklisten) oder agieren in völligen Ausnahmesituationen (Notfälle etc.). Unser konkretes Handeln in unterschiedlichen Situationen ist zumeist planvoll und erfahrungsgestützt. Dem liegen interiorisierte Pläne (Scripts, Ereignisschemata) zugrunde, die handlungsleitende Funktion übernehmen, ohne, dass diese unmittelbar oder vollständig dargelegt werden können, weder durch die AkteurInnen selbst noch durch externe Beobachtung. Ein vielfach beachteter Ansatz zur Beschreibung dieses Phänomens ist jener des „tacit knowings“ von Polanyi (1966). Subjektives, kontinuierlich aufgebautes Wissen dient als Ressource, um konkrete Anforderungssituationen zu bewältigen. Und zwar routiniert und dennoch nicht schematisch, sondern situativ angepasst. Jedoch ist jenes Wissen, auch dadurch geprägt, dass „Subjekte [es] nur mit grossem Effort und meistens nur unter Anleitung zu artikulieren vermögen.“ (Ghisla, 2007, S. 16)

An dieser Stelle kann und muss erneut auf die russische Schule zur Tätigkeitstheorie verwiesen werden, die Sprache die zentrale regulierende Rolle zuweist, für die Vermittlung in wechselseitiger Dynamik zwischen Subjekt und natürlicher sowie gesellschaftlicher Umwelt zu sorgen. Zugleich sind in diesem Modell konkrete Handlungen, als Teile menschlicher Tätigkeit, für die Herausbildung von geistigen Handlungen bestimmend. Handlungen und die diese konstituierende Operationen sind Bestandteil einer Tätigkeit, sie finden darin ihre Bedeutung, ihre Motive und werden sprachvermittelt für das tätige Subjekt dem Denken zugänglich und bewusst gemacht. In weiterer Folge werden jene Ressourcen, die diesen Handlungen als Voraussetzungen, Gelingensbedingungen eingeschrieben sind, dadurch auch ablesbar, explizierbar und kommunizierbar. Diese Prozesse der

Explikation können verfahrensgestützt intersubjektiviert oder objektiviert werden. Alleinige Beschreibungen von beobachtbarem Verhalten greifen zu kurz.

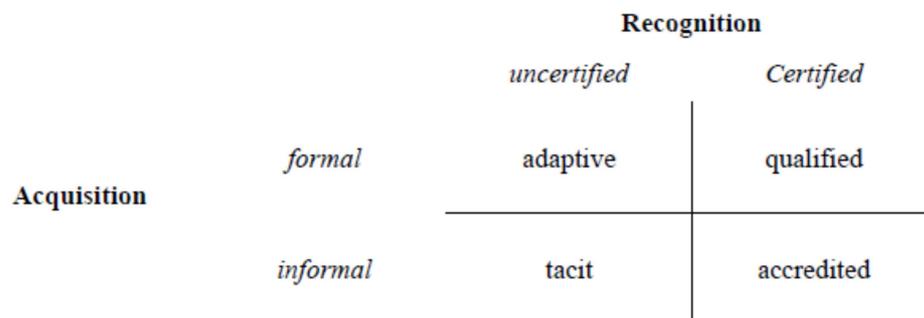
Zwischenergebnis 5:

Erst durch sprachliche Explikation von internen Ressourcen werden die Grundlagen von beobachtbarem Verhalten dargelegt.

III. 4 Policy-Ebene und Schnittstellen zum Bildungswesen

Anders als in formalisierten Lernprozessen in denen (idealisiert gedacht) die Ziele (etwa in Form von Wissen oder Fertigkeiten ausgewiesen) am Beginn stehen und der Lernprozess darauf hin ausgerichtet gestaltet, gesteuert wird, stellt sich bei der Sichtbarmachung von Vorhandenem die Situation komplexer dar.

Abbildung 1: Pfade des Erwerbs und der Anerkennung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenz



Quelle: Winterton, Delamare-Le Deist, & Stringfellow, 2006, S. 21

In den Vorarbeiten zu dem Modell, das dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EU, 2008) zugrunde gelegt wurde, weisen die AutorInnen auf die unterschiedlichen Lernwege (formal und informell) sowie unterschiedlichen Status hinsichtlich erfolgter oder nicht erfolgter Feststellung hin. Wie der Schritt von informell erworbenem Wissen, Fertigkeiten oder Kompetenz, die „tacit“ vorliegen, hin zu einem anerkannten Nachweis aussehen können, wird in der EQF-Empfehlung nicht hingewiesen. Anders ist dies bei der später verabschiedeten Empfehlung zur Validierung (Rat der Europäischen Union, 2012), die Verfahren mit strukturierten Phasen vorschlägt. Dieser sieht unterschiedliche Phasen eines Anerkennungsprozesses in einem umfassenden Validierungsverständnis gemäß der EU-Empfehlung:

- a. informieren
- b. identifizieren
- c. dokumentieren
- d. bewerten
- e. zertifizieren
- f. begleitend beraten

Der Nachweis über freiwillige Tätigkeiten kann diesbezüglich die Elemente b. bis c. oder gegebenenfalls auch d., wenn Komplexitätsbewertungen vorgenommen werden.

Hinsichtlich einer Zertifizierung und einer Anerkennung stellen sich weitere oder andere Fragen. Jedenfalls sind begründete, transparente und nachvollziehbare

Verfahren eine wesentliche Voraussetzung um eine Würdigung von nachgewiesenen Lernergebnissen (etwa in Form von Kompetenzbeschreibungen) bei Dritten zu erreichen.

Wenngleich hier auch andere als inhaltliche Aspekte zu berücksichtigen sind. So sind etwa Strategien der sozialen Schließung (wie bei Professionalisierungsbestrebungen einer Berufsgruppe) oder Partikularinteressen (wie bei gewerberechtlichen Zugängen) wirksam.

Zwischenergebnis 6: Die Anerkennung von früheren Lernleistungen und deren Nachweisen hängt einerseits von der Begründetheit und Güte der Nachweisverfahren ab, aber auch von nicht durch das Verfahren selbst beeinflussbaren Faktoren.

III. 5 Beispielhafte Kompetenz-Strukturmodelle

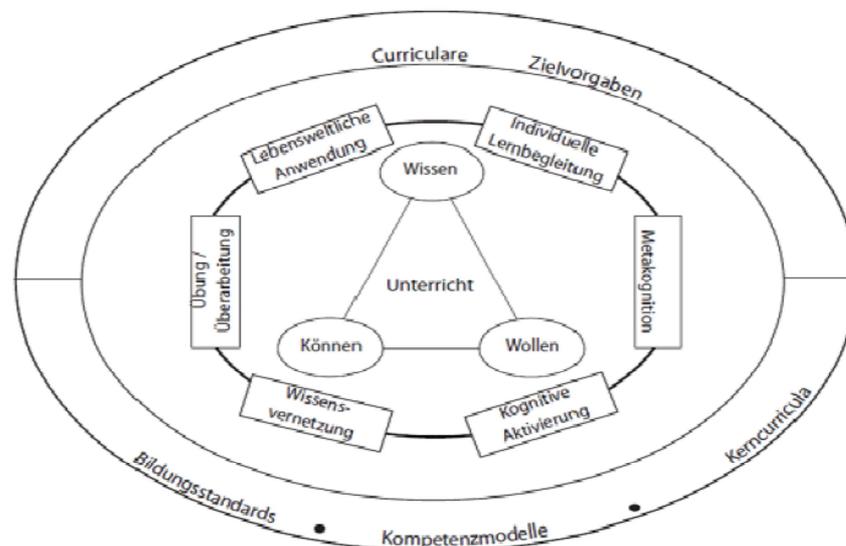
In unterschiedlichen Zusammenhängen und für verschiedenste Verwendungszwecke wurden Kompetenz-Strukturmodelle entwickelt. Ein aktuell „gängiges“ Strukturmodell ist jenes das zwischen: fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Teilkompetenzen unterscheidet (oder noch grober zwischen fachlichen und überfachlichen). Ein zweites aktuell intensiv behandeltes ist jenes Modell, das die Beschreibungsdimensionen der acht Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens ausweist, nämlich Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz (vgl. EU, 2008).

Daneben gibt es viele weitere, oft domänenspezifische Modellierungen. Wesentlich lassen sich zwei Zweckbestimmungen solcher Modelle unterscheiden. Zunächst jene Modelle, die primär auf Fragen der (zeitlichen) Entwicklung von Kompetenzen abstellen und jene, die auf Identifikation, Klassifikation und/oder Messung vorhandener Kompetenzen hin orientiert sind.

III.5.1 Kompetenzentwicklungsmodelle

Ein Beispiel für ersteres, nämlich für kompetenzorientierten Unterricht, ist beispielsweise jenes von Feindt, welches auf Planung, Gestaltung und Durchführung schulischen Unterrichts abstellt.

Abbildung 2: Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts nach Feindt



Quelle: Feindt, 2009

Das Modell von Feindt versteht sich als eine Alternative zur Einführung eines Kompetenzbegriffs, der Kompetenz als kognitive Komponente zur Problemlösefähigkeit versteht. Letzteres ist ein Verständnis, das neben den großen Kompetenz-Surveys (PISA, PIAAC u.a.) auch der österreichischen Schuldebatte, in Anlehnung an die Weinert-Definition (vgl. Weinert, 2001), rund um die Bildungsstandards und die (teil-)zentralen Reifeprüfung eingeschrieben ist.

Für die hier interessierende Fragestellung sind jedoch vorrangig jene Modellierungen von Bedeutung, die auf vorhandene Kompetenzen abstellen und zwar Vorrangig zum Zweck der Identifikation bzw. des Nachweises.

III.5.2 Taxonomisch-kategoriale bzw. Klassifikationsmodelle

Dieser Typus von Modellen klassifiziert, gruppiert Teilkompetenzen (oder Kataloge davon) in einem systematischen Beschreibungsmodell. Ein im deutschsprachigen Raum einflussreiches Struktur-Modell für die Identifikation im Zusammenhang mit Aufgaben der Personalrekrutierung und -entwicklung ist der Kompetenz-Atlas nach John Erpenbeck, Volker Heyse und Horst Max und den darauf aufbauenden Kompetenzmessinstrumenten KODE® und KODE®X.

Abbildung 3: Kompetenztableau der Grundkompetenzen von Erpenbeck und Heyse

Personale Kompetenzen				Aktivitäts- und Handlungskompetenzen			
Loyalität	Normativ-ethische Einstellung	Einsatzbereitschaft	Selbstmanagement	Entscheidungsfähigkeit	Gestaltungswille	Tatkraft	Mobilität
P		P/A		A/P		A	
Glaubwürdigkeit	Eigenverantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen	Innovationsfreudigkeit	Belastbarkeit	Ausführungsbereitschaft	Initiative
Humor	Hilfsbereitschaft	Lernbereitschaft	Ganzheitliches Denken	Optimismus	Soziales Engagement	Ergebnisorientiertes Handeln	Zielorientiertes Führen
P/S		P/F		A/S		A/F	
Mitarbeiterförderung	Delegieren	Disziplin	Zuverlässigkeit	Impulsgeben	Schlagfertigkeit	Beharrlichkeit	Konsequenz
Sozial-kommunikative Kompetenzen				Fach- und Methodenkompetenzen			
Konfliktlösungs-fähigkeit	Integrations-fähigkeit	Akquisitions-stärke	Problem-lösungs-fähigkeit	Wissens-orientierung	Analytische Fähigkeiten	Konzeptions-stärke	Organisations-fähigkeit
S/P		S/A		F/P		F/A	
Team-fähigkeit	Dialogfähigkeit Kunden-orientierung	Experimentier-freude	Beratungs-fähigkeit	Sachlichkeit	Beurteilungs-vermögen	Fleiß	Systematisch-methodisches Vorgehen
Kommuni-kations-fähigkeit	Kooperations-fähigkeit	Sprach-gewandtheit	Verständnis-bereitschaft	Projekt-management	Folge-bewusstsein	Fachwissen	Markt-kennnisse
S		S/F		F/S		F	
Beziehungs-management	Anpassungs-fähigkeit	Pflicht-gefühl	Gewissen-haftigkeit	Lehr-fähigkeit	Fachliche Anerkennung	Planungs-verhalten	Fach-übergreifende Kenntnisse

Quelle: www.business-wissen.de

Insbesondere bei jenen Instrumenten, die auf einen Abgleich von Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt oder Arbeitsplatzanforderungen abstellen, stehen fachliche Kompetenzen stark im Vordergrund, wenngleich soziale oder personale Dimensionen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Insbesondere wenn es um die konkrete Personalauswahl aus einem Kreis fachlich vergleichbarer Personen geht. Einen Spezialfall stellen wohl die Sozial- oder Pflegeberufe oder Führungsfunktionen dar, da hier der Grenzverlauf zwischen fachlichen und sozialen oder personalen Teilkompetenzen hier anders anzusehen ist.

Gemeinsam ist jedoch ein klarer Anforderungsbezug, der maßgebliche Aspekte der Wechselwirkung zwischen Befähigung und Bereitschaft aber auch der Innovation und Selbststeuerung nicht oder ungenügend abbilden kann.

III. 6 Soziale Kompetenz als umfassendes Modell

Ausgehend von dem Befund, dass menschliche Tätigkeit aber sich nicht darin erschöpft Anpassungsverhalten an ein gegebenes Milieu zu sein und die „skills“ im menschlichen Miteinander als Teilkompetenz (soziale Kompetenz) anzusehen ist bedarf es einer anderen Modellierung. Eine solche bietet der Fachdiskurs der wissenschaftlichen Psychologie an.

Wenngleich der Begriff der sozialen Kompetenz (adaptive behavior), als psychologisches Konstrukt ursprünglich aus einem ganz anderen Kontext stammt (nämlich der verhaltenstherapeutischen Behandlung bzw. der Behindertenpädagogik), kann er an dieser Stelle gewinnbringend als Überbegriff dienen, um das Zusammenwirken von **Befähigung, Bereitschaft und Zuständigkeit** in Beziehung zu setzen. Und genau auf ein solches wechselseitigen Zusammenwirken verschiedener Dimensionen stellt die etymologische Wurzel des Kompetenzbegriffs ab (lat. *competere* = zugleich anstreben, zutreffen, zusammentreffen, ausreichen, wetteifern).

Es ist, so der Anspruch ein Modell erforderlich, in dem soziale Kompetenz mehr ist als angepasstes Verhalten. Ein solches Modell hat schon früh Martin E. Ford (vgl. Ford, 1985) vorgeschlagen, welches wesentlich darauf abstellt, dass Integration (Anpassung an Situationen und soziale Gruppen) und Autonomie (selbstbehauptende Fertigkeiten) in jedem individuellem Tätigwerden wechselwirken¹. Karl-Ludwig Holtz (1994) weist besonders auf die von Ford vorgelegte Taxonomie sozialer Kompetenzen hin, die entlang der Ausbalancierung von "Selbstbehauptung" und "Integration" entwickelt wird. Die Bereiche entsprechen den unterschiedlichen Funktionen, die einem umfassenden Kompetenzbegriff zukommen:

- Identität zu entwickeln und zu erhalten, ferner die Kontrolle eigener Lebensbedingungen,
- soziale Vergleichsprozesse vorzunehmen sowie
- den Umgang mit eigenen und fremden Ressourcen (vgl. Holtz, 1994, S. 143).

Das Konzept sozialer Kompetenz schließt damit den Bogen zu den weiter oben angeführten umfassenden Verständnissen von menschlicher Tätigkeit und reicht über eine Teilkompetenz oder eine querliegende „Schlüsselkompetenz“ hinaus.

¹ Dies setzt die theoretischen Überlegungen der soziologischen bzw. sozialpsychologischen Handlungstheorie, wie sie bereits um die Jahrhundertwende zum 20sten Jahrhundert begonnen wurden fort (symbolischer Interaktionismus: Herbert Blumer, George Herbert Mead u.a.).

Zwischenergebnis 7: **Soziale Kompetenz ist keine Teilkompetenz, sondern ein ganzheitliches Konzept, das individuelle Integration (Anpassung an soziale Gruppen) und Autonomie (selbstbehauptende Fertigkeiten) vor dem Hintergrund von Befähigung, Bereitschaft und Zuständigkeit verbindet.**

III. 7 Ein Strukturmodell allgemeiner sozialer Kompetenzen

Kanning hat 2002 eine Analyse von in der Literatur genannten allgemeinen sozialen Kompetenzen (nicht: Führen von Mitarbeiter/inne/n o.ä.) vorgenommen und einen integrierten, strukturierten Katalog vorgelegt. Die Gliederung erfolgt hinsichtlich

- perzeptiv-kognitiver,
- motivational-emotionaler und
- behavioraler Dimensionen.

Und diese Zusammenstellung erhebt den Anspruch einer „Quintessenz der derzeitigen Diskussion und Konzeptbildung“ (Kanning, 2009, S. 22) zu sein.

Abbildung 4: Integration diverser Kataloge zu allgemeinen sozialen Kompetenzen durch Kanning

Perzeptiv-kognitiver Bereich	Motivational-emotionaler Bereich
- Selbstaufmerksamkeit <ul style="list-style-type: none"> • direkt • Indirekt - Personenwahrnehmung - Perspektivübernahme - Kontrollüberzeugung <ul style="list-style-type: none"> • Internal • External - Entscheidungsfreudigkeit - Wissen	- Emotionale Stabilität - Prosozialität - Wertepluralismus
Behavioraler Bereich	
- Extraversion - Durchsetzungsfähigkeit - Handlungsflexibilität - Kommunikationsstil <ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung (fordern & gewähren) • Bewertung • Einflussnahme • Expressivität • Zuhören - Konfliktverhalten <ul style="list-style-type: none"> • Verwirklichung eigener Interessen • Berücksichtigung der Interessen anderer - Selbststeuerung <ul style="list-style-type: none"> • Verhaltenskontrolle im soz. Kontext • Selbstdarstellung 	

Quelle: zit. nach Kanning 2009, S. 21

In einer faktoranalytischen Untersuchung der Skalen konnten vier Faktoren isoliert werden, die das Verfolgen von eigenen Zielen (Offensivität und Selbststeuerung) sowie die Berücksichtigung der Ansprüche Dritter (soziale Orientierung und Reflexibilität) als Faktoren zweiter Ordnung hervorheben (ebd.). Dies bestätigt die weiter oben angeführte Grobmodellierung sozial kompetenten Verhaltens, jene zwischen Integration und Autonomie, von Ford. Die Zuordnung zu den vier Faktoren zweiter Ordnung stellt sich wie folgt dar.

Abbildung 5: Gruppierung durch faktoranalytische Untersuchung

Faktoren erster Ordnung	Faktoren zweiter Ordnung
Durchsetzungsfähigkeit Konfliktbereitschaft Extraversion Entscheidungsfreudigkeit	Offensivität
Selbstkontrolle Emotionale Stabilität Handlungsflexibilität Internalität	Selbststeuerung
Prosozialität Perspektivenübernahme Wertepluralismus Kompromissbereitschaft Zuhören	Soziale Orientierung
Selbstdarstellung Direkte Selbstaufmerksamkeit Indirekte Selbstaufmerksamkeit Personenwahrnehmung	Reflexibilität

Quelle: Kanning, 2007, S. 21–23

Die in der aktuellen Ausfüllhilfe zum Nachweis über freiwillige Tätigkeiten vorgenommene Differenzierung weist vielfache Ähnlichkeiten aber auch gewisse Unterschiede zu dem vorgestellten Kompetenzmodell auf.

Ausfüllhilfe:

- Soziale Kompetenzen und Belastbarkeit
(Die betreffende Person kann sehr gut mit Menschen umgehen, vermittelt ihnen Respekt und vertrauen, kann gut andere Menschen einschulen, „entschärft“ schwierige Situationen, erledigt auch in Stress-Situationen souverän die Aufgaben.)
- Engagement und Einsatzfreude
(Die betreffende Person verfügt über viel Eigeninitiative, denkt positiv, denkt mit, kann sich für ihre Arbeit begeistern, übernimmt gerne zusätzliche/schwierige Aufgaben, ist lernbereit, will sich weiterentwickeln, erbringt verlässlich ein hohes Arbeitspensum.)
- Verantwortung und Selbstdisziplin
(Die betreffende Person ist verlässlich und korrekt, hat gutes Zeitma-

nagement, arbeitet selbstständig, ziel- und lösungsorientiert, kann eigene Interessen wenn nötig zurückstellen.)

- Motivation und Überzeugungskraft
(Die betreffende Person geht offen auf andere Menschen zu, ist eine Verkaufstalent, kann Produkte und Dienstleistungen bewerben, hat Verständnis für Öffentlichkeitsarbeit, kann überzeugen, begeistern, hat Verhandlungsgeschick.)
- Führungs- und Managementkompetenz
(Die betreffende Person hat Management-Qualitäten und Führungskraft, ist entscheidungsfreudig, arbeitet umsetzungs- und ergebnisorientiert, verfügt über Projektmanagement-Kenntnisse, kann Dinge gut organisieren.)
- Zusatzqualifikationen und neue Fachkenntnisse
(IT-Qualifikationen, buchhalterisches Know-how, Fachwissen, Fremdsprachen etc.)

Zunächst fällt auf:

1. Dass der Begriff der sozialen Kompetenz in der Ausfüllhilfe als Teilkompetenz gefasst wird
2. Dass die Begriffe in der Ausfüllhilfe – sinnvoller Weise - alltagssprachlich formuliert werden, oder durch beispielhafte Angaben illustrativer sind als die psychologische Nomenklatur.
3. Hinsichtlich des Sinngehalts der Begriffe weitreichende Entsprechungen zu entdecken sind, aber auch zusätzliche Aspekte (wie etwa Wertpluralismus).

Formulierungen der Ausfüllhilfe wie etwa:

- ... verfügt über Eigeninitiative ...
- ... „entschärft“ schwierige Situationen ...
- ... geht offen auf andere Menschen zu ...

lassen sich vielfach den Faktoren des Kompetenzmodells zuordnen.

Insofern ließe sich mit geringen Umstellungen das wissenschaftliche Modell als Hintergrundraster zugrunde legen, das in alltagssprachliche Kategorien gefasst in gewohnter Weise anregende, beispielgebende Formulierungen bieten kann. Keinesfalls sollte die wissenschaftliche Begriffsstruktur eins zu eins in der Handreichung angewendet werden. Andererseits sollte durch die vorgegebenen Kategorien und Beispiele die Reichweite des Gesamtmodells in möglichst großer Breite abgebildet werden. Auch eine Ausgewogenheit der Bereiche sollte bei der Beschreibung bzw. durch die illustrierenden Beispiele gewahrt werden. Ein entsprechender Übersetzungsschritt wäre Gegenstand eines Folgeprojektes.

Um weiterhin den Anspruch der Komplexität menschlichen Handelns sowie den Situations- bzw. Domänenbezug nicht aus dem Blick zu verlieren, muss dieses Modell zwingend auch weiterhin in einen Tätigkeitskontext eingebettet werden, wie des im Nachweis auch gegenwärtig schon der Fall ist. Siehe dazu den übernächsten Abschnitt „Beschreibungslogik(en)“.

IV. Diagnose sozialer Kompetenzen

Die Definition des Begriffes "soziale Kompetenz" zeichnet sich durch den Umstand aus, dass er anders als Begriffe wie Gesundheit oder Krankheit nicht vom Individuum her, sondern wesentlich auch von sozialen Anforderungen und Situationsmerkmalen her bestimmt werden muss (vgl. Zimmer, 1978). Wegen diesem disziplinen-immanenten Problem für die Psychologie und durch den erheblichen Aufwand für eine Quantifizierung von Ausprägungen, also der Messproblematik, hat das Konstrukt der sozialen Kompetenz in der wissenschaftlichen Psychologie zunehmend an Bedeutung verloren (insbesondere zugunsten der einfacher zu operationalisierenden Intelligenzmodelle).

Andererseits war die Rezeption in der Personalentwicklung und Berufs- und Berufsbildungsforschung, die der Entwicklung, Identifikation und Feststellung mehr Gewicht als der Messung gab und gibt, sehr nachhaltig und hat zu einer bis heute anhaltenden Auseinandersetzung geführt.

So zeigt der seit Mitte der 1990er Jahren in der deutschen Berufsbildung auch normativ verankerte Begriff der beruflichen Handlungsfähigkeit als Ziel beruflicher Bildung (§1 des deutschen Berufsbildungsgesetzes BBiG) eben diese Struktur. Und auch die kompetenzorientierten Verfahren zur Berufsbildentwicklung in der Schweiz sind in diesem Zusammenhang anzuführen.

Denn genau situative oder auch prospektive Perspektiven (Kompetenzentwicklung) und weniger sozial-normative Messmodelle (wie weit weichen meine individuellen Wert von einem Mittelwert ab) sind hier das Anliegen.

Insofern muss man der Debatte um die für Messzielsetzungen bedeutsamen Aspekte einer trennscharfen Skalierung nicht vollständig folgen. So hatte etwa Helmholtz in der schon angeführten Arbeit zur sozialen Kompetenz eine solche Skalierung mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad vorgeschlagen (zit. nach Stangl 2001):

- 1) **Ausdruck:** kann sich verständlich machen, kann eigenes Wissen, Meinungen und Wünsche einbringen;
- 2) **Empfang:** kann zuhören, andere Gruppenmitglieder beobachten, Ereignisse und gruppenspezifische Prozesse wahrnehmen;
- 3) **Offenheit:** ist offen für Anregungen, kann Kritik akzeptieren, ist bereit sich mit anderen auseinanderzusetzen;
- 4) **Kooperation:** kann eigene Handlungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten erkennen und wahrnehmen, kann sich auf Handlungen von anderen einstellen und sich anpassen;
- 5) **Gestaltung:** kann Beziehungen aufnehmen und gestalten, sich in einer Gruppe zurechtfinden, situationsadäquat kritisieren, eine Lernsequenz oder ein Gespräch leiten, verhält sich angemessen in gruppenspezifischen Prozessen;
- 6) **Identifikation:** kann sich auf andere einstellen und Konflikte situationsgerecht angehen, behält eine gute Balance zwischen Engagement und Abgrenzung, hat ein Bewusstsein über die eigenen Möglichkeiten und Grenzen.

Diese Struktur lehnt sich an die Lernzieltaxonomien (Verhaltensbereichsstufen) an, die im Anschluss an die Curriculumtheorie ab den 1950er Jahren hohe Konjunktur in der Bildungssteuerung gewannen. Neben entsprechenden Stufungen für den zentralen Verhaltensbereich kognitive Lernziele (vgl. Bloom, 1956) liegen auch solche für affektive und psychomotorische Lernbereiche (vgl. Kratwohl,

Bloom, & Masia, 1975) vor. Für den kognitiven Bereich liegt auch hohe Akzeptanz vor. Für die beiden anderen genannten Lernzielkataloge trifft dies nicht hinsichtlich der Verbreitung und auch nicht der wissenschaftlichen Validierung zu.

Da auch die Ausdifferenzierung von Holtz keiner wissenschaftlichen Prüfung unterzogen wurde und unklar ist, ob jeweils alle „niedrigeren“ Grade in den „höheren“ vollständig aufgehoben sind, kann diese Skalierung bis auf weiteres nicht herangezogen werden. Auch ist die Zielsetzung des Nachweises über freiwillige Tätigkeiten ja auch nicht eine differentialpsychologische fundierte Unterscheidung der Leistungsfähigkeit von Personen, sondern die Explikation und Sichtbarmachen von in der Freiwilligentätigkeit erworbenen Kompetenzen.

Nichts desto trotz könnte durch eine Grobklassifikation eine intersubjektivierte Bewertung des Grades der Ausprägung von beschriebenen Kompetenzen unterstützt werden, wie es – wenn auch nicht immer glücklichen Form - etwa in Arbeitszeugnissen zur Anwendung kommt.

Ob dennoch eine reduzierte, etwa zwei- oder dreistufige Unterscheidung hier angezeigt wäre, gilt es zu diskutieren. So könnte durch Formulierungen wie: „... in hohem Ausmaß“ eine auffällig hohe Ausprägung von einzelnen Kompetenzen herausgestrichen werden.

Zwischenergebnis 8: Allein für den kognitiven Bereich liegen übergreifend breit akzeptierte Stufungsmodelle vor. Für die Klassifikationen von affektiven oder gar allgemein sozialen Verhaltensweisen liegt kein Standardmodell für eine Komplexitätsstufung vor.

Exkurs: Messung und deren Güte

Insbesondere in den zentralen Themenkomplexen der Feststellung, Messung und Anerkennung von Kompetenzen, der Validierung von in der Praxis und Weiterbildung gemachter oder nachgewiesener Erfahrung müssen auch Diskursräume und Praxisfelder in den Blick genommen werden, die jenseits des kognitivistischen Paradigmas liegen. Dies, da sonst eine alleinige Orientierung am traditionellen Verständnis von formaler und vielfach wissensorientierter Bildung, die Eigenständigkeit des Feldes und des darin entstehenden Domänenwissens sowie der Handlungsorientierung zurückdrängt.

Neben den testtheoretisch breit akzeptierten Gütekriterien Objektivität, Validität, und Reliabilität ist bei komplexen, aufwändigen in großer Zahl wiederkehrenden Verfahren auch das Kriterium der Praktikabilität, das sich unter anderem auf Nützlichkeit und Aufwandsangemessenheit bezieht, zu berücksichtigen.

Auch wenn von Seiten der klassischen Testtheorie vereinzelt problematisiert wird, dass man sich oftmals „[i]n Forschung und Praxis [...] auf die Augenscheinvalidität« (Rost, Prenzel, Carstensen, Groß, & Senkbeil, 2004) verlassen würde, findet eine anhaltende und seit der vermehrten Auseinandersetzung mit den large-scale-assessments (PISA, PIAAC u.a.) und den Bildungsstandards, eine intensive Diskussion um Gütekriterien von Leistungsbeurteilung und besonders Kompetenzfeststellung statt.

Die Komplexität einer „beruflichen“ Abschlussprüfung oder des Nachweises von in komplexen sozialen Situationen (wie Freiwilligentätigkeit) erworbenen und gezeigten Kompetenzen, die keine atomisierten Teilkompetenzen validieren will oder allein Messbares in den Blick nehmen kann, birgt hier große Herausforderungen, soll nicht allein eine Fertigungsüberprüfung stattfinden, sondern tatsäch-

lich die Handlungsfähigkeit in verwandten, aber nicht standardisierten Situationen aufgezeigt und nachgewiesen werden.

Deklarative Kompetenzfeststellung kann nicht mit dem Anspruch der klassischen Testtheorie konfrontiert werden und hat auch keine „atomisierten“ Merkmale zum Gegenstand der Beurteilung. Insofern sind entsprechende Gütekriterien nur in loser Form in Betracht zu ziehen. Kurz zu den einzelnen Kriterien:

Abbildung 6: Gütekriterien für wissenschaftliche Tests

Gütekriterium	Erläuterung
Objektivität – Anwenderunabhängigkeit	... gibt an, in welchem Ausmaß die Testergebnisse vom Testanwender unabhängig sind.
Validität – Gültigkeit	... gibt an, wie gut der Test in der Lage ist, genau das zu messen, was er zu messen vorgibt.
Reliabilität - Zuverlässigkeit	... eines Tests kennzeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem das Merkmal gemessen wird.

Quelle: Bortz & Döring, 2003, S. 194ff

Alle drei Kriterien stellen die aktuelle Praxis anhaltend vor Herausforderungen und berühren wiederkehrend das vierte Gütekriterium, nämlich das der Praktikabilität.

Hinsichtlich der Anleitung (Ausfüllhilfe) für den Nachweis über freiwillige Tätigkeiten könnte aber im Sinne redaktioneller Hinweise insbesondere in Bezug auf Objektivität der Einschätzungen und Reliabilität (insb. hinsichtlich des Konkretisierungsgrads) der Angaben Einfluss genommen werden.

Zwischenergebnis 9: **Gütekriterien der Testtheorie oder empirischen Sozialforschung sind im Gegensatz zu Messansprüchen für Nachweismodelle nur begrenzt bedeutsam. Jedenfalls muss die Dimension der Praktikabilität in die Bewertung mit einbezogen werden.**

V. Beschreibungslogik(en)

V. 1 Prinzipien

Das Ausfüllen des Nachweises stellt vielfache Anforderungen, will man in qualitätssichernder Absicht, sicherstellen, dass ein zugrunde liegendes Kompetenz(struktur)modell effektiv zur Anwendung kommt. Gleichzeitig wird aber auch auf die Praktikabilität und die Sicherung der Akzeptanz der Nutzer/innen Rücksicht zu nehmen sein.

Dazu kann man auf drei Prinzipien zurückgreifen:

- 1) die **strukturelle Gliederung** des Nachweises, die handlungsleitend wirkt und (um eine möglichst vollständige Systematik des Kompetenzmodells zu gewährleisten)

- 2) **intersubjektivierte Formulierungsprinzipien** (insb. zum Ausprägungsgrad der Kompetenz), die modellkonform sind, um Objektivität zu befördern
- 3) **beispielgebende Formulierungen**, die den Konkretisierungsgrad der Beschreibung klären helfen

Ersteres erfolgt ja auch in der aktuellen Form des Nachweises bereits, wie etwa durch die Funktions- und Tätigkeitbenennungen oder die expliziten Hinweise auf Weiterbildungsaktivitäten.

Komplexer stellt sich die Frage dar, wie ein möglichst hoher Grad an intersubjektivierter Beschreibung und klärender Detailliertheit gelingen kann und stellt die Autor/inn/en bzw. deren Anleitung vor erhebliche Herausforderungen.

Generell nicht erstrebenswert ist es, auf eine Abhebung von alltagssprachlicher Beschreibung abzustellen. Dies sowohl hinsichtlich der Ausfüllenden als auch der Rezipient/inn/en.

Realistischer Weise wird, wie schon aktuell angestrebt, nur durch gelungene beispielhafte Formulierungen erreicht werden können. Eventuell könnte man die Beschreibungsanleitungen systematischer verknüpfen und damit die Bezüge bzw. Abgrenzungen zwischen den Teilkompetenzen hervorheben.

V. 2 Beispielhafte Beschreibungsanleitung

Die Lernzieltaxonomien wurden für den Einsatz der Unterrichtsplanung und der Evaluierung entwickelt. Um diesen Einsatz bei Lehrkräften zu unterstützen, wurden und werden verschiedene Handreichungen bereit gehalten. Neben beispielhaften Katalogen von passenden „Aktiv-Wörtern“, die prototypisch für die unterschiedlichen Komplexitätsstufen stehen (siehe Anhang), werden vereinzelt auch darüber hinausgehende Angaben, Auswahlmöglichkeiten angeboten wie Produkte oder Ergebnisse von entsprechenden Tätigkeiten. Ein Beispiel dafür wird hier präsentiert, das in Kressegmenten für jede der sechs kognitiven Komplexitätsstufen Angaben macht:

**Abbildung 8: Kriterien für gelungene Lernergebnisbeschreibungen
nach Kennedy**

- Beginne jedes Lernergebnis mit einem aktiven Verb, anschließend mit dem Objekt, auf das sich das Verb bezieht sowie dem Kontext.
- Verwende nur ein Verb pro Lernergebnis.
- Vermeide ungenaue und sich eher auf Lernziele als auf Lernergebnisse beziehende Begriffe wie „wissen“, „verstehen“, „lernen“, „sich bewusst sein“ usw.
- Vermeide komplizierte Sätze. Wenn erforderlich, verwende mehr als einen Satz zur Klarstellung.
- Prüfe, ob die Lernergebnisse des Moduls mit den allgemeinen Ergebnissen des Programms übereinstimmen.
- Prüfe, ob die Lernergebnisse beobachtbar/messbar sind und einem Assessment unterzogen werden können.
- Denke beim Niederschreiben der Lernergebnisse an die Zeit, innerhalb der die Lernergebnisse erreicht werden müssen, sowie an die dafür erforderlichen Ressourcen.
- Denke beim Niederschreiben der Lernergebnisse an das Assessment und wie festgestellt werden soll, ob der/die Lernende die Lernergebnisse auch erreicht hat. (Zu allgemeine Lernergebnisse sind schwer zu überprüfen, während zu genaue Lernergebnisse eine unhandliche Liste ergeben.)
- Frage vor der Endfassung der Lernergebnisse KollegInnen und frühere StudentInnen, ob die Lernergebnisse für sie Sinn machen.
- Verwende für Studierende höherer Semester eher Lernergebnisse, die den oberen Kategorien der Bloom'schen Taxonomie („Anwendung“, „Analyse“, „Synthese“, „Evaluation“) entsprechen.

Quelle: Schlögl, 2012, S. 28

Mit gewissen redaktionellen Anpassungen und gewissen Kürzungen könnte dieser Katalog übernommen werden.

VI. Anhang

Merkblatt Taxonomiestufen



Merkblatt Taxonomiestufen nach Bloom

Kurze Erläuterung zu den Taxonomiestufen nach Bloom

Grundsätzlich gilt folgendes:

Taxonomiestufen sind nicht immer eindeutig bestimmbar
Eine untere Stufe ist immer in den oberen Stufen enthalten: Analysefähigkeit setzt komplexere Denkprozesse voraus, als die Verstehensfähigkeit und in der Analyse ist die Verstehensfähigkeit eingeschlossen.

1. Kenntnis/Wissen (Knowledge):

Erinnern von Allgemeinem (Theorien, konkrete Einzelheiten, terminologisches Wissen, einzelne Fakten), Besonderen, Erinnern von Mustern, Prozessen, Methoden, Festlegungen, Klassifikationen, Kategorien, Kriterien, Bewusstmachen von geeignetem Material, minimales Neuordnen
→ wenig Aktivität, passive Haltung des Bescheidwissen

Beispiel: Es gibt eine thermische Einteilung der Nahrungsmittel

Gebräuchliche Verben: angeben, aufschreiben, aufzählen, aufzeichnen, ausführen, benennen, bezeichnen, beschreiben, bezeichnen, darstellen, reproduzieren, vervollständigen, zeichnen, zeigen, wiedergeben

2. Verständnis (Comprehension)

einfachste Ebene des Begreifens, einfache Zusammenhänge sehen, Bescheid wissen, worüber gesprochen wird, den Stoff benutzen (ohne ihn mit anderen Materialien in Beziehung zu setzen, oder seine umfassendste Bedeutung erkennen), Übersetzen, eigene Worte verwenden, interpretieren, extrapolieren, gelerntes wird auch in einem anderen Zusammenhang erkannt

Beispiel: Zimt ist ein heisses Nahrungsmittel eignet sich nicht für einen Menschen mit Yin-Mangel-Zeichen und leerer Hitze

Gebräuchliche Verben: begründen, beschreiben, deuten, einordnen, erklären, erläutern, interpretieren, ordnen, präzisieren, schildern, Übersetzen, Übertragen, Umschreiben, unterscheiden, verdeutlichen, vergleichen, wiedergeben

3. Anwendung (Application)

Gebrauch und Umsetzung von eindimensionalen Lerninhalten in eine neue und konkrete Situation,

Beispiel: Frau X hat deutliche Leere-Hitze Zeichen und darf keinen Zimt verwenden.

Gebräuchliche Verben: abschätzen, anwenden, anknüpfen, aufstellen, ausführen, begründen, berechnen, bestimmen, beweisen, durchführen, einordnen, erstellen, entwickeln, interpretieren, formulieren, modifizieren, quantifizieren, realisieren, Übersetzen, unterscheiden, Umschreiben, verdeutlichen



Merkblatt Taxonomiestufen nach Bloom

4. Analyse (Analysis)

Zerlegen von komplexeren Sachverhalten in grundlegende Elemente und Teile, Identifizieren von Elementen, ordnende Prinzipien und (explizite und implizite) Strukturen Hierarchien klar machen, Erkennen von Zusammenhängen, Beziehungen zwischen den Elementen deutlich machen, Diagnose erstellen, Fallstudien

Beispiel: Frau X leidet an Herzrasen und Einschlafstörungen. Es handelt sich um einen Herz-Yin-Mangel mit Leere-Hitze-Zeichen. Das Yin wurde geschädigt, weil... Die Behandlung sieht wie folgt aus:... Folgende Nahrungsmittel und Kräuter sind geeignet... .

Gebräuchliche Verben: ableiten, analysieren, auflösen, beschreiben, darlegen, einkreisen, erkennen, gegenüberstellen, gliedern, identifizieren, isolieren, klassifizieren, nachweisen, untersuchen, vergleichen, zerlegen, zuordnen

5. Synthese (Synthesis)

Zusammenfügen von Elementen und Teilen zu einem neuen Ganzen (←Analyse), Entwickeln, Herstellen einer neuen Struktur, eines Plans, Einflechten von gemachten Erfahrung, Hypothesen entwickeln, vernetzen, fachübergreifend, optimieren, Projektarbeit
→viel Aktivität, Erbringen von schöpferischer Leistung

Beispiel: Für die Behandlung und Beratung adipöser Menschen entwickle ich folgende Vorgehensweisen....

Gebräuchliche Verben: abfassen, aufbauen, aufstellen, ausarbeiten, definieren, entwerfen, entwickeln, erläutern, gestalten, kombinieren, konstruieren, lösen, optimieren, organisieren, planen, verfassen, zusammenstellen

6. Beurteilung (Evaluation)

Bewerten, Auswerten, Beurteilen einer Lösung, eines Modells, eines Verfahrens im Hinblick auf seine Zweckmäßigkeit, Funktionstüchtigkeit, Stimmigkeit, Qualität, logische Fehler entdecken und begründen

Beispiel: Die Behandlung von Frau X (s.o.) dauert bisher acht Wochen und beinhaltet... Folgendes hat sich verändert/nicht verändert.....Die Behandlung wird wie folgt angepasst....

Gebräuchliche Verben: äussern, auswerten, beurteilen, bewerten, differenzieren, entscheiden, folgern, gewichten, messen, prüfen, qualifizieren, urteilen, vereinfachen, vergleichen, vertreten, werten, widerlegen

VII. Literatur

- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bloom, Benjamin. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Boon, J. & van der Klink, M. (2002). Competencies: the triumph of a fuzzy concept. In *Academy of Human Resource Development annual conference: proceedings Vol. 1* (S. 327–334).
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarbeitete Auflage.). Berlin u.a.: Springer.
- Erpenbeck, John & Rosenstiel, Lutz v. (2007). Einführung. In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. XVII–XLVI). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- EU. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. , PE-CONS 3662/07 Union, Europäische (Europäische Kommission Jänner 2008). Abgerufen von <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506%2801%29&from=DE>
- Faulstich, Peter. (2002). Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In E. Nuissl, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?* (Bd. Report Nr. 49, S. 15–25). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Feindt, Andreas. (2009). Implementation von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fach Ev. Religion - Das Beispiel KompRU. In A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner, & A. Schöll (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven* (S. 295–314). Waxmann.
- Fleischer, Jens, Koeppen, Karoline, Kenk, Martina, Klieme, Eckhard & Leutner, Detlev. (2013). Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. *Z. f. Erziehungswissenschaft*, 16(1), 5–22. doi:10.1007/s11618-013-0379-z
- Ford, Martin E. (1985). The Concept of Competence: Themes and Variations. In R. B. Weinberg & H. A. Marlowe (Hrsg.), *Competence Development: Theory and Practice in Special Populations* (S. 3–49). Springfield, Ill., U.S.A.: Charles C Thomas Pub Ltd.
- Geißler, Karlheinz A. & Orthey, Frank Michael. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In E. Nuissl, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?* (S. 69–79). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Geißler, Karlheinz & Orthey, Frank Michael. (1993). Schlüsselqualifikationen. Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung. *Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift*, 3-1993, 154–156.
- Ghisla, Gianni. (2007). *Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula*. Lugano: Instituto Universa-

- rio Federale per la Formazione Professionale. Abgerufen von http://www.documents.iuffp-svizzera.ch/user_doc/CoRetheorieGG2_6_07.pdf
- Hof, Christine. (2001). Wie lässt sich soziale Kompetenz konkreter bestimmen? *GdWZ*, (12/4), 151–154.
- Holtz, Karl-Ludwig. (1994). *Geistige Behinderung und soziale Kompetenz: Analyse und Integration psychologischer Konstrukte*. Heidelberg: Schindele.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen.
- Kanning, Uwe Peter. (2007). Diagnostik sozialer Kompetenzen. Abgerufen von http://www.aow-bonn.de/www/doku/vortraege/kanning_03-12-07_diagnostik_sozialer_kompetenzen-bonn.pdf
- Kanning, Uwe Peter. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Hogrefe Verlag.
- Kaufhold, Marisa. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung*. Wiesbaden.
- Kennedy, Declan, Hyland, Aine & Ryan, Norma. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Cork: University College Cork. Abgerufen von https://www.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf
- Klieme, Eckhard & Leutner, Detlev. (2006). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms*. Abgerufen von <http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag/view>
- Kratwohl, David R., Bloom, Benjamin S. & Masia, Bertram B. (1975). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Leontjew, Alexej. (1979). *Tätigkeit-Bewußtsein-Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.
- Moore, A. & Theunissen, A. F. (1994). Qualifikation versus Kompetenz. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, (1/94), 74–80.
- Pikkarainen, Eetu. (2014). Competence as a Key Concept of Educational Theory: A Semiotic Point of View. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 621–636.
- Polanyi, Michael. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday & Co.
- Public Opinion. (o.J.). Qualifikationsgewinn durch Freiwilligenarbeit. Was sagen die österreichischen Unternehmen dazu? Eine Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz. Abgerufen von <http://www.freiwilligenweb.at/index.php?id=CH0591>
- Rat der Europäischen Union. Empfehlungen des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. , Pub. L. No. 2012/C 398/01 (2012).
- Rost, Jürgen, Prenzel, M., Carstensen, C., Groß, K. & Senkbeil, M. (2004). *Naturwissenschaftliche Bildung in Deutschland: Methoden und Ergebnisse von Pisa 2000*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss.
- Rubinstein, Sergej L. (1970). *Sein und Bewußtsein*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Rützel, Josef. (2007). Kompetenz – Popanz oder Leitprinzip? *Berufsbildung*, 61.Jahrgang/Heft 103/104.

- Schermutzki, Margret. (2008). Learning outcomes - Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In W. Benz (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen* (S. 1–30). Berlin.
- Schlögl, Peter. (2012). *Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Leitfaden zur lernergebnisorientierten Curriculumentwicklung. Unter Mitarbeit von Judith Proinger und Christina Mogg sowie mit Unterstützung der weiteren Mitglieder der Arbeitsgruppe der Strategieguppe Korridor 2: Sonja Lengauer, Martina Zach und Reinhard Zürcher*. Wien: BMUKK.
- Stangl, Werner (2001). Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur (Version 2.0). p@psych e-zine 3. Jg. Online verfügbar unter: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/>
- Tramm, Tade. (1992). Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. *Unterrichtswissenschaft*, (20. Jg. (1992) Heft 3), 233–260.
- Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz*. Wiesbaden.
- Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–32). Weinheim und Basel: Beltz.
- Winterton, Jonathan, Delamare-Le Deist, Françoise & Stringfellow, Emma. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Abgerufen von www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf
- Zimmer, Dirk. (1978). Die Entwicklung des Begriffes der Selbstsicherheit und sozialen Kompetenz in der Verhaltenstherapie. In R. Ullrich & R. Ullrich de Muynk (Hrsg.), *Soziale Kompetenz. Experimentelle Ergebnisse zum Assertiveness - Trainingsprogramm ATP*. (Bd. 1, S. 469–482). München: Pfeiffer.