

**Strategisches Kompetenzmanagement
im Unternehmenskontext:
Theoretische Zugänge, empirische Umriss
und konzeptionelle Entwürfe**

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Humanwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 12.07.2007

vorgelegt von

Christian Bondorf

geboren in

Freudenberg

Juli 2009

1	EINLEITUNG.....	6
1.1	AUSGANGSSITUATION UND PROBLEMSTELLUNG	6
1.2	ZIELSETZUNG UND GANG DER ARBEIT	10
2	KOMPETENZTHEORETISCHER DISKURS.....	13
2.1	WORTGESCHICHTLICHE GRUNDLAGEN	13
2.2	PERSPEKTIVEN DES KOMPETENZKONSTRUKTES	15
2.3	PSYCHOLOGISCHE BETRACHTUNGSPERSPEKTIVE.....	17
2.3.1	Grundzüge psychologischen Kompetenzverständnisses	17
2.3.2	Strukturelle Betrachtung individueller Kompetenz	20
2.3.3	Kompetenzmessung und -Bewertung	27
2.3.4	Kompetenzmodellierung	34
2.3.5	Erstes Resümee	44
2.4	PÄDAGOGISCHE BETRACHTUNGSPERSPEKTIVE	46
2.4.1	Begriffseingrenzung im pädagogischen Kontext.....	46
2.4.2	Pädagogische und erziehungswissenschaftliche Ströme	49
2.4.3	Berufspädagogische Dimension	64
2.4.4	Didaktische Grundpositionen.....	71
2.4.5	Förderung individueller Kompetenz	78
2.4.6	Zweites Resümee	82
2.5	BETRIEBS- UND PERSONALWIRTSCHAFTLICHE PERSPEKTIVE	85
2.5.1	Entwicklungen zum kompetenzorientierten Strategieverständnis	86
2.5.2	Ansätze des Kompetenzmanagements.....	97
2.5.3	Anforderungsfokus des ressourcenorientierten Ansatzes.....	104
2.5.4	Förderungsfokus des lernorientierten Ansatzes	109
2.5.5	Drittes Resümee.....	112
3	METHODOLOGIE UND UNTERSUCHUNGSDESIGN	115
3.1	ZUSAMMENFASSENDE KAPITELÜBERSICHT	115
3.2	GROUNDNED THEORY ALS METHODOLOGISCHES PARADIGMA	118
3.3	QUALITATIV-QUANTITATIVE VORGEHENSMETHODIK	122
3.4	VORSTELLUNG DES INSTRUMENTARIUMS.....	129
3.4.1	Heuristisch-explorative Experteninterviews	130
3.4.2	Quantitative Fragebogenstudie.....	144
3.4.3	Qualitative Fokusinterviews.....	157
3.5	VORGEHENSWEISEN BEI DEN EMPIRISCHEN AUSWERTUNGEN	162
3.5.1	Qualitativ-inhaltsanalytische Auswertungen.....	162
3.5.2	Quantitativ-statistische Auswertungen.....	166

4	KOMPETENZMANAGEMENT IN DER PRAXIS.....	169
4.1	HEURISTISCH-EXPLORATIVE EXPERTENINTERVIEWS.....	169
4.1.1	Deskriptive Darstellung des inhaltlichen Aussagenspektrums.....	169
4.1.2	Darstellung zweier Praxisbeispiele	187
4.1.3	Erstes Resümee	195
4.2	QUANTITATIVE STUDIE ZUM KOMPETENZMANAGEMENT.....	204
4.2.1	Deskriptiv- und korrelationsstatistische Aussagen.....	204
4.2.2	Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements.....	248
4.2.3	Identifikations- und Differenzierungsmerkmale	253
4.2.4	Praxisbeispiele zu den Erfolgsfaktoren.....	259
4.2.5	Zweites Resümee	267
5	KONZEPTUALISIERUNG EINES INTEGRATIVEN KOMPETENZMANAGEMENT-ANSATZES	270
5.1	ABLEITUNGEN UND KONZEPTENTWURF	270
5.2	VERIFIZIERUNG DURCH FOKUSINTERVIEWS	273
5.2.1	Entwicklungsstufen	274
5.2.2	Differenzierungsmerkmale.....	275
5.2.3	Realisierungschancen.....	276
5.2.4	Handlungschancen.....	278
5.3	KONZEPTUALISIERUNG.....	281
5.3.1	Strategische Ausrichtung	281
5.3.2	Kompetenzverortung	288
5.3.3	Kompetenzmessung	291
5.3.4	Integrative Verknüpfung	294
5.3.5	Kompetenzförderung.....	297
5.3.6	Zirkuläre Modellgestaltung.....	301
5.3.7	Innerbetriebliche Akzeptanz.....	307
5.3.8	Qualitativ-quantitative Nutzenargumentation	313
5.4	CHARAKTERISIERUNG DES GESAMTKONZEPTES.....	319
6	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	325
7	LITERATURVERZEICHNIS.....	331

<i>Abbildung 1: Strukturelle Sicht psychologischer Kompetenzmodellierung</i>	37
<i>Abbildung 2: Psychologische Elemente individueller Handlungsfähigkeit</i>	38
<i>Abbildung 3: Dimensionen individueller Handlungsfähigkeit</i>	39
<i>Abbildung 4: Prozessuale Sicht psychologischer Kompetenzmodellierung</i>	40
<i>Abbildung 5: Psychosystem des Individuums nach Leavitt</i>	41
<i>Abbildung 6: Darstellung betrieblicher Ressourcen</i>	92
<i>Abbildung 7: Die Ressourcenperspektive</i>	93
<i>Abbildung 8: Zusammenhang zwischen Ressourcen- und Marktperspektive</i>	95
<i>Abbildung 9: Matrix beruflicher Handlungskompetenz</i>	107
<i>Abbildung 10: Individuum und Technik über organisatorische Kopplungen</i>	108
<i>Abbildung 11: Instrumentarium und jeweils untersuchte Fallzahl (n)</i>	118
<i>Abbildung 12: Abgrenzung qualitativer und quantitativer Forschungsparadigmen</i>	123
<i>Abbildung 13: Phasenmodell des empirischen Vorgehens</i>	124
<i>Abbildung 14: Aufgabenfelder qualitativer Analyse im Rahmen der vorliegenden Arbeit</i>	128
<i>Abbildung 15: Phasenmodell des empirischen Vorgehens und abgeleitetes Instrumentarium</i>	129
<i>Abbildung 16: Durch Kompetenzmanagement-Experten repräsentierte Unternehmen</i>	133
<i>Abbildung 17: Ablauf und Inhalte der Experteninterviews in der Übersicht</i>	135
<i>Abbildung 18: Datenbasis der quantitativen Fragebogenstudie</i>	145
<i>Abbildung 19: Branchenverteilung der qualitativen Fragebogenstudie</i>	146
<i>Abbildung 20: Mitarbeiteranzahl der an der quantitativen Befragung beteiligten Unternehmen</i>	146
<i>Abbildung 21: Aktionsradius der an der quantitativen Befragung beteiligten Unternehmen</i>	147
<i>Abbildung 22: Exemplarischer Auszug der an der Studie beteiligten Unternehmen</i>	148
<i>Abbildung 23: Darstellung der Skalierung des quantitativen Fragebogens</i>	149
<i>Abbildung 24: Bestandteile des Experteninterviews und inhaltsanalytische Auswertungen</i>	164
<i>Abbildung 25: Inhaltsanalytische Auswertungsebenen der Experteninterviews in der Übersicht</i>	165
<i>Abbildung 26: Inhaltsanalytische Auswertungsebenen der Fokusinterviews in der Übersicht</i>	166
<i>Abbildung 27: Zielsetzungen des Kompetenzmanagements</i>	174
<i>Abbildung 28: Darstellung ergänzender Untersuchungskategorien</i>	199
<i>Abbildung 29: Items „Kompetenzverständnis“</i>	200
<i>Abbildung 30: Items „Verständnis Kompetenzmanagement“</i>	200
<i>Abbildung 31: Items „Zielsetzung Kompetenzmanagement“</i>	200
<i>Abbildung 32: Items „Kompetenzableitung“</i>	201
<i>Abbildung 33: Items „Kompetenzbeschreibung“</i>	201
<i>Abbildung 34: Items „Kompetenzmessung“</i>	201
<i>Abbildung 35: Items „Lernformen und Lernmodelle“</i>	201
<i>Abbildung 36: Items „Instrumente und Ziele Kompetenzförderung“</i>	201
<i>Abbildung 37: Items „Harmonisierung der Instrumente“</i>	202
<i>Abbildung 38: Items „Trends und Entwicklungslinien“</i>	202

Abbildung 39: Items „Zuständigkeiten“	202
Abbildung 40: Items „Positionierung HR-Management“	202
Abbildung 41: Items „Kompetenznutzung“	202
Abbildung 42: Items „Führungskräfte und Kompetenzmanagement“	203
Abbildung 43: Items „Top-Management und Kompetenzmanagement“	203
Abbildung 44: Items „Unternehmensstrategie“	203
Abbildung 45: Items „Qualitativer und quantitativer Nutznachweis“	203
Abbildung 46: Ergebnis „Kompetenzverständnis“ (deskriptivstatistisch)	205
Abbildung 47: Ergebnis „Kompetenzverständnis“ (korrelationsstatistisch)	208
Abbildung 48: Ergebnis „Verständnis“ (deskriptivstatistisch)	209
Abbildung 49: Ergebnis „Verständnis“ (korrelationsstatistisch)	211
Abbildung 50: Ergebnis „Ziele“ (deskriptivstatistisch)	212
Abbildung 51: Ergebnis „Ziele“ (korrelationsstatistisch)	214
Abbildung 52: Ergebnis „Kompetenzableitung“ (deskriptivstatistisch)	215
Abbildung 53: Ergebnis „Kompetenzableitung“ (korrelationsstatistisch)	216
Abbildung 54: Ergebnis „Kompetenzbeschreibung“ (korrelationsstatistisch)	217
Abbildung 55: Ergebnis „Kompetenzmessung“ (deskriptivstatistisch)	218
Abbildung 56: Ergebnis „Kompetenzmessung“ (korrelationsstatistisch)	219
Abbildung 57: Ergebnis „Informelles Lernen“ (deskriptivstatistisch)	220
Abbildung 58: Ergebnis „Informelles Lernen“ (korrelationsstatistisch)	221
Abbildung 59: Ergebnis „Ziele Kompetenzförderung“ (deskriptivstatistisch)	222
Abbildung 60: Ergebnis „Ziele Kompetenzförderung“ (korrelationsstatistisch)	223
Abbildung 61: Ergebnis „Harmonisierungspotenzial“ (deskriptivstatistisch)	224
Abbildung 62: Ergebnis „Harmonisierungspotenzial“ (korrelationsstatistisch)	225
Abbildung 63: Ergebnis „Trends“ (deskriptivstatistisch)	226
Abbildung 64: Ergebnis „Trends“ (korrelationsstatistisch)	227
Abbildung 65: Ergebnis „Zuständigkeiten“ (deskriptivstatistisch)	228
Abbildung 66: Ergebnis „Zuständigkeiten“ (korrelationsstatistisch)	229
Abbildung 67: Ergebnis „Positionierung“ (Deskriptivstatistisch)	230
Abbildung 68: Ergebnis „Positionierung“ (korrelationsstatistisch)	231
Abbildung 69: Ergebnis „Informationsnutzung“ (deskriptivstatistisch)	232
Abbildung 70: Ergebnis „Informationsnutzung“ (korrelationsstatistisch)	234
Abbildung 71: Ergebnis „Top-Management“ (deskriptivstatistisch)	235
Abbildung 72: Ergebnis „Top-Management“ (korrelationsstatistisch)	236
Abbildung 73: Ergebnis „Führungskräfte“ (deskriptivstatistisch)	237
Abbildung 74: Ergebnis „Führungskräfte“ (korrelationsstatistisch)	238
Abbildung 75: Ergebnis „Strategie und Veränderungen“ (deskriptivstatistisch)	239
Abbildung 76: Ergebnis „Strategie und Veränderungen“ (korrelationsstatistisch)	240
Abbildung 77: Ergebnis „Nutznachweis“ (deskriptivstatistisch)	241

<i>Abbildung 78: Auswertung des Antwortspektrums der offenen Frage</i>	244
<i>Abbildung 79: Priorisierung der Handlungsebenen</i>	245
<i>Abbildung 80: Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements</i>	251
<i>Abbildung 81: Einfluss auf unternehmerisches Wertschöpfungspotenzial</i>	252
<i>Abbildung 82: Operatives Kompetenzmanagement</i>	253
<i>Abbildung 83: Strategieorientiertes Kompetenzmanagement</i>	254
<i>Abbildung 84: Strategisches Kompetenzmanagement</i>	254
<i>Abbildung 85: Erfolgsfaktoren und Differenzierungsmerkmale</i>	257
<i>Abbildung 86: Fallbeispiel operatives Kompetenzmanagement</i>	261
<i>Abbildung 87: Fallbeispiel strategieorientiertes Kompetenzmanagement</i>	264
<i>Abbildung 88: Fallbeispiel strategisches Kompetenzmanagement</i>	267
<i>Abbildung 89: Fünf charakterisierende Merkmale der integrativen Modellkonzeptualisierung</i>	273
<i>Abbildung 90: Rückmeldungen zu den drei Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements</i>	275
<i>Abbildung 91: Rückmeldungen zu erfolgsrelevanten Faktoren des Kompetenzmanagements</i>	276
<i>Abbildung 92: Rückmeldungen zu Realisierungschancen des Konzeptentwurfes</i>	278
<i>Abbildung 93: Rückmeldungen zu Handlungschancen des Konzeptentwurfes</i>	281
<i>Abbildung 94: Grundprämissen zur Entwicklung eines strategischen Kompetenzmodells</i>	282
<i>Abbildung 95: Darstellung eines exemplarischen Kompetenzmodells</i>	286
<i>Abbildung 96: Kompetenzmodell als verknüpfendes Element zwischen Strategie und HR</i>	287
<i>Abbildung 97: Theoretische Kompetenzverortung – Kompetenz und Performanz</i>	290
<i>Abbildung 98: Unterscheidung von Kompetenzmessung und Leistungsbeurteilung</i>	292
<i>Abbildung 99: Verknüpfung des ressourcen- und des lernorientierten Kompetenzmanagements</i>	296
<i>Abbildung 100: Vom linearen zum zirkulären des Kompetenzmanagements</i>	302
<i>Abbildung 101: Charakterisierung der integrativen Konzeptualisierung</i>	304
<i>Abbildung 102: Exemplarisches Kompetenzbilanzierungs-Portfolio</i>	305
<i>Abbildung 103: Exemplarischer Ausschnitt eines Kompetenzmanagement-Cockpits</i>	307
<i>Abbildung 104: Akzeptanz durch die Führungskräfte</i>	310
<i>Abbildung 105: Akzeptanz des Top-Managements</i>	313
<i>Abbildung 106: Evaluationsmodell quantitativer und qualitative Nutzenpotenziale</i>	314
<i>Abbildung 107: Zweistufiger Berechnungsansatz zum Kompetenzmanagement</i>	317
<i>Abbildung 108: Einfluss auf den Unternehmenswert: Drei Fallszenarien</i>	318
<i>Abbildung 109: Integratives Gesamtkonzept zum strategischen Kompetenzmanagement</i>	324

1 Einleitung

Materielle Produkte und Produktionsmittel als traditionelle Faktoren unternehmerischen Erfolgs werden zunehmend durch die immateriellen Erfolgsfaktoren Wissen und Kompetenz abgelöst. Das *strategische Kompetenzmanagement* ist damit zum essentiellen Faktor unternehmerischen Erfolgs geworden. Unternehmen und Mitarbeiter sehen sich einer veränderten Situation und neuen Handlungszwängen ausgesetzt. Der durch Globalisierung und wissensbasierte Ökonomie herbeigeführte Werte- und Entwicklungswandel führt in den Unternehmen zu geänderten Managementaufgaben, welchen diese ohne unterstützende Modelle hilflos gegenüberstehen. Die vorliegende Arbeit zeigt auf, dass vor diesem Hintergrund eine einseitige Anwendung des Kompetenzmanagements auf betriebswirtschaftlicher Ebene nicht hinreichend vermitteln kann, was für Unternehmen und Mitarbeiter zunehmend wichtiger wird: Die Selbstorganisation in neuen und unbekanntem Situationen. Das Anliegen dieser Arbeit besteht in der konzeptionellen Entwicklung eines integrativen Kompetenzmanagement-Ansatzes, welcher unter besonderer Beachtung der individuellen Kompetenz und Kompetenzförderung einen pädagogisch geprägten Legitimationsansatz vertritt. Dieses dialektische Spannungsverhältnis zwischen individuums- und unternehmensbezogener Sicht durchzieht die vorliegende Dissertation zum Kompetenzmanagement im Unternehmenskontext.

1.1 Ausgangssituation und Problemstellung

Bei einer Untersuchung der steigenden Bedeutung des Kompetenzmanagements erscheint die Betrachtung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Megatrends zielführend, welche die Rahmenbedingungen für zukünftige Entwicklungen darstellen und unmittelbaren Einfluss auf Unternehmen, deren Mitarbeiter und die berufliche Erwachsenenbildung haben. So sind etwa aus der

demographischen Entwicklung wesentliche Implikationen für Unternehmen abzuleiten. Die Hochrechnungen hinsichtlich langfristig abnehmender Bevölkerungszahlen in Deutschland sowie eines steigenden Durchschnittsalters legen nahe, dass kompetente Mitarbeiter in naher Zukunft eine knapper werdende Ressource und damit ein an strategischer Bedeutung zunehmender Erfolgsfaktor sein werden.

In historischer Kongruenz, kausal aber unabhängig vom demographischen Wandel, vollzieht sich in Deutschland ein Übergang von der klassischen Industriegesellschaft hin zur modernen *Dienstleistungs-* und *wissensbasierten Ökonomie*¹. Es wird erwartet, dass in der ökonomischen Transformation zur Dienstleistungsgesellschaft u. a. verregelte Arbeitsformen stark flexibilisiert werden und dass individuelle Risiken zunehmen. Anforderungserwartungen an Arbeitskräfte werden sich wandeln, insbesondere die Notwendigkeiten des lebenslangen Lernens sowie der individuellen Kompetenzförderung werden bedeutender. Die wissensbasierte Ökonomie führt somit zu dem Konzept der kompetenzbasierten Unternehmensführung, in dem nicht mehr allein materielle Produkte, sondern die Entwicklung und Förderung von Wissen, Innovation und Kompetenz als Erfolgsfaktoren fokussiert werden.

Die durch die Globalisierung steigende *Veränderungsdynamik* der Wirtschaft bedingt zudem, dass sich Unternehmen strategisch für eine unsichere Zukunft rüsten und dabei zukünftige Anforderungen mit ins Kalkül ziehen müssen. Gleichmaßen wird die Halbwertszeit von Wissen, Qualifikation und Kompetenz abnehmen. In diesem Feld reicht es bereits heute nicht mehr aus, Mitar-

¹ Der damit im Zusammenhang stehende Terminus der *Wissensökonomie* lässt sich zurückverfolgen bis in die frühen 1990er Jahre (vgl. Tapscott 1995, S. 44ff.); er bezeichnet eine Ökonomie, die direkt auf der Produktion, Distribution und Anwendung von Wissen basiert (vgl. OECD/GD 1996, S. 46).

beiter ausschließlich für die aktuellen Anforderungen zu qualifizieren; die Herausforderung besteht vielmehr darin, sie kompetent zu machen für die erfolgreiche Erfüllung zukünftiger Anforderungen. In Abgrenzung zur Qualifikation gewinnt damit einhergehend die Förderung individueller Kompetenz deutlich an Bedeutung. Die Entwicklung nicht nur qualifizierter, sondern kompetenter Mitarbeiter sollte demnach verbindlicher Bestandteil der Strategie eines jeden Unternehmens sein.

All diese Trends determinieren einen ständigen Wandel der Arbeitsanforderungen und der damit verbundenen zunehmenden Notwendigkeit einer stetigen Kompetenzförderung. Ins Zentrum der Betrachtung rückt hier das Paradigma der Selbstorganisation. Die Anforderungen an die eigenverantwortliche und fortlaufende individuelle Kompetenzförderung werden erheblich steigen. Im Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft wird demnach die Entwicklung und Förderung individueller Kompetenz zum strategischen Erfolgsfaktor für Unternehmen im Wettbewerb und zu einer zentralen Herausforderung auch für die berufliche Erwachsenenpädagogik. Allerdings muss auch auf Unternehmensebene zukünftig mit geänderten Anforderungen an Managementmodelle gerechnet werden: Nicht mehr materielle Produkte, sondern die Entwicklung der immateriellen Vermögenswerte, der sogenannten *Intangible Assets*, sind treibende Faktoren des Wirtschaftswachstums. Um in dieser Situation einen strategischen Wettbewerbsvorteil zu erzielen, rücken für Unternehmen der Einsatz und die Förderung individueller Kompetenz in den Vordergrund. Nachhaltiges Kompetenzmanagement, also das erfolgreiche Beschreiben, Messen und Fördern individueller Kompetenzen, wird dadurch zum strategischen Erfolgsfaktor: Um im nationalen und internationalen Wettbewerb den Anschluss nicht zu verlieren, müssen Unternehmen im Rahmen ihrer betrieblichen Weiterbildung der Kompetenzförderung zukünftig einen höheren strategischen Stellenwert einräumen. Hier greifen jedoch keine klassischen ökonomischen Kennzahlenkonstrukte; erforderlich sind neue Denk- und Füh-

rungsmodelle, welche das Kompetenzniveau der Mitarbeiter stärker in den Vordergrund stellen. Das Konzept des Kompetenzmanagements bietet Optionen, um diesen geänderten Anforderungen an eine erfolgreiche Unternehmensführung gerecht zu werden. Kompetenzmanagement kann dementsprechend als bedeutendes Zukunftsthema für die Unternehmensentwicklung, die strategische Personalarbeit sowie die berufliche Erwachsenenbildung betrachtet werden.

Die bisherige Forschungslage zum Kompetenzmanagement bietet jedoch kein ganzheitlich-integratives Modellkonzept, welches in Theorie und Praxis Anwendung finden kann. Dies schränkt den theoretischen Diskurs sowie die praktische Anwendung vehement ein. Das Fehlen eines ganzheitlichen, fakultätenübergreifenden Kompetenzmanagements verhindert die Auseinandersetzung mit dessen Potenzial zur integrativen Verknüpfung von Unternehmensstrategie, individueller Kompetenz und beruflicher Erwachsenenpädagogik. Darüber hinaus führen stellenweise stark heterogene Grundpositionen im kompetenztheoretischen Diskurs zu sehr diversifizierten Ansätzen und Vorgehensmodellen des Kompetenzmanagements sowie zur Uneinigkeit darüber, welcher Ansatz richtungsweisend für die betriebliche Praxis ist. Diskussionen zum Kompetenzbegriff ziehen eine Vielzahl verwendeter Terminologien und Konzepte nach sich, welche aufgrund ihrer fachspezifisch engen Eingrenzung zu einer eingeschränkten Auseinandersetzung mit Potenzialen des Kompetenzmanagements führen. Darüber hinaus unterschätzen zahlreiche unternehmerische Entscheidungsträger immer noch die Chancen eines ganzheitlichen Kompetenzmanagements für den Unternehmenserfolg. Langfristige Potenziale des Kompetenzmanagements werden zugunsten kurzfristigen ökonomischen Nutzens oft verkannt. Daraus folgt eine unzureichende Auseinandersetzung mit dem Kompetenzmanagement als Integrationsansatz zur Vernetzung von Unternehmensstrategie, individueller Mitarbeiterkompetenz und den Handlungsfeldern beruflicher Erwachsenenpädagogik.

1.2 Zielsetzung und Gang der Arbeit

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Problemstellungen zielt vorliegende Arbeit unter Beachtung theoretischer Zugänge und empirischer Umriss auf den konzeptionellen Entwurf eines integrativen Kompetenzmanagement-Modells ab. Dieses integrative Kompetenzmanagement soll neben einer Verknüpfung mit der Unternehmensstrategie durch die besondere Betonung pädagogischer Perspektiven zur Kompetenzförderung geprägt sein. Auf theoretischer Ebene notwendig erscheint dafür die Präzisierung des Kompetenzkonstruktes aus einer wissenschaftlich-theoretischen Betrachtungsperspektive. Dies soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit in Form einer ebenenübergreifenden Untersuchung des kompetenztheoretischen Diskurses geschehen. Dabei ist es das Bestreben, die unterschiedlichen Zugänge und fachübergreifenden Verwendungszwecke von Kompetenz darzustellen und damit verbundene Problemfelder sowie Konsequenzen für die Gestaltung eines Kompetenzmanagements aufzudecken. Abgeleitet aus einer qualitativ-quantitativ angelegten Untersuchung betrieblicher Ansätze zum Kompetenzmanagement soll auf praxisbezogener Ebene ein Beitrag zur empirischen Eruiierung des Kompetenzmanagements erarbeitet werden, aus dem sich Optimierungschancen für die integrative Gestaltung des Kompetenzmanagements im Unternehmenskontext ableiten lassen.

Der Aufbau der Dissertation stellt sich vor dem Hintergrund der beschriebenen Problemstellungen und Zielsetzungen wie nachfolgend beschrieben dar. Nach der Herleitung und Begründung der Relevanz des Kompetenzmanagements zu Beginn dieser Arbeit in Kapitel 1 zielt Kapitel 2 auf eine ebenenübergreifende Betrachtung des kompetenztheoretischen Diskurses ab. Die Kompetenzthematik wird im Rahmen dieses Kapitels aus der jeweiligen Perspektive psychologischer, pädagogischer und personalwirtschaftlicher Zugänge betrachtet: Ausgehend von der Darstellung psychologischer Leitgedanken über die Betrachtung pädagogischer Grundpositionen bis zum Einbezug personalwirt-

schaftlicher Aspekte des strategischen Kompetenzmanagements arbeitet dieses Kapitel auf eine interdisziplinäre Klärung des Kompetenzkonstruktes hin. Die Zielsetzung besteht darin, diejenigen Aspekte psychologischer, pädagogischer und personalwirtschaftlicher Diskurse herauszugreifen, die für das heutige Verständnis von Kompetenz als grundlegend angesehen werden können und für die empirische Untersuchung der betrieblichen Praxis von Bedeutung sind.

Kapitel 3 erläutert den wissenschaftlichen Zugang, die Methodologie und das resultierende Untersuchungsdesign der vorliegenden Arbeit. Zunächst wird die *Grounded Theory* als methodologisches Paradigma dargestellt; darauf aufbauend erfolgt die Darstellung der qualitativ-quantitativen Vorgehensmethodik und des daraus abgeleiteten Forschungsinstrumentariums. Anschließend wird auf die empirischen Vorgehensmodelle zu den inhaltsanalytischen und quantitativen Ergebnisauswertungen eingegangen.

Kapitel 4 beschäftigt sich mit dem Kompetenzmanagement in der betrieblichen Unternehmenspraxis. Unter Einbezug von Fachexperten und Entscheidungsträgern mit unternehmerischer Verantwortung soll ein Beitrag zur empirischen Eruierung des strategischen Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis erarbeitet werden. Zentrale Leitfrage dabei ist, welche Verständnisse und Vorgehensweisen zum Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis dominieren und welche Optimierungsansätze sich aus dieser Betrachtung ableiten lassen. Aus den gewonnenen empirischen Erkenntnissen werden in einem weiteren Schritt Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements sowie Differenzierungsmerkmale von Kompetenzmanagement-Ansätzen der betrieblichen Praxis abgeleitet und durch entsprechende Fallbeispiele exemplarisch veranschaulicht.

Im Rahmen des konzeptionellen Teils dieser Arbeit werden in Kapitel 5 vor dem Hintergrund der theoretisch und empirisch gewonnenen Erkenntnisse drei Thesen abgeleitet, aus denen sich grundlegende Charakterisierungselemen-

te eines Konzeptentwurfes zum integrativen Kompetenzmanagement ergeben. Die Merkmale und Inhalte dieses Konzeptentwurfes zum integrativen Kompetenzmanagement werden anschließend mit Entscheidungsträgern aus der betrieblichen Praxis diskutiert, reflektiert und verifiziert. Darauf aufbauend erfolgt die konkretisierende Konzeptualisierung eines integrativen Kompetenzmanagement-Ansatzes.

In Kapitel 6 werden zentrale Erkenntnisse und Aussagen der vorliegenden Arbeit zusammenfassend dargestellt und resultierende Handlungschancen in Form eines Ausblicks reflektiert.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juli 2009 angenommene Dissertation.

2 Kompetenztheoretischer Diskurs

Das Ziel dieses Kapitels besteht in der ebenenübergreifenden Betrachtung des kompetenztheoretischen Diskurses. Hierzu wird die Kompetenzthematik aus der jeweiligen Perspektive psychologischer, pädagogischer und personalwirtschaftlicher Zugänge betrachtet. Zunächst jedoch sollen wortgeschichtliche Grundlagen zum Kompetenzbegriff eruiert werden.

2.1 Wortgeschichtliche Grundlagen

Die Geschichte des Kompetenzbegriffs ist lang und wechselvoll. Für die Untersuchung des Kompetenzkonstruktes erscheint es sinnvoll, zunächst wesentliche wortgeschichtliche Grundlagen zum Kompetenzbegriff vertiefend zu betrachten. Grundlegend leitet sich der Begriff *Kompetenz* vom lateinischen *competere* ab, was mit „zusammentreffen, zustehen, zukommen“ übersetzt werden kann. Das seit dem 18. Jahrhundert allgemein geläufige, aus der Juristensprache stammende Adjektiv *kompetent* lässt sich auf das lateinische *competens* zurückführen und wird dort als Begrifflichkeit im Sinne von „zuständig, maßgebend befugt“ gebraucht (vgl. Vonken 2005, S. 17; ebenso Stephan 2002, S. 15f.). In dieser Art wurde der Kompetenzbegriff beispielsweise in der Rechtsphilosophie des 19. Jahrhunderts verwendet². Auch in der Organisationslehre ist dieser Gebrauch des Kompetenzbegriffs nach wie vor aktuell, ebenso wie im Bereich der öffentlichen Verwaltung (vgl. Kirchhöfer 1998, S. 16). In den wissenschaftlichen Sprachgebrauch der Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist der Kompetenzbegriff vor allem in der Bedeutung von „Befähigung“ und

² Auch bei Max Weber findet sich ein entsprechender Kompetenzbegriff, hier im Zusammenhang mit der Untersuchung von Herrschaftstypen (vgl. Weber 1980, S. 125)

„Können“ eingegangen. Im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird der Kompetenzbegriff seit Anfang der 1970er-Jahre verwendet: Roth spricht in diesem Zusammenhang von „*competence motivation als einem allgemeinen Bedürfnis des Menschen nach Bewältigung und Bemeisterung seiner Umwelt*“ (s. Roth 1971, S. 291). Er lehnt sich dabei an einen entwicklungspsychologischen Begriff von Kompetenz an, wie ihn beispielsweise die Psychologen White (1965) oder Hersey und Blachard (1972) vertreten haben. Die Ursprünge der Verwendung des Begriffs Kompetenz in den Erziehungswissenschaften sind nur ansatzweise zu eruieren. Im deutschsprachigen Raum erfolgt in diesem Zusammenhang häufig der Verweis auf die Arbeiten von Noam Chomsky. Gleichmaßen werden auch Habermas und Baacke als Ursprungsquellen angegeben, die sich allerdings ihrerseits wiederum auf Chomsky beziehen. In der angloamerikanischen Diskussion wird ein Aufsatz von David McClelland (1973) als Ursprung der Kompetenzdiskussion genannt³. Bei den unterschiedlichen Verweisen ist zu beachten, dass sie mitunter weniger auf die Ursprünge einer Theorie, sondern vielmehr auf die Einführung des Kompetenzbegriffs in einen Diskussionszusammenhang hindeuten. Die Betrachtung der wortgeschichtlichen Grundlagen zeigt, dass sich die Kontexte, in denen der Kompetenzbegriff genutzt wird, in fähigkeits- bzw. tätigkeitsbezogene einerseits und zuständigkeits- bzw. berechtigungsbezogene Bedeutungen andererseits unterscheiden lassen. Da letztere den psychologischen, pädagogischen oder personalwirtschaftlichen Diskurs um Kompetenz kaum berühren, sollen sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwar erwähnt, jedoch nicht näher betrachtet werden. Die fähigkeits- und tätigkeitsbezogenen Bedeutungen hingegen finden sich zu einer hohen Anzahl in den aktuellen Kompetenzdiskursen wieder – ihnen gilt daher die Aufmerksamkeit dieser Untersuchung.

³ Originaltitel des Aufsatzes: “Testing for Competence Rather Than for Intelligence” (vgl. McClelland 1973).

2.2 Perspektiven des Kompetenzkonstruktes

Der Kompetenzbegriff hat den privaten und beruflichen Alltag erobert. Hier werden Computer- und Medienkompetenz erwartet, Managementkompetenz gefordert und Selbstorganisationskompetenz gefördert. Kompetenzmanagement ergänzt das existierende Wissensmanagement; der mit interkultureller Kompetenz ausgestattete Kompetenzmensch wird zum höchsten Ziel lebenslangen Lernens (Rosenstiel 2003, S. IX). Die Betrachtung internationaler sowie nationaler bildungspolitischer Entwicklungslinien lässt eine Renaissance des Kompetenzbegriffs (vgl. Vonken 2007) erkennen: Der Kompetenzbegriff und seine Zusammensetzungen, z. B. in Form von Kompetenzmessung und Kompetenzförderung, sind heute allseits gebräuchlich. Davon ausgehend ist erstaunlich, wie wenig klar Kompetenz gegenwärtig im wissenschaftlichen Diskurs gefasst und zugänglich gemacht werden kann. Seit dem Ursprung des Kompetenzbegriffs wurde diesem in der bildungspolitischen Debatte besondere Bedeutung beigemessen. Im Hinblick auf die erweiterte Verwendung des Kompetenzbegriffs im alltäglichen Sprachgebrauch, in der betrieblichen Praxis sowie im wissenschaftlichen Diskurs der Pädagogik, Psychologie und Betriebswirtschaft ist festzustellen, dass der Terminus oftmals ambivalent verwendet wird. Abgrenzungen zum Qualifikations-, Bildungs- oder Leistungsbegriff sind nur stellenweise und in vager Form auffindbar. Bei differenzierter Betrachtung wissenschaftlicher Literatur zum Kompetenzbegriff sind unterschiedliche wissenschaftstheoretische Grundparadigmen wahrnehmbar, die zu jeweils unterschiedlichen Forschungsfeldern, Leitgedanken und Erkenntnissen führen. Die Begriffsverwendungen und dahinter stehenden Ansätze zum Kompetenzdiskurs sind keinesfalls frei von Kontroversen. Der Kompetenzbegriff ist nicht frei verfügbar; vielmehr entstammt er unterschiedlichen Theorietraditionen, die in ihrem Zugang zum Kompetenzkonstrukt rekonstruiert und analysiert werden müssen. Die stetige Zunahme wissenschaftlicher Literatur zum Kompetenzkonstrukt aus unterschiedlichen Fachdisziplinen legt nahe,

dass sich im Laufe der letzten Jahre offenbar die folgende Erkenntnis herauskristallisiert hat: Kompetenzen lassen sich in Abhängigkeit von der jeweiligen wissenschaftstheoretischen Betrachtungsperspektive psychologisch messen, pädagogisch fördern sowie personalwirtschaftlich durch Kompetenzmanagement organisieren. Der Kompetenzbegriff sowie das Verständnis von Kompetenz hat dabei Konstruktcharakter. Sinnvoll erscheint daher die Betrachtung unterschiedlicher wissenschaftlicher Perspektiven, Grundpositionen und Interessenschwerpunkte zum Kompetenzdiskurs. Die Kompetenzthematik setzt sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit zusammen aus dem Anliegen psychologischer, pädagogischer und personalwirtschaftlicher Zugänge: Ausgehend von der Darstellung psychologischer Leitgedanken über den Einbezug pädagogischer Grundpositionen bis zur Skizzierung personalwirtschaftlicher Aspekte des strategischen Kompetenzmanagements arbeitet das vorliegende Kapitel auf eine interdisziplinär angelegte Klärung des Kompetenzkonstruktes hin. Dabei wird der Versuch unternommen, den Kompetenzdiskurs in seiner Vielseitigkeit darzustellen und die unterschiedlichen Konnotationen aufzuzeigen, die mit dem Kompetenzbegriff verbunden sind. Aufgrund der Vielfältigkeit, mit der der Kompetenzbegriff in die betrachteten Wissenschaftsdisziplinen Einzug erhalten hat, ist ein derartiges Vorgehen auf Reduktion angewiesen; das nachfolgende Kapitel zum kompetenztheoretischen Diskurs kann daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Die Zielsetzung besteht vielmehr darin, diejenigen Aspekte psychologischer, pädagogischer und personalwirtschaftlicher Diskurse herauszugreifen, die für das heutige Verständnis als grundlegend angesehen werden können und die für die nachfolgende empirische Untersuchung der betrieblichen Praxis Erklärungswert bieten.

2.3 Psychologische Betrachtungsperspektive

Die Zielsetzung des nachfolgenden Kapitels besteht in der Charakterisierung grundlegender psychologischer Leitgedanken zum Kompetenzdiskurs. Ausgehend von der Betrachtung der Grundzüge eines psychologischen Kompetenzverständnisses sollen im Rahmen dieses Kapitels psychologische Zugänge zum Kompetenzdiskurs eruiert werden. Ebenso werden strukturelle Elemente individueller Kompetenz sowie Ansätze zur Kompetenzmessung dargestellt. Über die analytisch-konzeptionelle Sicht der Kompetenzmessung hinausgehend sollen ferner psychologische Leitgedanken zur Kompetenzmodellierung als gestalterisches Element des psychologischen Kompetenzdiskurses erläutert werden. Abschließend werden resultierende Erkenntnisse der psychologischen Betrachtungsperspektive für den kompetenztheoretischen Diskurs der vorliegenden Arbeit reflektiert.

2.3.1 Grundzüge psychologischen Kompetenzverständnisses

Die Kompetenzforschung hat ihre Wurzeln in der Individualpsychologie. In der psychologischen Literatur liegen unterschiedliche Konzepte und Ansätze zur Systematisierung individueller Kompetenzen vor. Damit hat sie sich zunächst auf die Individualebene konzentriert und ist für diese am weitesten ausdifferenziert (vgl. Wilkens 2004, S. 4). Hier stellt der Kompetenzbegriff im weitesten Sinne auf die Handlungs- und Problemlösekompetenz des Individuums ab. Unter Kompetenzen wird in der Psychologie im allgemeinen ein messbares Muster an Wissen, Fähigkeiten, Motivation, Interessen, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und anderen Merkmalen verstanden, die eine Person für die erfolgreiche Bewältigung ihrer Aufgaben benötigt (vgl. Weinert 2001, S. 27f.; Sonntag 2004, S. 18ff.). Diesem psychologischen Kompetenzkonzept folgend, lässt sich Kompetenz als System innerpsychischer Voraussetzungen definieren, das sich in der Qualität der sichtbaren Handlung niederschlägt und dem Individuum dispositive Fähigkeiten verleiht (vgl. Baitsch 1996, S. 6ff.). Traditionel-

le psychologische Kompetenzdefinitionen orientieren sich dabei an der im angloamerikanischen Sprachraum verbreiteten Aufteilung individueller Leistungsdispositionen in sogenannte KSA (Knowledge, Skills und Abilities). Neuere Definitionen stellen hier das Prinzip der Selbstorganisation in den Vordergrund. Das psychologische Kompetenzverständnis richtet das Augenmerk grundlegend auf die Erforschung individueller Fähigkeiten und Kompetenzen. Gegenstand psychologischer Forschungsansätze ist die Erschließung mentaler Repräsentationen und Prozesse, die die Basis für das beobachtbare Verhalten von Individuen bilden. Trotz verschiedener Paradigmen innerhalb der Psychologie⁴ ist den Ansätzen konzeptionell gemeinsam, dass sie nach den Ursachen für die beobachtbaren Unterschiede in individuellem Problemlöseverhalten suchen (vgl. u. a. Sternberg 1985). Vor diesem Hintergrund werden unter Kompetenzen grundsätzlich individuelle kognitive Fähigkeiten verstanden. Dieses Verständnis umfasst sämtliche individuellen Ressourcen, die genutzt werden, um unterschiedlichsten Anforderungen zu begegnen, prozessuales oder deklaratives Wissen zu entwickeln und erfolgreich handeln zu können (vgl. Weinert 2001, S. 45ff.). Ähnlich wird Kompetenz in der sozial-kognitiven Theorie von Bandura verstanden als die subjektive Überzeugung eines Individuums, eine bestimmte Handlung ausüben zu können. Kompetenz ist hier Ausdruck der Selbstwirksamkeitswahrnehmung (self-efficacy). Sie setzt Offenheit und Selbstreflexionsbereitschaft sowie Belastbarkeit und Flexibilität voraus. Diese Überzeugung beeinflusst unabhängig von der konkreten Handlungssituation den Handlungserfolg, der sich in der Bewältigung von Aufgaben- und Entwicklungszielen zeigt. Kompetenz wird hier als Merkmal der Persönlichkeit betrachtet (vgl. u. a. Bandura 1986; Jonas 2002, S. 277ff.). Bergmann unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen den Kompetenzklassifikationen *Selbstkompetenz* (Einstellungen, Orientierung, Initiative, Lern- und

⁴ Bspw. psychometrische versus „information-processing“-Forschung

Veränderungsbereitschaft), *Methodenkompetenz* (kognitive Leistungsfähigkeit wie Abstraktionsfähigkeit, vernetztes Denken, Problemlösefähigkeit und Lernfähigkeit) und *Sozialkompetenz* (Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Verhandlungsfähigkeit) (vgl. Bergmann 1996, S. 158). Darüber hinaus findet der Kompetenzbegriff in der Psychologie in folgenden Zusammenhängen Verwendung (vgl. Sonntag 1999, S. 211ff.): Als psychologische Begrifflichkeit zur Entwicklung theoretischer Modelle zur qualifizierten Arbeitsgestaltung (vgl. Frei 1984), zur Verhaltensorganisation beim komplexen Problemlösen (vgl. Stäudel, 1987) und zur Operationalisierung von Dimensionen des beruflichen Selbstkonzeptes (vgl. Sonntag 1993, S. 163ff.).

In der Individualpsychologie wird Kompetenz überwiegend aus einer strukturellen Perspektive betrachtet. Diese strukturelle Betrachtungsperspektive fokussiert unterschiedliche Arten und Elemente von Kompetenz und beschäftigt sich mit der Frage, wie individuelle Kompetenz grundlegend aufgebaut ist. Der Kompetenzbegriff wird hier als Dispositionsbegriff verstanden, der sich auf aktualisierbare kognitive, sensomotorische, sozialkommunikative sowie emotional-motivationale Leistungsvoraussetzungen bezieht (vgl. Bergmann 1998; Mandl 2001; Wottawa 2004). Diese strukturell unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen können dem psychologischen Kompetenzverständnis nach anhand konstruierter Indikatoren⁵ der Beobachtbarkeit und Messbarkeit zugänglich gemacht werden. Kompetenz aus einer strukturellen Perspektive betrachtet drückt somit stets ein gewisses Abstraktions- und Allgemeinheitsniveau von Befähigung aus (vgl. Bergmann 1998).

⁵ auch Operationalisierungen genannt

2.3.2 Strukturelle Betrachtung individueller Kompetenz

Da Kompetenzen kognitive, emotional-motivationale, volitionale und aktionale Elemente integrieren, haben sie multimodalen Charakter. Eine zusammenfassende Übersicht wesentlicher psychologischer Elemente individueller Kompetenz wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt. Da der Kompetenzbegriff basierend auf psychologischen Grundpositionen auf einer ganzheitlichen Sichtweise menschlicher Tätigkeiten beruht, geht es bei der Entwicklung und Modellierung von Kompetenz nicht nur um kognitive und verhaltensbezogene Inhalte, sondern gleichermaßen um die Bewältigung von erfahrungsorientierten, interaktiven und motivationalen Anforderungen (vgl. Sonntag 1989; Bergmann 1999). Darauf abzielende psychologische Ansätze der Kompetenzmodellierung werden abschließend dargestellt.

Bei der Betrachtung der psychologischen Kompetenzdefinitionen wird deutlich, dass zur kompetenten Handlung des Individuums das Zusammenspiel mehrerer Elemente nötig zu sein scheint: Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Motivation, etc. (vgl. Mandl 2001; Schuler 2001; Weinert 2004). Diese strukturellen Elemente individueller Kompetenz sollen nachfolgend genauer betrachtet werden.

Fähigkeiten

Fähigkeiten werden in der Psychologie allgemein als „...*hypothetisches Konstrukt zur Bezeichnung der Gesamtheit der psychischen und physischen Bedingungen als Voraussetzung für die Ausführung von körperlichen und geistigen Leistungen*“ (s. Böhm 1988, S. 184⁶) verstanden. Sie kennzeichnen hier ein angeborenes, individuelles Potenzial zur Erlangung neuen Wissens, neuer Erfahrungen und neuer Fertigkeiten (vgl. Pellegrino 1994, S. 1). Nach Weinberg (1996) sind Fähigkeiten „aus Wissen,

⁶ Synonym zu den Fähigkeiten verwendet Böhm auch den Begriff *Potenzial*.

Denkmodellen und Handlungen zusammengesetzt, die die Menschen täglich vollziehen und von denen sie meinen, dass sie sich ihrer völlig bewusst seien“ (s. Weinberg 1996, S. 3). Er unterscheidet in diesem Zusammenhang ruhende Fähigkeiten (Fähigkeiten, dessen sich das Individuum nicht bewusst ist) von aktiven Fähigkeiten (Fähigkeiten, dessen sich das Individuum bewusst ist). Die ruhenden Fähigkeitspotenziale können psychologisch betrachtet einen entscheidenden Einfluss auf die Bewältigung neuer Situationen ausüben: Die Extrapolation von bestehenden Fähigkeiten in bisher unbekannte Situationen ermöglicht dem Individuum, neue Anforderungen zu bewältigen; es greift dabei auf seinen Pool aktiver und ruhender Fähigkeitspotenziale zurück und kombiniert diese der Situation entsprechend neu.

Der Begriff der Fähigkeit ist von dem umfassenderen Begriff der Begabung zu unterscheiden. Unter Begabung wird in der Psychologie ein *„... System von allgemeinen und speziellen Leistungsvoraussetzungen (Fähigkeiten, Willens- und Charakterqualitäten u. a.) und Entwicklungsmöglichkeiten [verstanden], die es gestatten, in eng umgrenzten (speziellen Begabungen), aber auch sehr weiten Bereichen (allgemeine Begabungen) spezifische Anforderungen zu bewältigen und nächste Entwicklungsschritte bei der Ausbildung weiterer Leistungsvoraussetzungen auf höherem Niveau zu vollziehen. [...] In die Begabung gehen alle psychischen Eigenschaften ein, die an der Bewältigung der Anforderungen beteiligt sind: Kenntnisse, Einstellungen, Gedächtnisqualitäten, Fähigkeiten, Willenseigenschaften, Temperamentsqualitäten u. a. m.“* (s. Laabs et. Al. 1987, S. 44). Darüber hinaus ist der Begriff der Fähigkeiten abzugrenzen vom Begriff des Könnens. Können steht in der Psychologie als Oberbegriff individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten. Können kann somit definiert werden als *„... das Ensemble aller Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich auf das Ausführen einer Tätigkeit oder einer Gesamtheit von Tätigkeiten beziehen“* (s. Laabs et. Al., 1987, S. 167). Während Fähigkeiten die Potenziale eines Individuums beschreiben, werden die qualitativen psychischen Ausprägungen durch Wissen, Erfahrung und Fertigkeiten be-

stimmt (vgl. Stephan 2002, S. 28). Diese Elemente individueller Kompetenz sollen nachfolgend betrachtet werden.

Wissen

Um Ansatzpunkte zur Modellierung und Entwicklung individueller Kompetenzen zu erarbeiten, hat Sandberg (1994) Wissen in zwei Kategorien unterteilt: Theoretical Knowledge⁷ und Practical Knowledge⁸. Die Begriffe Wissen und Fertigkeiten stehen hier nebeneinander. Während Theoretical Knowledge die intellektuelle Basis für das Begreifen individueller Handlungen darstellt, ist Practical Knowledge das Resultat von bewussten oder unbewussten Lernsequenzen aus konkreten Handlungen und ermöglicht – auf Basis von im Arbeitsprozess oder im Leben gemachten Erfahrungen – eine Selbsteinschätzung der eigenen Leistung (vgl. Stephan 2002, S. 31). Damit wird deutlich, dass der Aufbau von Practical Knowledge nicht losgelöst von konkreten Handlungssituationen zu realisieren ist, d. h. nicht synthetisiert und über Medien vermittelt werden kann, sondern individuell und personengebunden erworben wird (vgl. Stephan 2002, S. 31). Ebenfalls zu bedenken ist die Unterscheidung der Psychologie zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen: Deklaratives Wissen umfasst Faktenwissen, das verbalisierbar ist und Wissen im engeren Sinne darstellt. Prozedurales Wissen bezieht sich dagegen auf kognitive Mechanismen, die Individuen befähigen, komplexe kognitive Handlungen durchzuführen.

⁷ *“Theoretical knowledge has many different labels, such as propositional knowledge, know-how or canned knowledge. This knowledge is of an intellectual and descriptive character and includes theories, methods and facts that the worker needs to know about the work”* (s. Sandberg 1994, S. 21).

⁸ *“Practical knowledge comprises two main aspects. One of these is skills. Skills consist of regular sequences of coordinated behaviour which lead to achievement of goals in a given situation. The second aspect of practical knowledge is related to workers familiarity with their work and their ability to make judgements about its performance”* (s. Sandberg 1994, S. 21).

ren, ohne die einzelnen Bausteine dieser Handlung bewusst zu kontrollieren. Ähnlich unterscheidet Kluwe deklaratives Wissen in Form von allgemeinen Kenntnissen von prozeduralem Wissen in Form von Können bzw. Fähigkeiten (vgl. Kluwe 1996, S. 605). In der Regel wird deklaratives als Voraussetzung für die Erlangung von prozeduralem Wissen gesehen (vgl. Oberauer 1993, S. 32f.). Letztlich ist Wissen ebenso in explizites und implizites Wissen unterteilbar: Explizites Wissen wird über ein Medium vermittelt, ist methodisch und systematisch aufgebaut und kommunizierbar (vgl. Stephan 2002, S. 33). Es lässt sich in Worten und Zahlen ausdrücken und problemlos mit Hilfe von Daten, wissenschaftlichen Formeln, festgelegten Verfahrensweisen oder universellen Prinzipien mitteilen (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997, S. 18f.). Erfahrungen oder auch Erkenntnisse, die nicht expliziert werden können, stellen demnach kein explizites Wissen dar. Implizites Wissen hingegen umfasst das Wissen, das aktionsgebunden ist und auf individuellem Engagement bzw. Erfahrungen basiert. Es resultiert aus der persönlichen Handlung, aus Beobachtung oder aus sonstigen Aktionen und Verhaltensweisen des Individuums: *„Implizites Wissen ist sehr persönlich und entzieht sich dem formalen Ausdruck, es lässt sich nur schwer mitteilen. Subjektive Einsichten, Ahnungen und Intuition fallen in diese Wissenskategorie. Darüber hinaus ist das implizite Wissen tief verankert in der Tätigkeit und der Erfahrung des einzelnen sowie in seinen Idealen, Werten und Gefühlen“* (s. Nonaka/Takeuchi 1997, S. 18f.). Implizites Wissen wird demnach praktisch erworben und vom Individuum in der unmittelbaren, tätigen Begegnung mit der sozialen und natürlichen Umwelt ständig angeeignet. Dies bedeutet, dass ein Teil des impliziten Wissens in explizites Wissen transformiert werden kann. Der Differenzierung von impliziten und expliziten Wissen liegt die Erkenntnis zu Grunde, dass ein Teil des Wissens (der implizite Wissensbestand) an das Individuum gebunden ist, nicht kommunizierbar und nur durch eigene Handlungen entwickelbar ist, während explizites Wissen vom Individuum entkoppelt werden kann (vgl. Kirsch 1992, S. 316). Unterschiede zwischen explizitem und implizitem Wissen, bezogen auf Verfügbarkeit und Vermittelbarkeit haben aus psychologi-

scher Sicht erhebliche Auswirkungen auf die individuelle Kompetenzentwicklung. Die psychologische Einteilung in theoretisches und praktisches Wissen, deklaratives und prozedurales Wissen sowie explizites und implizites Wissen ist Ausdruck unterschiedlicher Betrachtungsweisen psychologischer Fachdisziplinen. Im Hinblick auf die Betrachtung von Wissen als Element individueller Kompetenz wird deutlich, dass Wissen in zwei Kategorien einteilbar erscheint: Wissen, das außerhalb von Individuen gespeichert werden kann und Wissen, das sehr stark an das Individuum gebunden ist. Mit der ersten Wissenskategorie beschäftigen sich Ansätze des Wissensmanagements (vgl. bspw. Probst et al. 1999); mit der zweiten Kategorie von Wissen, dem personengebundenen Wissen beschäftigen sich Ansätze des Kompetenzmanagements, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit betrachtet werden.

Fertigkeiten

Fertigkeiten stellen in der Psychologie ein konkretes und inhaltlich bestimmbares Können dar, was durch Übung so weit automatisiert ist, dass eng umgrenzte Verhaltensweisen routiniert vollzogen werden können (vgl. Goldenson 1984, S. 684; Laabs et. Al. 1987, S. 132). Als Element individueller Kompetenz sind Fertigkeiten nicht von Wissen und Erfahrungen getrennt zu betrachten, vielmehr bestehen fließende Übergänge. Zum Erlernen von Fertigkeiten gehört die Wissensvermittlung ebenso wie der Erfahrungs- bzw. Übungsprozess. Psychologisch betrachtet weisen Fertigkeiten ähnliche Charakterisierungen auf wie implizites Wissen: Sie sind an Personen gebunden und stark internalisiert, werden durch einen individuellen Erfahrungs- und Übungsprozess erworben und sind somit nur begrenzt verbalisierbar. Als strukturelles Element individueller Kompetenz weisen Fertigkeiten einen hohen Handlungsbezug auf: Fertigkeiten ermöglichen es, mehrere Tätigkeiten gleichzeitig auszuführen, ohne dass es einer bewussten Zuwendung bedarf. Sie weisen aufgrund ihrer Automatisierung eine geringere Störbarkeitsrate auf als Tätigkeiten, die fortlaufend

einer gedanklichen und wahrnehmungsmäßigen Überprüfung ihrer Ausführungsformen bedürfen (vgl. Hacker 1993, S. 342).

Motivation

Kompetenz wird einem psychologischen Grundverständnis nach nicht nur von den Fähigkeiten, Fertigkeiten und dem Wissen eines Individuums bestimmt. In der psychologischen Debatte um individuelle Kompetenz wird darüber hinaus der Bereitschaft zur Handlung, also der individuellen Motivation große Bedeutung beigemessen. So sieht bspw. White, der sich bereits in den späten 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts mit der Thematik auseinandergesetzt hat, die Motivation als zentrales Element des Kompetenzbegriffs: Kompetenz ist für ihn eine individuelle Fähigkeit, effektiv mit der eigenen Umwelt zu interagieren. Die durch die Interaktion gewonnenen Erfahrungen werden durch das Individuum in einem sozialen Vergleichsprozess bewertet und als implizites Wissen gespeichert – sie beeinflussen das spätere Verhalten. Dabei hat Kompetenz immer auch einen motivationalen Aspekt (vgl. White 1959, S. 328ff.; ähnlich auch Frei et. Al. 1993, S. 14). Auch nach Heckhausen ist Motivation die Voraussetzung für zielgerichtete Handlungen und wird bestimmt durch individuelle Motive (vgl. Heckhausen 1989, S. 10). Motive sind die Triebfedern für individuelles Handeln und nicht mit der Motivation gleichzusetzen: „*Motivation geht auf das lateinische *movere* (bewegen) zurück und soll Aufschluss geben über die Beweggründe des Handelns und Verhaltens eines Menschen*“ (s. Staehle 1999, S. 219). Motive hingegen „... *sind Verhaltensbereitschaften unter denen z. T. angeborene und im Rahmen der Sozialisation unterschiedlich entwickelte, zeitlich stabile Dispositionen verstanden werden. Sie legen fest, was Individuen wünschen, um motivational befriedigt zu sein. Motive können durch wahrgenommene Arbeitsbedingungen (Anreize) aktiviert werden (Motivation) und sich nachfolgend in individuellem Verhalten manifestieren*“ (s. Becker 1993, S. 36f.). Dementsprechend stellen Anreize das Bindeglied zwischen Motiven und Motivation dar: „*Werden Motive durch bestimmte Anreize aktiviert und somit*

verhaltensbestimmend, so spricht man von Motivation“ (s. Rosenstiel 1977, S. 59). Sowohl die Motivation als auch die Motive eines Individuums sind selbst nicht beobachtbar. Beobachtbar ist das Ergebnis einer Handlung. Zentral für die Lernmotivation eines Individuums scheinen insbesondere drei psychologische Konzepte: Die Zielorientierung eines Individuums, dessen Interessen und Erwartungen sowie dessen Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Mandl 2001, S. 8; Bandura 1982). Zusammenfassend betrachtet zeigt sich, dass Motivation aus psychologischer Sicht offenbar eine hohe Relevanz als strukturelles Element individueller Kompetenz aufweist (vgl. Weinert 2004, S. 214).

Persönlichkeitseigenschaften

Die Motivation zur Handlung sowie die Handlungsausführung werden im Rahmen psychologischer Kompetenzverständnisse in einen engen Zusammenhang mit der Persönlichkeit eines Individuums gebracht (vgl. Baitsch 1996, S. 6ff.). Die Persönlichkeitstheorie ist jedoch keineswegs unumstritten; insbesondere die Ineffektivität in der Verhaltensvorhersage wird in der wissenschaftlichen Literatur kritisiert. Das Verhalten von Individuen wird nach Ansicht einiger Autoren nicht allein über Persönlichkeitseigenschaften, sondern ebenso durch unterschiedliche Situationen bestimmt (vgl. Pervin 1993, S. 331). Da es sich bei den sogenannten psychologischen Persönlichkeitseigenschaften um sehr fragile Begriffsapparate und methodisch nur bedingt belastbare Konstrukte handelt, ist der Einfluss von Persönlichkeitseigenschaften als strukturelles Element individueller Kompetenz als sehr problematisch zu bewerten. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen Persönlichkeitseigenschaften aus diesem Grunde nicht weiterführend zur Konkretisierung des Kompetenzkonstruktes herangezogen werden. Die vorangegangene Erläuterung wesentlicher struktureller Elemente individueller Kompetenz aus psychologischer Betrachtungsperspektive verdeutlicht, dass je nach Definitionsansatz oder psychologischer Grundposition ein fließender Übergang zwischen den einzelnen Elementen

ten zu bestehen scheint. Weitestgehende Einigkeit besteht aus Sicht des psychologischen Kompetenzdiskurses hingegen darüber, dass Kompetenzen psychologisch operationalisierbar, diagnostisch messbar und personenübergreifend vergleichbar sind. Dieser Grundannahme des psychologischen Kompetenzverständnisses widmet sich dementsprechend nachfolgendes Kapitel.

2.3.3 Kompetenzmessung und -Bewertung

Voranehend wurde beschrieben, welche strukturellen Elemente in der allgemeinen Psychologie mit dem Kompetenzbegriff in Verbindung gebracht werden. Insbesondere in der Arbeits- und Organisationspsychologie werden Nachweise verlangt, welche Kompetenzen auf welchem Niveau von einem Individuum zu erwarten sind. Darauf aufbauend wird in der Psychologie die Frage gestellt, wie individuelle Kompetenzen „sichtbar“ und somit messbar gemacht werden können. Bevor psychologische Testinstrumente und diagnostische Ansätze dargestellt werden, sollen zunächst methodische Grundlagen und testtheoretische Gütekriterien der Kompetenzmessung erläutert werden.

Methodische Grundlagen und Gütekriterien

Durch die Verankerung von Kompetenzmodellen ist in der Psychologie eine wissenschaftliche Grundlage geschaffen worden, auf der sich Kompetenzen von Individuen, Gruppen sowie Organisationen berechnen lassen (vgl. Scharnhorst 1999; Erpenbeck 2005, S. 11). Zahlreiche individuelle Merkmale von Personen lassen sich unmittelbar beobachten bzw. messen: Körpergröße, Gewicht, Alter, etc. Andere Merkmale oder Eigenschaften hingegen entziehen sich einer unmittelbaren Beobachtung. Ob ein Individuum empathisch, intelligent, selbstkritisch oder reflektiert ist, erschließt sich selten unmittelbar. Um im Kontext der Kompetenzmessung dennoch Aussagen über solche Eigenschaften treffen zu können, werden Kompetenzanforderungen in der Psychologie durch bestimmte Indikatoren operationalisiert. Diese Indikatoren sollen plau-

sible Rückschlüsse auf die zu erfassenden Phänomene zulassen und direkt beobachtbar, beurteilbar, vergleichbar und letztlich messbar sein. Kompetenzdimensionen wie Kommunikationsfähigkeit, Teamorientierung oder Selbstreflexion beschreiben zunächst lediglich Begrifflichkeiten, also sprachliche Konstrukte, die bestimmte Assoziationen hervorrufen. Es ist davon auszugehen, dass diese Assoziationen von Individuum zu Individuum und von Situation zu Situation variieren. Die Psychologie sowie das damit einhergehende Kompetenzverständnis fordern aus diesem Grunde eine präzise und unmissverständliche Festlegung dessen, was unter diesen Begrifflichkeiten zu verstehen ist. Dies geschieht im Rahmen der Kompetenzmessung durch die Operationalisierung. Unter Operationalisierung wird die Festlegung von Operationen verstanden, mit deren Hilfe entscheidbar wird, ob das begrifflich bezeichnete Phänomen vorliegt bzw. in welchem Ausmaß es vorliegt (vgl. dazu u. a. Diekmann 1995, S. 182ff.; Gnahs, 2007, S. 53).

Neben den Kompetenzoperationalisierungen lassen sich in der Psychologie testtheoretische Gütekriterien anführen, die in der wissenschaftlichen Diskussion um die psychologisch-diagnostische Kompetenzmessung gebräuchlich sind. Danach muss Kompetenzmessung den in der empirischen Forschung üblichen Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* genügen. Alle drei Kriterien bringen die Qualität der Verfahrensergebnisse zum Ausdruck: Mit der Validitätsmessung wird ermittelt, wie präzise ein Kompetenzmessverfahren das Kompetenzniveau eines Individuums bezüglich definierter Kompetenzanforderungen angeben kann. Die Validität gibt somit den Grad der Genauigkeit an, mit dem ein Verfahren zur Kompetenzmessung das, was es messen soll oder zu messen vorgibt, tatsächlich misst. Mit den Kriterien Reliabilität und Objektivität wird ermittelt, inwieweit die Ergebnisse der Verfahren bei wiederholter Anwendung unverfälscht bleiben (vgl. Crisand 1999, S. 25f). Reliabilität ist die Zuverlässigkeit, mit der die Kompetenzmessverfahren eine Aussage über die Kompetenz eines Individuums machen. Die Reliabilität eines Kompe-

tenzmessverfahrens wird durch Wiederholungen (Test-Retest-Reliabilität) oder Parallelerhebung (Interrater-Reliabilität, d. h. Übereinstimmung zwischen zwei oder mehreren Beobachtern in ihren Beurteilungsergebnissen) festgestellt. Dem Kriterium der Objektivität zufolge müssen bei Kompetenzmessverfahren auch dann gleiche Ergebnisse zustande kommen müssen, wenn die Untersuchungen von unterschiedlichen Personen durchgeführt werden. Als problematisch zu betrachten ist, dass Qualitätsbeurteilungen lediglich das Endergebnis eines Verfahrens zur Kompetenzmessung bewerten. Keineswegs erfasst werden dabei die Qualität des zuvor durchgeführten Prozesses sowie die Einflüsse, die diesen verfälschen können. Daher lassen sich über die psychologisch-testtheoretischen Gütekriterien hinausgehend weitere Anforderungen an die Kompetenzmessung sowie deren Methoden, Instrumente und Techniken formulieren: Sie müssen ethisch vertretbar sein und Akzeptanz bei den getesteten Personen finden. Die differenzierte Betrachtung der Gütekriterien zur Kompetenzmessung macht deutlich, dass diese mit Zielkonflikten verbunden sein kann. Oftmals ist ein Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen psychologischen Gütekriterien erkennbar, welches es im Rahmen der Kompetenzmessung auszubalancieren gilt.

Diagnostische Ansätze und Instrumente

Die Psychologie liefert verschiedene methodische Zugänge, die dazu genutzt werden können, ein Urteil über die individuelle Kompetenz einer Person zu bilden. Dabei kann die Systematik der Vorgehensweise stark variieren: von der unsystematischen, zufälligen Beobachtung bis zur systematischen Datenerfassung, welche die Allgemeine Psychologie aus der experimentellen Forschung gewohnt ist. In allen Fällen geht es darum, von einem Index oder einem Zeichen auf eine indizierte Kompetenz zu schließen (vgl. Rosenstiel 2000, S. 136f.). Im Laufe der vergangenen zehn Jahre haben Ansätze zur Kompetenzmessung erhebliche Veränderungen erfahren. Betrachtet man die aktuelle wis-

senschaftliche Literatur, so zeigt sich für unterschiedliche Zwecke eine Vielzahl valider Methoden zur Kompetenzmessung. Auch im deutschsprachigen Raum haben sich sehr unterschiedliche Verfahren etabliert. Ein von Erpenbeck und Rosenstiel herausgegebenes Kompendium unternimmt den Versuch, vornehmlich im deutschsprachigen Raum verbreitete Instrumente der Kompetenzmessung zu systematisieren und zu bewerten. Vorgestellt werden sowohl Verfahren, die in der Praxis entwickelt wurden, als auch solche, die für diverse Fragestellungen in der Kompetenzforschung eingesetzt werden. Die aufgeführten Verfahren erfassen unterschiedliche Kompetenzklassen wie fachlich-methodische Kompetenzen, aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, personale Kompetenzen sowie sozial-kommunikative Kompetenzen (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003). Zur Klassifikation psychologisch-diagnostischer Verfahren zur Kompetenzmessung ist die Unterscheidung in *konstruktorientierte Verfahrensansätze*, *Simulationsansätze* und *biographische Ansätze* hilfreich. Jeder dieser Ansätze verfolgt eine teilweise eigenständige Validierungslogik und ist mit speziellen Methoden der Kompetenzmessung verbunden (vgl. Schuler 2001, S. 95).

Betrachtet werden sollen zunächst konstruktorientierte Verfahren zur Kompetenzmessung. Die klassische Methode, psychologische Konstrukte zu messen ist der Test. Psychologische Tests stellen gewissermaßen den Prototyp konstruktorientierter psychologischer Diagnoseverfahren dar. Konstruktorientierte Verfahren zur Messung individueller Kompetenz werden in der Psychologie als standardisierte, routinemäßig anwendbare Verfahren zur Messung individueller Verhaltensmerkmale aufgefasst, aus denen Schlüsse auf individuelle Kompetenzen gezogen werden. In der wissenschaftlich kontrollierten psychologischen Eignungsdiagnostik sind Tests die am häufigsten verwendeten Instrumente; ihr Einsatz erstreckt sich auf praktisch alle Bereiche, Kompetenzen und Fähigkeiten (vgl. Schuler 2001, S. 96). Eine ausgewählte Darstellung der gängigsten

konstruktorientierten Ansätze zur Kompetenzdiagnostik findet sich bei Schuler 2001.

Simulationsorientierte Verfahren sind besonders häufig in der beruflichen Eignungsdiagnostik und Kompetenzmessung vorzufinden. Zielsetzung des Simulationsansatzes ist die Erfassung jener Kompetenzen, die in ähnlicher Form am Arbeitsplatz gefordert werden. Simulationsorientierte Verfahren zur Kompetenzmessung stellen somit eine besondere Kategorie eignungsdiagnostischer Verfahren dar: Ihr Hauptkennzeichen ist der diagnostische Einsatz mehr oder weniger realitätsnaher Simulationen wichtiger beruflicher Aufgaben (vgl. Schuler 2001, S. 136). Erfasst werden soll damit die Kompetenz eines Individuums in konkreten beruflichen Anforderungen und Herausforderungen. Simulationsorientierte Verfahren sind nicht a priori an eine bestimmte Durchführungsmethode gebunden. Sie können je nach Aufgabe schriftlich (in Test- oder Fragebogenform), mündlich (als Interview) oder sozial-interaktiv (als Rollensimulation) durchgeführt werden. Diese Verfahren werden in der Organisations- und Personalpsychologie häufig nicht als Einzelverfahren durchgeführt; üblich ist ihre Kombination im sogenannten Assessment Center (auch kurz AC genannt). Das Assessment Center ist ein systematisches Verfahren zur Erfassung und Messung individueller Kompetenzen im beruflichen Kontext⁹. Dabei werden zuvor definierte Kompetenzbereiche durch mehrere Personen beobachtet und anschließend beurteilt (vgl. Jung, 1999, S.169). Der Begriff Assessment Center bedeutet wörtlich übersetzt Einschätzungs-, Bewertungs- oder

⁹ Im deutschsprachigen Raum kann das Assessment Center mittlerweile auf eine über 40-jährige Geschichte zurückblicken. Entwickelt wurde das klassische mehrtägige Assessment Center bereits in den 1920er Jahren durch amerikanische Großunternehmen. Grundlage waren Ansätze der Militärpsychologie, die im Ersten Weltkrieg entstanden waren. Anfang der 1960er Jahre fand die Methode zunehmend auch im deutschsprachigen Raum Verbreitung. Seitdem gehört das Assessment Center zum Standardrepertoire des Personalmanagements.

Beurteilungszentrum. Da es sich beim Assessment Center jedoch um ein relativ komplexes diagnostisches Verfahren handelt, reicht eine wörtliche Übersetzung zur Charakterisierung bei weitem nicht aus. Eine häufig zitierte Definition stammt von Jeserich, der das Assessment Center folgendermaßen umschreibt: *„Ein systematisches Verfahren zur qualifizierten Feststellung von Verhaltensleistungen bzw. Verhaltensdefiziten, das von mehreren Beobachtern gleichzeitig für mehrere Teilnehmer in Bezug auf vorher definierte Anforderungen angewandt wird“* (s. Jeserich 1991, S. 33). Die Übungen eines Assessment Centers werden in situative und nichtsituative Übungen unterschieden. Situative Übungen bilden modellhaft berufsrelevante Situationen ab, in denen das jeweilige Verhalten der Teilnehmer dann beobachtet werden kann. Da situative Übungen die Beobachtung komplexer Vorgehens- und Verhaltensweisen des Teilnehmers ermöglichen, werden diese in der psychologischen Eignungsdiagnostik im Vergleich zu nichtsituativen Übungen als aussagekräftiger bewertet (vgl. Schuler 1992, S. 146f.). Wesentliche situative Übungen eines Assessment Centers sind Rollensimulationen, analytische Übungen, Fallstudien sowie Vorträge und Präsentationen. Die Methode des Assessment Centers als Instrument zur Kompetenzmessung liefert zahlreiche Vorteile: Einen aus der Mehrfachbeobachtung resultierenden höheren Objektivitätsgrad, ein vermindertes Risiko von Fehleinschätzungen und einen hohen Anforderungsbezug. An der Art der Durchführung von Assessment Centern kann jedoch durchaus Kritik geübt werden. Unter methodischen Gesichtspunkten sind beim Assessment Center als Instrument zur Kompetenzmessung zwei potenzielle Fehlerquellen wahrnehmbar: Zum einen besteht stets eine Diskrepanz zwischen den simulierten Übungen und in der Praxis tatsächlich auftretenden Situationen; zum anderen kann das Verhalten des Individuums im Assessment Center im Gegensatz zum Verhalten in realen Arbeitssituationen variieren und individuelle Kompetenzen können somit falsch eingeschätzt werden. Darüber hinaus vertreten Kritiker des Assessment Centers die Auffassung, das Verfahren stelle bestimmte Persönlichkeitstypologien besonders in den Mittelpunkt: Bewusst oder unbewusst

werden Teilnehmer positiver bewertet, die eine hohe Extraversion, Kommunikationsfähigkeit und Eloquenz vorweisen können. Bei der methodisch einwandfreien Konzeption und Durchführung einerseits sowie einem sensiblen Umgang mit den skizzierten Einwänden andererseits bietet das Assessment Center jedoch hinreichend Möglichkeiten, um als Instrument zur Kompetenzmessung in Betracht gezogen zu werden.

Nicht alle psychologischen Verfahren lassen sich den zuvor skizzierten konstrukt- oder simulationsorientierten Konzepten zur Messung individueller Kompetenz zuordnen. Als weiteres diagnostisches Prinzip lassen sich biographische Ansätze zur Kompetenzmessung unterscheiden. Dieser dritte Grundsatz der psychologischen Eignungsdiagnostik schließt von vergangenem auf zukünftiges Verhalten. Ein typisch biographischer Ansatz zur Kompetenzmessung sind Strukturierte Interviews, da diese besonderes Gewicht auf biographische Fragen legen (vgl. Schuler 2001, S. 176). Allgemein versteht man unter einem Interview *„eine zielgerichtete mündliche Kommunikation zwischen einem oder mehreren Befragern und einem oder mehreren Befragten, wobei eine Informationssammlung über das Verhalten und Erleben der zu befragten Person(en) im Vordergrund steht“* (s. Sarges 1995, S. 475). In der psychologischen Diagnostik sind unterschiedliche Formen des Interviews anzutreffen. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Anzahl der beteiligten Personen, hinsichtlich der Strukturierung und hinsichtlich des Grades der Kooperation bzw. Konfrontation. In der Regel wird ein Kandidat durch einen oder mehrere Interviewer in halbstrukturierter und kooperativer Form befragt. Als strukturiert gilt ein Interview, wenn Inhalt und Reihenfolge der Fragen, Antwortklassen und Auswahlkategorien festgelegt sind. Trotzdem verbleiben auch bei einem Strukturierten Interview noch genügend Freiräume für die Gestaltung der Fragesequenzen und für individuelle Antwortmöglichkeiten. Auch ein Strukturiertes Interview bleibt somit eine Interaktion, deren Ergebnis ein individueller Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Reaktionsprozess ist (vgl. Jeserich 1996, S. 65). Durchgeführte Metaanalysen belegen, dass

durch eine Strukturierung des Interviews Validitätskoeffizienten zwischen 0.40 und 0.63 erreicht werden können (vgl. Sarges 1995, S. 476). Somit können mit Hilfe des Strukturierten Interviews Prognosequalitäten erzielt werden, wie sie sonst nur mit dem zuvor beschriebenen Assessment Center Verfahren möglich sind. Der Nutzen des Strukturierten Interviews liegt in der Vergleichbarkeit der erhobenen Befragungsdaten, somit können subjektive Spielräume verringert werden. Strukturierte Interviews dienen der Bewertung struktureller Kompetenzelemente wie bspw. individueller Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivationen. Sie stellen somit primär die Könnens- und Wollenskomponenten des Individuums in den Betrachtungsfokus der Kompetenzmessung. Damit das strukturierte Interview diese Funktionen erfüllen kann, sollte es eine deutliche Anforderungsbezogenheit vorweisen. Um bei der Durchführung zu einem effektiven Ergebnis zu gelangen, ist es daher wichtig, das Kompetenzmodell mit entsprechenden Interviewleitfragen zu hinterlegen. Entscheidend ist ebenso die Urteilskompetenz der Interviewer. Eine wesentliche Komponente der Urteilskompetenz besteht in der Vermeidung von Verzerrungen bei der Wahrnehmung, Speicherung und Verarbeitung von Informationen. Hilfreich ist bereits eine Bewusstmachung möglicher Fehlerquellen. Hierzu zählen bspw. ein zu frühes Urteil, Stereotype und Vorurteile sowie Sympathie oder Antipathie. Das strukturierte Interview als Instrument zur Erfassung und Messung individueller Kompetenz kann u. a. Informationen zur Leistungsmotivation, Zielorientierung und Selbststeuerung einer Person liefern. Zudem können unternehmerische Einstellung, Stabilität und Selbstsicherheit sowie das Kommunikationsverhalten eines Individuums beobachtet werden.

2.3.4 Kompetenzmodellierung

Verfahren zur Modellierung individueller Kompetenz sowie theoretische Ansätze zur Erklärung der Kompetenzentwicklung existieren in der Psychologie zahlreiche. Zur Reduktion der diesbezüglich wahrgenommenen Komplexität

wird nachfolgend der Versuch einer Klassifikation in eine verfahrensorientierte, strukturelle oder prozessuale Betrachtungsperspektive unternommen.

Verfahrensorientierte Betrachtungsperspektive

Psychologische Verfahren zur Kompetenzmodellierung lassen sich grundlegend in wissens- und verhaltensorientierte Ansätze klassifizieren. Gegenstände wissensorientierter Verfahren sind aus Sicht der Psychologie die Vermittlung von Wissen, die Verbesserung kognitiver Fähigkeiten und die Verbesserung beruflicher Fertigkeiten verbunden mit dem Ziel individueller Kompetenzmodellierung. Hierzu werden in der Psychologie vielfältige Möglichkeiten vorgeschlagen. Besonders mit kognitiven Trainingsverfahren sollen Individuen befähigt werden, komplexe Aufgaben zu bewältigen. Hierbei sollen nicht konkrete Tätigkeitsabläufe, sondern Denkleistungen wie bspw. gedankliches Probedenken, Planen oder Entscheiden für bestimmte Arbeitsaufgaben erlernt werden (vgl. Schuler 2001, S. 248). Kognitive Verfahren zur Kompetenzmodellierung beruhen auf der Anwendung und Kombination unterschiedlicher handlungstheoretischer Prämissen. Sie sollen somit die intellektuelle Durchdringung von Problemstellungen mit Hilfe heuristischer Regeln, Selbstreflexionstechniken oder Selbstinstruktionsmethoden fördern. Der Einsatz kognitiver Methoden zur Kompetenzmodellierung ist in der Psychologie immer dann angezeigt, wenn Strategien und metakognitive Fähigkeiten für problemhaltige Tätigkeiten und Arbeitsabläufe gestaltet und entwickelt werden sollen.

Neben der Wissensvermittlung als Ansatzpunkt zur Kompetenzmodellierung sind die Modifikation menschlichen Verhaltens sowie die Entwicklung der Persönlichkeit zentrale Gegenstandsbereiche der psychologischen Betrachtungsperspektive zur Kompetenzmodellierung. Diesen widmen sich die verhaltensorientierten Verfahren zur Kompetenzmodellierung. Die Intentionen, die in der Psychologie mit dem Einsatz verhaltensorientierter Verfahren verbunden sind, sind vielfältig: Modellierung der Führungskompetenzen im berufli-

chen Kontext, Steigerung der Konfliktbewältigungskompetenzen, Förderung der Teamfähigkeit, usw. (vgl. Schuler 2001, S. 266). Angesprochen werden dabei immer wieder auch Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Einstellungen und Werthaltung. Durch verhaltensorientierte Ansätze der Kompetenzmodellierung soll individuelles Verhalten so verändert werden, dass eine für das Individuum optimale Auseinandersetzung mit situativen beruflichen und außerberuflichen Anforderungen erfolgen kann¹⁰. Ein verhaltensorientiertes Verfahren der Kompetenzmodellierung, welches in den letzten Jahren zunehmend eingesetzt und erprobt wurde, stellt beispielsweise das Behavior Modeling Training dar. Dieser auf der Theorie des sozialen Lernens von Bandura (1977) aufbauende Ansatz geht davon aus, dass menschliches Verhalten überwiegend durch Beobachtung von aktuellen oder symbolischen Modellen gelernt wird. Mit dem Behavior Modeling Training liegt ein Ansatz vor, der sich in Effektstudien und Metaanalysen aus Sicht der Psychologie als geeignet für Verhaltensmodifikationen und Kompetenzmodellierungsprozesse erwiesen hat (vgl. Schuler 2001, S. 283).

Strukturelle Betrachtungsperspektive

Zu Beginn dieses Kapitels wurden strukturelle Elemente individueller Kompetenz aus psychologischer Sicht erläutert. Strukturelle Ansätze zur Kompetenzmodellierung greifen diese Elemente auf und betrachten sie als Ansatzpunkte zur Entwicklung und Modellierung individueller Kompetenz. Kompetenz lässt sich demnach durch unterschiedliche einflussnehmende Elemente modellieren. In der strukturellen Betrachtungsperspektive der Kompetenzmodellierung werden Elemente der Handlungskompetenz aufgegriffen und in Bezug zueinander gesetzt. Die Kompetenz zur Handlung wird dabei als Integration von

¹⁰ Eine vertiefende Darstellung unterschiedlicher psychologischer Verfahren zur Kompetenzmodellierung sowie deren Intentionen und Elemente findet sich bei Schuler 2001, S. 267.

Handlungsfähigkeit (als kognitive Basis) und Handlungsbereitschaft (als motivationale Basis) verstanden. Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft bestimmen dabei die individuelle Handlungskompetenz, die aus Sicht der Psychologie oftmals eng mit Persönlichkeitseigenschaften verbunden ist. Ergänzt wird diese in einigen Ansätzen durch die organisatorische oder technologische Einordnung in den beruflichen Kontext, die sogenannte *organisatorische Kopplung* (vgl. nachfolgende Abbildung). Insbesondere in arbeitsteiligen Organisationen beeinflusst diese die Kompetenz zur Handlung sehr stark (vgl. Staudt 1997, S. 124; Staudt/Kriegesmann 1999, S. 29; Stephan 2002, S. 52).



Abbildung 1: Strukturelle Sicht psychologischer Kompetenzmodellierung

Individuelle Handlungsfähigkeit als Bestandteil der Kompetenz kann in der Psychologie als Zusammensetzung aus explizitem und implizitem Wissen sowie Fertigkeiten verstanden werden. Zur Modellierung individueller Kompetenz aus einer strukturellen Betrachtungsperspektive werden in der Psychologie u. a. die zuvor unter der verfahrensorientierten Betrachtungsperspektive dargestellten wissensorientierten Verfahren zur Kompetenzmessung genutzt. Wie sich bereits bei der strukturellen Betrachtung individueller Kompetenz zu Beginn des vorliegenden Kapitels zeigte, stellt explizites Wissen in der Psychologie eine Sammlung in sich geordneter Aussagen dar, die ein Urteil zum Ausdruck bringen und durch Kommunikation übermittelt werden können. Explizites Wissen ist somit speicherfähig und frei konvertierbar (vgl. Bell 1985, S.

180). Implizites Wissen umfasst hingegen das aktionsgebundene und auf individuellem Engagement bzw. auf Erfahrung basierende Wissen und entzieht sich dem formalen Ausdruck (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997, S. 18f.). Gegenüber dem expliziten Wissen ist implizites Wissen personengebunden. Es resultiert aus individuellen Handlungen, Beobachtungen oder aus sonstigen Aktionen und Verhaltensweisen und ist somit nur bedingt explizierbar (vgl. Stephan 2002, S. 53). Wie zuvor dargelegt, sind Fertigkeiten durch mehrfache Wiederholung bzw. Übung erworbene Handlungsmuster. Dabei kann es sich sowohl um manuelle Fertigkeiten (z. B. Handhabung eines Werkzeugs) als auch um psychische Fertigkeiten (z. B. Kopfrechnen) handeln. Aufgrund ihrer hohen Automatisierung weisen sie eine geringere Störbarkeitsrate auf als Tätigkeiten, die fortlaufend einer gedanklichen und wahrnehmungsmäßigen Überprüfung bedürfen (vgl. Mandl 2001).

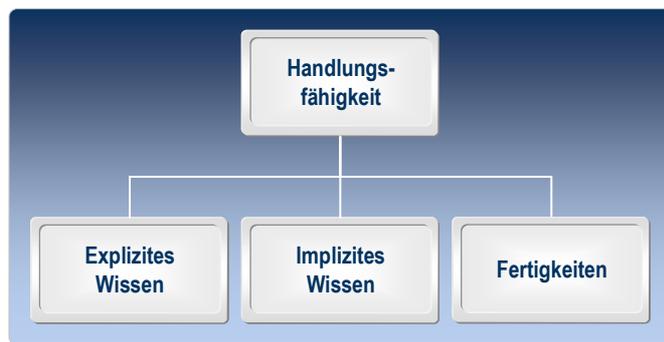


Abbildung 2: Psychologische Elemente individueller Handlungsfähigkeit

Zwischen den Elementen der Handlungsfähigkeit bestehen Wechselbeziehungen und hierarchische Verknüpfungen: Explizites und implizites Wissen sowie Fertigkeiten sind nicht trennscharf voneinander abgrenzbar. Bei der Kompetenzmodellierung aus struktureller Sicht muss bedacht werden, dass erst die Verfügbarkeit eines Sets von Fähigkeitsbausteinen Handlung ermöglicht; Einzelne Elemente in isolierter Form machen nicht handlungsfähig; Ein alleiniger Transfer von Fertigkeiten in Arbeitssituationen ist ohne explizites und/oder implizites Wissen in dem betreffenden Bereich nicht möglich (vgl. Weinert

2004, S. 31ff.). Ebenso zeigt sich bei der strukturellen Betrachtung der Kompetenzmodellierung, dass die Arbeits- und Organisationspsychologie berufliche Handlungskompetenz mit der Betrachtung fachlicher, methodischer und sozialer Ausprägungen differenziert. Handlungsfähigkeit, insbesondere im beruflichen Kontext, ergibt sich aus psychologischer Sicht demnach aus dem dimensionalen Zusammenspiel von (explizitem und implizitem) Wissen und Fertigkeiten als strukturelle Elemente der Handlungskompetenz einerseits sowie den individuellen fachlichen, methodischen und sozialen Ausprägungen andererseits (vgl. nachfolgende Abbildung). Strukturelle Ansätze zur Kompetenzmodellierung sollten daher stets den Aufbau von implizitem und explizitem Wissen sowie von Fertigkeiten verfolgen und deren fachliche, methodische und soziale Ausprägung gestalten.



Abbildung 3: Dimensionen individueller Handlungsfähigkeit

Prozessuale Betrachtungsperspektive

Individuelle Kompetenz bildet die Grundlage dafür, dass Individuen in der Lage sind, berufliche und private Herausforderungen zu bewältigen. Aus psychologischer Sicht bildet individuelle Kompetenz somit die Basis für Handlungen. Diesem strukturellen Kompetenzverständnis nach wird über die Handlungsfähigkeit das *Können*, über die Handlungsbereitschaft das *Wollen* und über

die organisatorischen Kopplungen das *Dürfen* eines Individuums bestimmt (vgl. Becker/Rother 1998, S. 14). Zur Modellierung individueller Kompetenz wurden in der Psychologie Handlungsmodelle konzipiert, die das Zusammenspiel von individueller Kompetenz und Handlung analysieren und abbilden. Ein solches Modell, welches die motivationalen Voraussetzungen für Handeln untersucht, stellt beispielsweise das Rubikon-Modell dar (vgl. dazu Heckhausen 1989, S. 203). Ein weiterer psychologischer Ansatz kann in der Handlungsregulationstheorie von Hacker gesehen werden, welche die Handlungsvorbereitung vom Handlungsvollzug unterscheidet (vgl. Hacker 1998, S. 176). Zur Charakterisierung der prozessualen Sicht auf die Kompetenzmodellierung soll exemplarisch ein Handlungsmodell dargelegt werden, welches die drei Bestandteile *Handlungsimpuls*, *Handlungsrealisierung* und *Handlungsergebnis* als prozessuale Bestandteile der Kompetenzmodellierung skizziert (vgl. Heckhausen 1989, S. 13f.).



Abbildung 4: Prozessuale Sicht psychologischer Kompetenzmodellierung

Unter Handlung wird hier ein Prozess verstanden, der zur Aufgabenerfüllung durchlaufen wird und sich aus mehreren Phasen zusammensetzt. In alltäglichen und beruflichen Situationen wird das Individuum regelmäßig mit Handlungsimpulsen konfrontiert. Damit es zu einer Handlung kommt, ist es jedoch von entscheidender Bedeutung, dass der Impuls wahrgenommen wird. Situative Beeinträchtigungen können dies verhindern. Ebenso spielt die Bereitschaft des Individuums, den Impuls wahrzunehmen, eine wichtige Rolle. Die Wahrnehmung unterliegt dabei einem individuellen Selektionsprozess: „*Menschen*

nehmen wahr, was für ihre Bedürfnisse wichtig ist“ (s. Leavitt 1974, S. 36). Die Bereitschaft, den Impuls wahrzunehmen und anschließend in eine Handlung umzusetzen, hängt psychologisch betrachtet von den Einflussfaktoren auf das Psychosystem des Individuums ab. Nach Auffassung einiger Autoren wird das Psychosystem durch individuelle Bedürfnisse, Einstellungen und Erwartungen sowie Kenntnisse und Fähigkeiten determiniert, die wiederum geprägt sind durch systemexterne Bestimmungsfaktoren (Vererbung, Milieu, Kultur etc.) und systeminterne Bestimmungsfaktoren (Rollen, Status etc.): Menschen verfolgen demnach abhängig von ihrer individuellen Motivlage bestimmte Ziele, z. B. soziale Anerkennung oder persönliche Weiterentwicklung. Diese werden wiederum durch situative Bedingungen, wie beispielsweise Milieu, Kultur, Familie, bestimmt (vgl. Hill/Fehlbaum/Ulrich 1994, S. 67ff.). Das Individuum mit seinen Kompetenzen ist stets in eine Situation eingebunden, von der es ein subjektives Bild hat, d. h. für die Person ist immer nur die wahrgenommene Situation relevant. Auch hier unterliegt das Individuum nach Leavitt einem selektiven Wahrnehmungsprozess (vgl. Leavitt 1974, S. 36; dargestellt in nachfolgender Abbildung).



Abbildung 5: Psychosystem des Individuums nach Leavitt

Aus dem Abgleich von angestrebten Zielen und dem Bild der Situation ergibt sich eine Handlungsintention. Diese Intention wird beeinflusst durch den Wert, den das Individuum der Realisierung der Handlung zumisst sowie von der individuell wahrgenommenen Wahrscheinlichkeit, dass die Handlung zu dem gewünschten Ziel führt (vgl. Wöll 1998, S. 26). Nach Heckhausen bestehen die Inhalte motivationaler Gedanken vornehmlich aus anreizbetonter Vergegenwärtigung der möglichen Folgen des eigenen Handelns einerseits sowie dem Abwägen der Eintretenswahrscheinlichkeit verschiedener Ergebnisse andererseits (vgl. Heckhausen 1989, S. 204). Mit der Wahrnehmung des Handlungsimpulses findet ein fließender Übergang zur Handlungsrealisierung statt. Die individuelle Verarbeitung und anschließende Umsetzung des Impulses in eine Handlung ist geprägt durch ein Zusammenspiel von situativen Bedingungen und individuellen Kompetenzen. Diese Handlungsrealisierung ist in zwei Phasen zu unterteilen: eine kognitive und eine aktionale Phase (vgl. Hacker 1988, S. 275; Heckhausen 1989, S. 203ff.).

Im Rahmen der kognitiven Phase findet ein Informationsbearbeitungsprozess statt: Der Handlungsimpuls wird interpretiert und mit möglichen Handlungsstrategien abgeglichen. Das Individuum wägt dabei ab, ob eine Handlung ausgeführt werden muss oder nicht, und eventuelle Konsequenzen der Handlungen werden antizipiert und individuell bewertet (vgl. Mandl 1996, S. 123). Die Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie (VIE) von Vroom geht im Rahmen der Motivationstheorien davon aus, dass Individuen dazu neigen, solche Handlungsstrategien zu bevorzugen, die den subjektiv erwarteten Nutzen maximieren: Das Individuum misst dem Einreichen des Handlungsziels eine bestimmte Wahrscheinlichkeit zu und gewichtet es mit einem individuellen Wert – Aus der Verknüpfung von Wahrscheinlichkeit und Wert leitet es seine Motivation zu handeln ab (vgl. Vroom 1967). Ob und wie einzelne Schritte der kognitiven Phase durchlaufen werden, hängt neben der Motivation des Individuums auch von den jeweiligen Rahmenbedingungen der Situation ab.

Aus subjektiver Perspektive unterscheiden sich Situationen bezüglich des Neuigkeitsgrades einzelner, mehrerer oder aller Elemente der Situation (vgl. Elias 1985, S. 57ff.). Insbesondere in Routinesituationen wird die kognitive Phase daher vermutlich weitestgehend übersprungen. Anders gestaltet es sich in Nicht-Routinesituationen: Das Ergebnis der Handlung ist unbekannt und Handlungsalternativen müssen zunächst entwickelt werden; unter Umständen verfügt das Individuum nicht über die notwendige Handlungsfähigkeit, Bereitschaft und/oder organisatorische Kopplungen. Einzelne oder alle Schritte der kognitiven Phase müssen ggf. durchlaufen werden.

Im Rahmen der aktionalen Phase leitet das Individuum die notwendigen Schritte ein, um den wahrgenommenen Handlungsimpuls in eine Handlung umzusetzen. Im beruflichen Kontext bspw. limitieren und initiieren organisatorische Kopplungen die Handlung ebenso wie die individuelle Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft. Aus psychologischer Sicht sind daher verschiedene Faktoren für die Handlungsrealisierung und Kompetenzmodellierung von Bedeutung (vgl. Hacker 1988, Heckhausen 1989, Weinberg 1996): Zur Umsetzung des Impulses und Realisierung der Handlung müssen entsprechende Handlungsprogramme und Mittel vorhanden sein, auf die das Individuum zurückgreifen kann. Zudem muss die zur Handlungsrealisierung erforderliche Zeit verfügbar sein (Realisierbarkeit der Handlungsziele). Ebenso muss dem Handlungsimpuls eine entsprechende Wichtigkeit und Dringlichkeit zugeordnet werden; eventuell auftretende negative Sanktionen im Falle der Handlungsunterlassung sowie positive Sanktionierungen für die Durchführung werden abgeschätzt.

Routinisierte Handlungen erfolgen gewohnheitsmäßig mit geringen kognitiven Anstrengungen. In diesen Fall sind die kognitive und die aktionale Phase nicht trennbar. Handlungen in Nicht-Routinesituationen setzen Transferleistungen (also die Übertragung bestehender Kompetenzen in eine unbekannte Situation) voraus, d. h. vorhandene Kompetenzen müssen von einem bekannten in ein

unbekanntes Umfeld transferiert werden. Die Handlungsrealisierung führt somit zu einem Handlungsergebnis. Hierbei wird grundlegend angenommen, dass sich mögliche Veränderungen aus der Handlungsvornahme ergeben und sich in der wahrnehmbaren Handlungskompetenz niederschlagen.

Die Beschreibung der prozessualen Schritte vom Handlungsimpuls bis zum Handlungsergebnis verdeutlicht, dass bereits durch die Bewältigung alltäglicher Anforderungen handlungsbegleitende Prozesse der Kompetenzmodellierung stattfinden können. Dies gilt umso mehr, wenn das Individuum mit Nicht-Routinesituationen konfrontiert wird und versucht, auf der Grundlage seiner bestehenden Kompetenzen zu einem Handlungsergebnis zu gelangen. An dieser Stelle setzen Verfahren zur Kompetenzmodellierung an. Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung ist allerdings, dass das Individuum über Flexibilitäts- bzw. Kompetenzreserven verfügt, die es ihm ermöglichen, auch in unbekanntem Situationen zu handeln. Bestehendes explizites und implizites Wissen sowie Fertigkeiten werden dabei in einen neuen Zusammenhang gebracht oder das Individuum verfügt über bisher ungenutzte Kompetenzreserven bzw. Potenziale, die es möglicherweise auch außerhalb der beruflichen Tätigkeit erworben hat¹¹.

2.3.5 Erstes Resümee

Aus der vorangehenden Betrachtung des Kompetenzdiskurses aus einer psychologischen Perspektive lassen sich grundlegende Erkenntnisse für die vorliegende Arbeit ableiten. Dem psychologischen Kompetenzverständnis nach wird individuelle Kompetenz als Disposition verstanden, die sich auf aktualisierbare kognitive, sozialkommunikative sowie emotional-motivationale Leistungsvor-

¹¹ Diese handlungsbegleitende Form der Kompetenzmodellierung lässt sich auch als *explorative Handlungslernen* bezeichnen.

aussetzungen einer Person bezieht. Innerhalb des psychologischen Kompetenzdiskurses wird Kompetenz überwiegend aus einer strukturellen Perspektive fokussiert. Bei der Betrachtung entsprechender Kompetenzdefinitionen wird deutlich, dass zur kompetenten Handlung eines Individuums das Zusammenspiel mehrerer Elemente nötig zu sein scheint. Hier wird aus psychologischer Sicht insbesondere der Motivation hohe Relevanz als strukturelles Element individueller Kompetenz beigemessen: Nähert man sich dem Kompetenzdiskurs aus psychologischer Perspektive, so zeigt sich, dass Motivation im Allgemeinen und Lernmotivation im Speziellen wichtige Determinanten für die Kompetenzmodellierung zu sein scheinen (vgl. Weinert 2004, S. 241f.). Abschließend ist festzustellen, dass psychologische Ansätze zur Kompetenzmodellierung aus unterschiedlichen Perspektiven klassifiziert werden können. Mit der verfahrensbezogenen, der strukturellen und der prozessualen Sicht auf die Kompetenzmodellierung wurden drei grundlegende Klassifizierungen vorgeschlagen, welche jeweils exemplarisch Grundpositionen der jeweiligen Betrachtungsperspektiven zusammenfassen. Zudem zeigen die vorangegangenen Überlegungen, dass dem psychologischen Kompetenzverständnis nach individuelle Kompetenzen der Beobachtbarkeit und Messbarkeit zugänglich gemacht werden können: Betrachtet man den Kompetenzdiskurs sowie die damit einhergehenden wissenschaftlichen Publikationen der angewandten Psychologie, so zeigt sich, dass dieser eine Reihe wesentlicher Aufgaben in den Bereichen der Messung und Gestaltung individueller Kompetenzen zufallen. Verfahren psychologischer Diagnostik und Arbeitsanalyse, aber auch Ansätze der Management-Diagnostik haben eine Vielzahl von Methoden hervorgebracht, um Merkmale, Eigenschaften, Fähigkeiten und Motivationen theoretisch zu beschreiben und messend zu erfassen. Als Aufgabe der Arbeits- und Organisationspsychologie wird hier insbesondere die Entwicklung von Kompetenzkriterien und Assessment-Center-Methoden gesehen. Damit sollen individuelle Fähigkeiten, Potenziale und Talente identifiziert und Ansätze zur Kompetenzförderung abgeleitet werden. Einige dieser psychologischen Messmethoden las-

sen sich auch als Verfahren zur Kompetenzmessung verstehen, zuweilen aber auch missverstehen. Als Fazit soll an dieser Stelle festgehalten werden: Die durch die Psychologie zur Verfügung gestellten Methoden zur Diagnose von Kompetenzen erfassen mehrheitlich Kompetenzkorrelate auf einer Ebene von kognitiver Leistungsfähigkeit und Persönlichkeitseigenschaften. Sie können daher nicht in jedem Fall für die Diagnose und Messung individueller Kompetenz angewandt werden. Zudem muss berücksichtigt werden, dass das Verhalten eines Individuums von Situation zu Situation variiert. Aus diesem Grunde sollten Verfahren zur Kompetenzmessung möglichst viele Kontextinformationen beachten, um zuverlässige Urteile im Rahmen der Kompetenzmessungen und -bewertungen treffen zu können.

2.4 Pädagogische Betrachtungsperspektive

Die Zielsetzung des nachfolgenden Kapitels besteht darin, pädagogische Zugänge zum Kompetenzdiskurs darzustellen. Ausgehend von der Abgrenzung des Kompetenzbegriffs im pädagogischen Kontext sollen pädagogische Betrachtungsweisen zum Kompetenzdiskurs eruiert und resultierende Kompetenzperspektiven innerhalb der Pädagogik reflektiert werden. Darauf aufbauend erfolgt die vertiefende Betrachtung des berufspädagogischen Zugangs zum Kompetenzbegriff. Besondere Relevanz innerhalb der pädagogischen Betrachtungsperspektive wird Aspekten der Kompetenzförderung zugesprochen. Aufbauend auf der Charakterisierung fundamentaler didaktischer Grundpositionen werden abschließend verschiedene Ansatzpunkte zur Kompetenzförderung dargestellt.

2.4.1 Begriffseingrenzung im pädagogischen Kontext

Mit wechselnden Konjunkturen wird der Kompetenzbegriff seit mehreren Jahrzehnten in sozialwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und

berufspädagogischen Diskussionen verwendet¹². Einige Autoren sprechen in diesem Zusammenhang vom „*Modebegriff der Sozial- und Erziehungswissenschaften*“ (s. Klieme 2007, S. 11). Parallel dazu entwickelten sich die zuvor dargestellten funktionalistisch geprägten Kompetenzkonzepte der Psychologie. Beide Traditionen, d. h. die psychologische und die erziehungswissenschaftliche Betrachtungsperspektive überlagern sich in den deutschsprachigen Diskussionen um den Kompetenzbegriff in nur schwer durchschaubarer und stellenweise widersprüchlicher Weise. In den nachfolgenden Kapiteln wird der Versuch unternommen, dem Kompetenzdiskurs innerhalb der Pädagogik und Erziehungswissenschaft nachzugehen. Dadurch soll der Kontext bestimmt werden, in dem die aktuelle erziehungswissenschaftliche Kompetenzforschung angesiedelt ist. Hilfreich erscheint dafür zunächst die begriffliche Eingrenzung und Konkretisierung des Kompetenzkonstruktes im erziehungswissenschaftlichen Kontext.

Der Kompetenzbegriff wurde im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext vielfach und in unterschiedlicher Weise verwendet. Die vielfache Nutzung in den Sozial- und Erziehungswissenschaften liegt vermutlich darin begründet, dass er auf Qualitäten menschlichen Denkens und Handelns verweist, die unerlässlich sind, wenn man über menschliches Denken und Handeln reflektiert, es theoretisch beschreiben oder empirisch erfassen möchte. Eine Sozialwissenschaft, die nach den Grundlagen menschlichen Handelns fragt, muss sich daher mit den Dispositionen befassen, die dieses Handeln er-

¹² Im Fokus des nachfolgenden Kapitels soll nicht die begriffsgeschichtliche Herleitung der Unterschiede pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Begriffsapparate zum Kompetenzdiskurs stehen. Vielmehr stehen an dieser Stelle die erziehungswissenschaftliche Gesamtdiskussion und die Berufspädagogik als spezifischer Forschungs- und Bildungszweig im Vordergrund. Dementsprechend wird der Vereinfachung halber im Folgenden weitgehend der Begriff des *erziehungswissenschaftlichen* Kompetenzdiskurses genutzt.

möglichen; gemeint sind die *Fähigkeiten* des Individuums. Ebenso müssen motivationale und volitionale Aspekte zur Nutzung dieser Fähigkeiten betrachtet werden: Die *Bereitschaft* des Individuums. Im Kontext von Erziehung und Bildung hat die Auseinandersetzung mit individuellen Fähigkeiten und Bereitschaften stets eine normative Komponente, durch die festgelegt wird, welche Fähigkeiten erworben und genutzt werden sollen. Allgemein betrachtet haben Kompetenzkonzepte der Sozial- und Erziehungswissenschaften demnach stets Berührungspunkte erstens mit Dispositionen, die Handeln möglich machen (*Fähigkeiten*), zweitens mit motivationalen und volitionalen Aspekten zur Umsetzung der Fähigkeiten (*Bereitschaft*) und drittens einer normativen Setzung über das, was im Rahmen von Obliegenheiten, auf die man ein Anrecht hat, geleistet werden muss oder darf.

In erziehungswissenschaftlichen Diskussionen rund um den Kompetenzbegriff zeigt sich, dass dieser mit teils empirischen, teils theoretischen und teils normativen Bedeutungen in jeweils unterschiedlicher Gewichtung versehen werden kann. Dies schließt jedoch keineswegs ein, dass diese unterschiedlichen Bedeutungen und Gewichtungen in Form eines einheitlich getragenen wissenschaftlichen Verständnisses systematisch miteinander verbunden sind. Diese Vielseitigkeit an inhaltlichen Schwerpunkten und Aspekten führt zu einer stark unterschiedlichen Nutzung des Kompetenzbegriffs im erziehungswissenschaftlichen Kontext. In der theoretischen Betrachtung zeigt sich ein dementsprechend heterogenes Verständnis über das, was in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen unter Kompetenz verstanden wird. Hier offenbart sich die Gefahr der Verwendung einer derart breiten Begriffskategorie, wie es der Kompetenzbegriff zu sein scheint: Durch seine Verwendung wird eine Klarheit suggeriert, die im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Kontext bestenfalls als Leitvorstellung besteht. Dennoch zeigt sich, dass der Kompetenzbegriff keineswegs in dem Maße frei verfügbar ist, wie seine oftmals beliebige Verwendung auf den ersten Blick annehmen lässt. In der Erziehungswissenschaft zeigt sich Kompe-

tenz vornehmlich in der jeweils situativen Bewältigung von Anforderungen, also in der „*Performanz des Handelns*“ (s. Klieme 2007, S. 13), dennoch wird Kompetenz als allgemeine Disposition interpretiert. Folglich ist Kompetenz spezifisch und kontextbezogen, aber auf Verallgemeinerung und Transfer ausgelegt. Kompetenz bezieht sich sowohl auf den Handlungsvollzug selbst als auch auf die Kognition¹³ und Motivation¹⁴, die diesem Handlungsvollzug zu Grunde liegen. Wird der Kompetenzbegriff im erziehungswissenschaftlichen Kontext benutzt, so soll herausgestellt werden, dass Fähigkeiten und Bereitschaften in konkreten Situationen betrachtet werden und eine Anwendbarkeit in einer Vielzahl solcher Situationen unterstellt wird (vgl. Klieme 2007, S. 14). Kompetente Handlung ist daher nicht auf Zufälligkeiten zurückzuführen. Wenn ein Individuum kompetent handelt, verfügt es nicht nur über träges Wissen; vielmehr ist es in der Lage, reale Anforderungssituationen zu bewältigen.

Damit die Mannigfaltigkeit kompetenztheoretischer Positionen und Perspektiven nachvollzogen werden kann, arbeitet das nachfolgende Kapitel auf die Darstellung pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Ströme hin.

2.4.2 Pädagogische und erziehungswissenschaftliche Ströme

Der Kompetenzdiskurs der Pädagogik und Erziehungswissenschaft hat seinen Ursprung in den Sozialwissenschaften. Dementsprechend erfolgt im nachfolgenden Kapitel zunächst die Darstellung sozialwissenschaftlicher Fundamente. Aus diesen lassen sich weiterführend grundlegende Erkenntnisse über Entstehungskontexte des Kompetenzdiskurses innerhalb der Pädagogik und Erzie-

¹³ auch bezeichnet als *Wissens- und Könnensaspekte*

¹⁴ auch bezeichnet als *Wollensaspekte*

lungswissenschaft ableiten. Anhand zentraler wissenschaftstheoretischer Grundrichtungen sollen Fundamente des erziehungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurses dargestellt und vor dem Hintergrund ihrer Bedeutung für die Kompetenzdebatte fokussiert werden. Die Aufgabe des vorliegenden Kapitels wird nicht darin gesehen, auf engstem Raum die umfassende Geschichte der Pädagogik und Erziehungswissenschaft in Gänze nachzuzeichnen; vielmehr sollen hier der „Boden“ für die pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Rezeption des Kompetenzbegriffs erläutert und daraus resultierende Kompetenzperspektiven dargestellt werden.

Sozialwissenschaftliche Fundamente

Die bewusste Auseinandersetzung mit Kompetenz lässt sich in den Sozialwissenschaften auf drei zentrale Fundamente zurückzuführen: auf die Soziologie Max Webers, auf die Linguistik von Noam Chomsky und auf die funktionale Tradition der amerikanischen Psychologie (vgl. White et Al. 1959)¹⁵. Während Kompetenz bei Max Weber als *Zuständigkeit* verstanden wird, fokussieren die linguistischen und psychologischen Traditionen Kompetenz als *Fähigkeit* und *Bereitschaft*. Chomsky bezieht diese Fähigkeit und Bereitschaft auf das sprachliche Handeln eines Individuums; die funktionalen Kompetenzkonzepte der Psychologie fassen Kompetenz hingegen als Fähigkeit zur Bewältigung situativ geprägter Anforderungen auf (vgl. White 1959; McClelland 1973; Weinert 2001). Damit unterscheidet sich die Kompetenzdiagnostik in einem wesentlichen Punkt von der Intelligenzdiagnostik: Während diese kognitive Leistungskonstrukte untersucht, die über eine breite Vielfalt von Situationen generalisierbar sind, beziehen sich Kompetenzkonstrukte auf spezifische Anforderungsbereiche. Wie am Ende des vorangegangenen Kapitels zum psychologi-

¹⁵ Eine vertiefende Darstellung findet sich ebenso bei Vonken 2005, S. 33ff.

schen Kompetenzdiskurs verdeutlicht, werden Kompetenzen in der psychologischen Tradition als Leistungsdispositionen verstanden, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen beziehen. Nachfolgend sollen nun Entstehungskontexte und resultierende Kompetenzperspektiven der Pädagogik und Erziehungswissenschaft vertiefend betrachtet werden.

Pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Fundamente

Die Betrachtungsperspektiven auf das Kompetenzkonstrukt überlagern sich im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskurs in schwer zu durchdringender und stellenweise widersprüchlicher Weise. Um diese Heterogenität in der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Kompetenzdebatte nachvollziehen zu können, ist die pointierte Betrachtung grundlegender wissenschaftstheoretischer Grundlinien hilfreich. Von zentraler Bedeutung für die Rezeption des Kompetenzbegriffs erscheinen vor allem die drei nachfolgend dargestellten Positionen: Erstens die geisteswissenschaftliche Wissenschaftstheorie bzw. die darauf aufbauende *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, zweitens die empirisch-sozialwissenschaftliche Wissenschaftstheorie bzw. die daraus abzuleitende *Empirische Erziehungswissenschaft* sowie drittens die Kritische Theorie, welche als konstitutiv für die *Kritische Erziehungswissenschaft* anzusehen ist.

Pädagogik bezeichnet im Allgemeinen die Lehre, Theorie und Wissenschaft von der Erziehung und Bildung nicht nur der Kinder, sondern seit dem Vordringen der Pädagogik in weite Bereiche des gesellschaftlichen Lebens auch der Erwachsenen (vgl. Lenzen 2004, S. 1105). Umgangssprachlich wird der Terminus Pädagogik häufig synonym mit dem Begriff der *Erziehungswissenschaft* verwendet. Die Einführung der Erziehungswissenschaft war jedoch mit der Intention verknüpft, den Übergang einer überwiegend geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogik zu einer erfahrungswissenschaftlichen, empirisch-analytischen und wissenschaftstheoretisch verankerten Disziplin aufzuzeigen. Auch wenn die Entstehungsgeschichte der Pädagogik nicht immer exakt rekonstruierbar

erscheint, befasste sich die Pädagogik stets mit Erziehung und Bildung als spezifisch menschlichen Tätigkeiten. Ihren Entstehungsort findet sie dort, wo die Orientierung des Menschen an einer gemeinsamen christlichen Weltanschauung zu zerbrechen beginnt, also mit der Aufklärung. Die Vertreter der daraus entstehenden *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik* versuchten, die Erziehungswirklichkeit in ihren Alltagsvollzügen zu verstehen und auf Handeln bezogen zu erklären¹⁶. Wesentliche Elemente dieser pädagogischen Theorie sind die hermeneutische Methode sowie das Verständnis von Pädagogik als pragmatische Wissenschaft. Wichtigster gemeinsamer Bezugspunkt der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist die Philosophie Wilhelm Diltheys (1833 bis 1911), welcher den Begriff der „Geisteswissenschaft“ prägte. Der Ausgangspunkt für die pädagogische Theorie ist die Erziehungswirklichkeit, das heißt, dass der pädagogischen Theorie konkrete pädagogische Situationen zu Grunde liegen. Wie Benner erläutert, kann das Konzept der geisteswissenschaftlichen Pädagogik weit oder eng ausgelegt werden (vgl. Benner 1995). Das Adjektiv „geisteswissenschaftlich“ täuscht demnach eine Einheitlichkeit vor, die sich bei eingehender Beschäftigung mit der Thematik nicht bestätigen lässt. Unterschiede werden unter anderem im Hinblick auf historische und systematische sowie auf hermeneutisch-pragmatische und kulturphilosophische Geisteswissenschaften gesehen (vgl. Dahmer 1995, S. 367; Flitner 1967). Trotz möglicher unterschiedlicher Betrachtungsweisen soll hier von einer Einheit ausgegangen werden, welche die Vielfalt im Sinne Benners einschließt. Eine eigene geisteswissenschaftliche Wissenschaftstheorie, in der die Anforderungen an entsprechende theoretische Aussagensysteme metatheoretisch vorgeklärt werden, gibt es als selbstständige Disziplin nicht. Erkennbar sind lediglich Ansätze, die unterschiedliche wissenschaftliche Positionen einschließen und damit das Ziel ver-

¹⁶ Wichtige Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik waren Herman Nohl, Theodor Litt, Eduard Spranger, Wilhelm Flitner und Erich Weniger.

folgen, eine hermeneutisch-pragmatische wissenschaftliche Vorgehensweise zu entwickeln (vgl. bspw. Flitner 1967). In dieser Vorgehensweise wird eine typisch geisteswissenschaftliche Prämisse sichtbar: Die Geisteswissenschaften zeichnen sich dadurch aus, dass Theorie und Metatheorie miteinander vereint sind; indem die Praxis erlebt wird, wird sie in die Wissenschaft integriert. Aus der Perspektive der Geisteswissenschaften bereitet es demnach keine Schwierigkeiten, erlebte Praxis angemessen mit Wissenschaft zu verbinden. Im Gegenteil – Hierin kann die besondere Stärke der Geisteswissenschaft gesehen werden (vgl. Merckens 2001, S. 26). Als Methoden wissenschaftlicher Forschung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind die Beobachtung der konkreten Erziehungssituation, der Rückgriff auf eigene Erfahrungen und der Rückgriff auf die Erfahrungen anderer zu nennen. Indem in der Geisteswissenschaft das subjektive Erleben zum Ausgangspunkt gewählt wird, gelingt es, den Bogen vom praktischen Handeln zum metatheoretischen Rahmen zu spannen. Eine solche Wissenschaft beschränkt sich auf die Reflexion des praktischen Handelns: Nicht die konkrete Handlungsanleitung, sondern das reflexive Nachdenken über das Handeln und dessen Angemessenheit bildet das Ziel (vgl. Flitner 1957). Ihren Gültigkeitsanspruch verlor die Geisteswissenschaftliche Pädagogik weitgehend durch die von Heinrich Roth propagierte *Realistische Wendung* der 1960er Jahre, die im Zeichen von Empirieorientierung und Ideologiekritik stand. Die Krise der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik hatte im Wesentlichen zwei Dimensionen: Zum einen wurde erkannt, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik einer Wirklichkeit stets „hinterherläuft“. Sie kann inakzeptable Entwicklungen (wie beispielsweise den Nationalsozialismus) nicht verhindern, sondern nur im Nachhinein reflektieren. Zum anderen wurde der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorgeworfen, mit den Mitteln der Hermeneutik die Erziehungswirklichkeit nicht präzise erfassen zu können. Daraus folgte zunehmend der Ruf nach empirischen Verfahren.

Auf dem Weg von der Hermeneutik zur empirischen Wissenschaft nahm Heinrich Roth eine zentrale Stellung ein. Roth forderte eine empirische Sozial- und Personenforschung und zog einen Trennstrich zwischen idealistischer und realistischer Pädagogik. Damit reagierte er auf die Empirieabstinenz der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihre mangelnde Beantwortung von Fragen der Bildungseffizienz. Die Forderung nach einer *Empirischen Erziehungswissenschaft*¹⁷ führte dazu, dass die methodische Vorrangstellung der Hermeneutik verloren ging. Die später von Wolfgang Brezinka (unter Einbeziehung des Kritischen Rationalismus, wie er von Karl Popper formuliert wurde) vorgetragene Position strebte eine radikale Trennung der erziehungswissenschaftlichen Forschung von der praktischen Pädagogik an: „*Wer Wissenschaft betreibt, will Erkenntnisse gewinnen, nicht die Welt gestalten oder Menschen beeinflussen. Er verhält sich theoretisch, nicht praktisch. Das Ziel der Wissenschaft sind Erkenntnisse, das Ziel der Realwissenschaften dementsprechend Erkenntnisse über die Wirklichkeit*“ (s. Brezinka 1972, S. 21). Diese Behauptung beinhaltete einen Angriff auf die bisherige Tradition der Pädagogik. Sie spricht dem Professions- und Praxisbezug der Erziehungswissenschaft, dem zentralen Anliegen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die Wissenschaftlichkeit ab. Die Methode des Verstehens betrachtet Brezinka skeptisch: „*Das 'Verstehen' dem 'Erklären' gegenüberzustellen ist [...] irreführend. 'Verstehen', 'Einfühlung' und 'Intuition' haben nur heuristische (d. h. den Entwurf von Hypothesen betreffende) Bedeutung, und zwar [...] in allen Wissenschaften*“ (ebd., S. 101). Festzuhalten bleibt, dass das Programm der empirischen Wissenschaft erst die Notwendigkeit einer wissenschaftstheoretischen Orientierung ins Bewusstsein gehoben hat. Pädagogik als Wissenschaft sollte konkrete Erkenntnisse über das Erziehungsgeschehen der Gegenwart und Vergangenheit gewinnen und Aussagen über die Lösung praktischer Erziehungsprobleme treffen können. Diese Empirische Erziehungswissenschaft möchte mittels all-

¹⁷ auch *erfahrungswissenschaftliche Pädagogik* genannt (vgl. Lenzen 2004)

gemeiner Hypothesen und Theorien pädagogische Probleme beschreiben, erklären und lösen. Sie sucht umfassende Erkenntnis über vergangene, gegenwärtige und zukünftige Erziehungsrealität. Die empirische Erziehungswissenschaft möchte erklären, was war (Geschichte der Erziehung), was ist (erklärende Pädagogik) und was sein wird (prognostische Aussagen, bspw. über Bildungsplanung). In Bezug auf diese Fragestellungen wirft die empirische Erziehungswissenschaft der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine Vermengung unterschiedlicher Aussagearten vor. Vertretern der empirischen Erziehungswissenschaft reicht der alleinige Aspekt des Verstehens nicht aus; vielmehr möchten sie individuelle Kompetenz erklären und erfassen.

In den 60er und den frühen 70er Jahren wurde von Seiten der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule die herkömmliche Form der Wissenschaft scharf kritisiert. Diese Kritik bezog sich u. a. darauf, dass Wissen relativ unabhängig von den späteren Verwendungsmöglichkeiten produziert wurde. Stattdessen wurde gefordert, dass wissenschaftliches Wissen der Befreiung und der Selbstaufklärung der Gesellschaft dienen müsse: Es sollte in diesem Sinne unbedingt eine kritische Funktion haben. Zwischen den Vertretern der Kritischen Theorie (insbesondere Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas) und des Kritischen Rationalismus (Hans Albert und Karl Popper) wurde in den Sozialwissenschaften der Positivismusstreit ausgetragen. Eine wesentliche Methode der Kritischen Theorie war die Ideologiekritik: Man ging davon aus, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse zu einem falschen Bewusstsein über die Wirklichkeit führen und die Menschen entgegen ihrer objektiven Klasseninteressen denken, fühlen und handeln würden. Autoritäre Strukturen und Klassengegensätze würden durch das falsche Bewusstsein verschleiert und damit verfestigt. Die Argumente, Wissensbestände und Interpretationen, die jene Verschleierung bewirken, bezeichnete man als Ideologien. Diese sollten auf Grundlage der Kenntnis jener objektiven gesellschaftlichen Verhältnisse kritisiert und überwunden werden. Die Erziehungswissenschaft hat diese Entwicklungen

intensiv für sich genutzt und vor diesem Hintergrund ihre eigenen Traditionen neu betrachtet; es entwickelte sich die *Kritische Erziehungswissenschaft*¹⁸. Deren Entstehung ist in wesentlichem Maße auch auf eine Selbstkritik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zurückzuführen (vgl. Dahmer/Klafki 1968)¹⁹. Die ursprüngliche Entwicklung der Kritischen Erziehungswissenschaft kann als Versuch verstanden werden, den geisteswissenschaftlichen Ansatz zu retten, indem er methodologisch und sachlich um kritische Elemente erweitert wurde. Die Kritische Erziehungswissenschaft versuchte, ihre Methodologie im Anschluss an den sozialwissenschaftlichen Positivismusstreit in der Klärung des Verhältnisses von Hermeneutik, Empirie und Kritik zu gewinnen. Der angesprochene Verlust des Pädagogischen wurde registriert und der Emanzipationsbegriff schien zunächst ein angemessener Ersatz zu sein. Emanzipation wurde als Ziel pädagogischer Tätigkeit bestimmt, als Kriterium an praktisches Handeln angelegt und als Orientierung für die gesellschaftliche Entwicklung verstanden. Das Ziel „Emanzipation“ war also an sich gut legitimierbar, aber dennoch mit großen Problemen behaftet. Emanzipation von politischer Herrschaft und Unterdrückung, von autoritären Verhältnissen und ideologischer Verschleierung waren Aufgaben, die unter anderem durch Pädagogik realisiert werden sollten. Emanzipation der unterdrückten gesellschaftlichen Gruppen

¹⁸ Begründer und bedeutendster Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft ist Klaus Mollenhauer; weitere wesentliche Vertreter sind Herwig Blankertz, Andreas Gruschka, Ulrich Herrmann und Wolfgang Klafki.

¹⁹ Die Selbstkritik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik erfolgte über zwei Stufen. Wurde in der sogenannten *Realistischen Wendung* (Roth 1962) der Anschluss an den sachlichen und methodischen Forschungsstand der empirischen Human- und Sozialwissenschaften gesucht (vgl. Thiersch 1978, S. 81ff.), so galt die nachfolgende gesellschaftstheoretisch orientierte Kritik entschieden dem geisteswissenschaftlichen Inhalt, namentlich dem geisteswissenschaftlichen Bildungsverständnis (vgl. Blankertz 1974, S. 633; Klafki 1976, S. 28ff.).

sowie Kritik dessen, was Emanzipation verhindert, wurden als Ziele des pädagogischen Handelns diskutiert (vgl. Blankertz 1979; Mollenhauer 1968).

Die Gemeinsamkeit der auf den wissenschaftstheoretischen Fundamenten aufbauenden Grundpositionen der Erziehungswissenschaft besteht darin, dass die pädagogische Handlung im Zentrum des Interesses steht. In einigen Positionen wird sie selbst zum Gegenstand des Interesses; in anderen werden wesentliche Voraussetzungen für ihr Gelingen und Misslingen oder ihre Bewertung in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Merckens 2001)²⁰. Die vertiefende Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Fundamente erklärt die Heterogenität im kompetenztheoretischen Diskurs: Über die Darstellung wesentlicher wissenschaftstheoretischer Grundprämissen konnte somit der Einfluss der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der Empirischen Erziehungswissenschaft und der Kritischen Erziehungswissenschaft auf die Rezeption des Kompetenzkonstruktes im erziehungswissenschaftlichen Diskurs skizziert und festgehalten werden.

Impulse der PISA-Studien

Im Kontext des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurses wurde ein weiterer bedeutender Impuls durch die PISA-Studien²¹ gesetzt. Diese international angelegten Schulleistungsuntersuchungen der OECD wurden seit dem Jahr 2000 in dreijährigem Turnus in den meisten Mitgliedsstaaten der OECD sowie einer zunehmenden Anzahl von Partnerstaaten

²⁰ Sicherlich wäre es wünschenswert gewesen, an dieser Stelle weitere Ansätze einzubeziehen; aus Gründen des Umfangs wurde diese Option jedoch ausgeschlossen.

²¹ Das Akronym PISA wird in den beiden Amtssprachen der OECD unterschiedlich aufgelöst: englisch als *Programme for International Student Assessment* und französisch als *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*.

durchgeführt. Die Zielsetzung des PISA-Projekts besteht darin, alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger Schüler systematisch zu erfassen und dadurch Indikatoren für Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dieser Schüler auf einer repräsentativen Basis zur Verfügung zu stellen. Das Erhebungsprogramm ist so angelegt, dass neben einem curricularen Kern auch bereichsübergreifende Basiskompetenzen, sogenannte *Cross-Curricular Competencies* erfasst werden²². Die PISA-Studie orientiert sich nicht an der Schnittmenge nationaler Curricula, sondern postuliert einen eigenen Bildungsbegriff, der im englischen als *literacy* bezeichnet wird: Darunter werden das Wissen, die Fähigkeiten und die Kompetenzen verstanden, die relevant für persönliches, soziales und ökonomisches Wohlergehen sind (vgl. OECD 1999)²³. Hinter diesem Konzept verbirgt sich der Anspruch, über die alleinige Messung von Schulwissen hinausgehend Fähigkeiten zur Bewältigung authentischer Problemstellungen zu erfassen. Die bisher durchgeführten PISA-Studien gingen mit vorherrschenden bildungspolitischen, pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen in Deutschland hart ins Gericht. Die Krise der Bildung, so die Auffassung zahlreicher Autoren, hatte mit den PISA-Studien einen Namen bekommen: In Deutschland ist das Wort PISA zum Inbegriff aller Probleme des Bildungswesens geworden (vgl. Terhart 2002; Ricken 2006)²⁴. Seit Bestehen der PISA-Studien wird anders, intensiver und kritischer über Lernen, Bil-

²² Internationale Grundkonzeption der PISA-Studien laut deutschem Projektpartner (abgerufen am 08. Juli 2008) unter: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/intgrundkonzeption.htm>

²³ vgl. dazu auch McKinsey-Studie zu PISA, 2007 (abgerufen am 12. Juli 2008) unter: http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf

²⁴ Die Veröffentlichungen der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 erzielten ein so überwältigendes Medien-Echo, dass bald von einem „PISA-Schock“ gesprochen wurde. Dieser erinnert stellenweise an den „Sputnikschock“ und die Debatte der 1960er Jahre um die von Georg Picht beschworene Bildungskatastrophe.

dung und Kompetenz diskutiert als zuvor. PISA verstärkte das Problembewusstsein über die Herausforderung, individuelle Kompetenzen beschreiben und messen zu können. Dies gilt insbesondere für den erziehungswissenschaftlichen Kontext.

Erziehungswissenschaftliche Konzepte zur Erhebung von Schulleistungen, wie auch die zuvor beschriebenen PISA-Studien, werden in Bezug auf das zugrundeliegende Kompetenzverständnis auch heute noch maßgeblich durch die bereits 1971 von Heinrich Roth beschriebene Triade von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz beeinflusst²⁵. Roth fasst Kompetenz als individuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen für Handeln und Urteilen zusammen: *„Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz [...], d. h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und somit zuständig sein zu können und c) als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und zuständig sein zu können“* (s. Roth 1971, S. 180f.)²⁶. Roth formuliert somit ein relativ breit umschriebenes Kompetenzverständnis: Wenn er von Fähigkeiten spricht, sind nicht allein kognitive Leistungsdisposi-

²⁵ Heinrich Roth war der erste, der den Kompetenzbegriff in expliziter und systematischer Weise verwendet hat (vgl. Roth 1971, S. 180f.). Ein wesentlicher Ausgangspunkt des Kompetenzdiskurses aus erziehungswissenschaftlicher Sicht kann demnach in der Einführung des Kompetenzbegriffs im 1971 erschienenen zweiten Band von Roths Pädagogischer Anthropologie gesehen werden.

²⁶ Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der „Pädagogischen Anthropologie“ im Jahre 1971 war Heinrich Roth Mitglied des Deutschen Bildungsrates, welcher den Kompetenzbegriff nicht zuletzt dazu nutzen wollte, der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung ein gemeinsames Fundament zu geben. Dieses Fundament sollte zwischen dem akademischen Bildungsbegriff und beruflichen Qualifikationskonzepten vermitteln.

tionen gemeint, sondern eine umfassende Handlungsfähigkeit. Diese schließt neben dem kognitiven auch den affektiv-motivationalen Bereich ein (vgl. Roth 1971, S. 183ff.). Die von Roth vorgeschlagenen Kompetenzbereiche der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz finden sich im Rahmen der PISA-Studien an verschiedenen Stellen wieder: Sachkompetenz wurde hier bezogen auf die fachlichen Domänen der Mathematik und Naturwissenschaften sowie die allgemeine Problemlösekompetenz (vgl. Klieme 2007)²⁷. Selbstkompetenz im Sinne von Selbstregulationsfähigkeiten wurde bereits bei PISA 2000 in einer internationalen Ergänzungsstudie erfasst (vgl. Artelt et al. 2003). Soziale Kompetenzen wurden im deutschen Ergänzungsprogramm zu PISA 2000 mittels Fragebogen und Gruppenaufgabe erfasst (vgl. Kunter/Stanat/Klieme 2003). Wie der Fall der PISA-Studien verdeutlicht, wurde die von Roth begründete Kompetenzkonzeption in den pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Diskussionen sowie in der empirischen Forschung sehr einflussreich (vgl. dazu Weinert oder auch Aebli et al.).

Aufgezeigt und diskutiert wurden jedoch auch die Grenzen des PISA-Programms²⁸, unter anderem im Hinblick auf die literarisch-ästhetische, soziale und politische Dimension schulischer Bildung. Wenn PISA als umfassendes Allgemeinbildungskonzept und Gesamturteil für Schule missverstanden wird, werden Schule und Unterricht bei den Bemühungen um Qualitätsverbesserungen in ihren Inhalten und in ihrer sozialen Gestaltung stark verkürzt. Der Bildungsbegriff wird aus Sicht der PISA-Kritiker unspezifisch für jeweils opportunistisch erscheinende, auf Schule und Unterricht gerichtete Veränderungswünsche

²⁷ Vermittelt u. a. durch Weinert, der die Kompetenzdefinition von Roth in der internationalen Kompetenzdebatte untermauerte und weiterführte.

²⁸ Erst mit einigen Jahren Verzögerung fanden sich Wissenschaftler zusammen, um ihre Kritik an PISA in konzertierter Form vorzutragen (vgl. dazu Messner 2003, Benner 2005, Jahnke/Meyerhöfer 2006, Hopmann/Brinek/Retzl 2007).

gebraucht (vgl. Messner 2007, S. 400ff.). PISA hat demnach nicht nur ein außergewöhnliches Medienecho, sondern auch Kritik an der Zielsetzung, Methodik und Ergebnisinterpretation der Studie hervorgerufen. Aufgrund der Komplexität des Gegenstands ist die Kritik ein interdisziplinäres Unterfangen, an dem sich Pädagogen, Psychologen und Bildungsforscher anderer Wissenschaften beteiligen.

Resultierende Kompetenzperspektiven

Zentrale Aspekte von Roths Kompetenzverständnis werden auch in aktuellen pädagogischen Kompetenzkonzepten aufgegriffen: Erstens sind Kompetenzen Dispositionen, die bei Bildungs- bzw. Erziehungsprozessen erworben werden; zweitens ermöglichen Kompetenzen die Bewältigung unterschiedlicher Lebenssituationen und Aufgaben; drittens umfassen Kompetenzen Wissen, kognitive Fähigkeiten sozial-kommunikative Fähigkeiten sowie Komponenten der Selbstregulation und Motivation²⁹. Diese Aspekte pädagogischer Kompetenzkonzepte implizieren die Vermittlung und Förderung individueller Kompetenz als pädagogische Zielvorstellung. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Befähigung des Individuums zum selbstständigen und selbstverantwortlichen Handeln. Zusammenfassend betrachtet können charakterisierende Merkmale pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Kompetenzansätze demnach erstens in der Breite einbezogener Kompetenzbestandteile, zweitens in einer selten vorfindbaren Reduktion auf kognitive Leistungen und drittens in den normativ geprägten Bestandteilen des verantwortungsbewussten Handelns gesehen werden. Zuletzt genannte Bestandteile bezeichnet Klieme als *normativen Bedeutungsüberhang* (vgl. Klieme 2007, S. 21). Jene Kompetenzkonzepte, die diesen normativen Bedeutungsüberhang nicht in ihre Konzeptuali-

²⁹ Eine vertiefende Darstellung findet sich bei Klieme (vgl. Klieme 2007, S. 21ff.).

sierung integrierten, wurden in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft mit dem Verweis auf klassische Bildungstheorien meist kritisch kommentiert. Ausschlaggebend für die Position eines Kompetenzkonzeptes im pädagogischen Kontext erscheint daher dessen inhaltliche Ausrichtung hinsichtlich eines solchen normativen Bedeutungsüberhangs. Diese unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen führen zu stark divergierenden Haltungen und Perspektiven in den kompetenztheoretischen Diskussionen der Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Wenn in diesem Kontext über das Konzept der individuellen Kompetenz reflektiert wird, geht es immer auch um das Verhältnis akademisch-wissensbezogenen zu situativ-handlungsbezogenen Kompetenzansätzen aus einer pädagogisch oder erziehungswissenschaftlich geprägten Perspektive (vgl. Klieme 2007, S. 12; Vonken 2005).

Im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurs haben sich darauf aufbauend stark divergierende Perspektiven herauskristallisiert. Diese gelangen in ihren Argumentationen zu jeweils unterschiedlichen Kompetenzverständnissen: Einerseits ist eine emanzipatorische, geisteswissenschaftlich geprägte und somit wertgebundene Kompetenzperspektive wahrnehmbar, deren Grundverständnis an die Prämissen der eingangs umschriebenen geisteswissenschaftlichen Pädagogik erinnert; andererseits zeigt sich eine klar empirisch ausgerichtete Forschungsrichtung, deren Vertreter für eine Reduktion von Kompetenz auf messbare Konkretionen plädieren. Die eingangs vorgenommene Eingrenzung des Kompetenzbegriffs stellte heraus, dass Kompetenz sich im pädagogischen Kontext in der jeweils situativen Bewältigung von spezifischen Anforderungen zeigt, aber vornehmlich als Disposition interpretiert wird (vgl. Klieme 2007, S. 13). Kompetenz wird hier als spezifisch-kontextbezogenes, aber auf verallgemeinernden Transfer ausgelegtes Element charakterisiert. Kompetenz bezieht sich daher sowohl auf den Handlungsvollzug selbst als auch auf das Wissen und Können, welches diesem Handlungsvollzug zu Grunde liegt. Aus Sicht einer wissenschaftlich geprägten empiri-

schen Kompetenzforschung muss an dieser Stelle der Anspruch erfüllt werden, dieses Wissen und Können valide zu beschreiben und zu messen. Die Messung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz (wie bspw. durch die PISA-Studien durchgeführt) stellt aus bildungstheoretischer Sicht betrachtet stets eine Reduktion dar und wird von Seiten bildungstheoretischer Vertreter oft kritisiert (vgl. dazu Baitsch 1996, 2006). Konzepte zur Kompetenzmessung bilden statt allumfassender Normen ausgewählte Zieldimensionen ab und konkretisieren diese mittels diagnostischer Aufgaben. Diese Konkretionen fallen nicht mit allgemeinen Bildungszielen zusammen, sie stehen auch nicht in einem linearen Ableitungsverhältnis. Sie können und sollten sich jedoch an allgemeinen Bildungszielen orientieren und somit einen „pragmatisch bedeutsamen Kern“ dieser Bildungsziele abdecken (vgl. Klieme 2007, S. 22). Auch wenn Kompetenzerwartungen nicht identisch mit Bildungszielen sind, können durch Zieldimensionen konkretisierte Kompetenzerwartungen zur Realisierung der Bildungsziele beitragen. Die Frage nach der Konkretion und Umsetzung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen oder ähnlich gelagerten Kompetenzkonzepten kommt somit einer Diskussion um allgemeine Bildungsziele recht nahe. Von einer Vernachlässigung eines anspruchsvollen Bildungskonzeptes kann daher in diesem Zusammenhang nicht gesprochen werden. Die pädagogische Kompetenzforschung muss den Weg einer an Bildungszielen orientierten Konkretion von Kompetenz verfolgen, um die Kompetenzmessung im Rahmen eines umfassenden Kompetenzmanagements zu ermöglichen. Dabei muss die Öffnung zur Empirie zugelassen werden, ohne den Bildungsbegriff aus den Augen zu verlieren. Die Herausforderung der Zukunft wird darin bestehen, einen pragmatisch nutzbaren Kern der Bildungsdebatte aufzugreifen und sinnvoll in Kompetenzkonstruktionen umzusetzen. Die Entwicklungen der Kompetenzdebatte sowie die Betrachtung der daraus resultierenden Kompetenzperspektiven, so soll an dieser Stelle festgehalten werden, hinterlässt folgendes Bild: Die Kompetenzorientierung im Bildungskontext bringt aus Sicht der empirischen Kompetenzforschung einen zunehmend geschärften

Fokus auf erreichte Lernergebnisse und Kompetenzniveaus mit sich. Die zentralen Herausforderungen werden künftig in der Entwicklung theoretisch fundierter Kompetenzmodelle sowie in der Überprüfung derselben durch empirische Messverfahren liegen. Die beschriebenen Entwicklungen führen zu einem Veränderungsschub in der Pädagogik: Ohne die gedankliche und inhaltliche Öffnung für die Modellierung und Messung von Kompetenzen wird die Pädagogik keine bedeutsamen Fortschritte in der Erforschung von Lerneffekten im Rahmen des Kompetenzmanagements erwarten können. So betrachtet, dürfte es für die Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu dieser kompetenztheoretischen Erweiterung des Blickfeldes keine Alternative geben.

2.4.3 Berufspädagogische Dimension

Insbesondere jene Wissenschaften, die sich mit beruflicher Bildung beschäftigen, also die Erwachsenenbildung³⁰ und die Berufspädagogik haben den Kompetenzbegriff in ihr Repertoire übernommen. Mit dem Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit sollen nachfolgend berufspädagogische Dimensionen des Kompetenzdiskurses aufgezeigt werden. In der Erwachsenenbildung wird der Kompetenzbegriff meist in Bezug auf den Aspekt der individuellen Befähigung gebraucht (vgl. Vonken 2005, S. 10). Die berufspädagogische Perspektive grenzt den Kompetenzbegriff vor allem auf Aspekte der Ermöglichung und

³⁰ Erwachsenenbildung ist nach Siebert die Fortsetzung oder Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach einer schulischen und beruflichen Erstausbildung, wobei die Erwachsenenbildung meist während oder nach der Berufsausbildung stattfindet (vgl. Siebert 2001, S. 704). Der Begriff *Erwachsenenbildung* hat ab 1945 den Begriff der *Volksbildung* abgelöst. Die Bezeichnung *Andragogik* und *Erwachsenenpädagogik* werden zwar gelegentlich verwendet, haben sich aber insgesamt nicht durchgesetzt. Häufig werden die Begriffe *Erwachsenenbildung* und *Weiterbildung* gleichgesetzt. Weiterbildung beinhaltet den Prozess des lebenslangen allgemeinen, politischen und beruflichen Lernens, während Erwachsenenbildung stärker auf den Adressaten und seine Aneignungsbedingungen verweist.

Förderung von komplexem beruflichen Handeln ein. Das Kompetenzverständnis der Berufspädagogik stellt also die berufliche Handlungskompetenz in den Mittelpunkt theoretischer Betrachtungen. Das Kompetenzverständnis, welches der beruflichen Handlungskompetenz zugrunde liegt, soll nachfolgend aus berufspädagogischer Sicht entfaltet und diskutiert werden. Im Sinne beruflicher Handlungsfähigkeit weist die Rezeption des Kompetenzbegriffs in der Berufspädagogik unterschiedlich große Überlappungen mit dem Qualifikationsbegriff auf. Nach der Darstellung grundlegender Aspekte des berufspädagogischen Kompetenzzugangs arbeitet dieses Kapitel daher in einem weiteren Schritt auf die begriffliche Abgrenzung von Qualifikation und Kompetenz hin. In Anlehnung an die psychologische Kompetenzperspektive werden auch in der Berufspädagogik Kompetenzmodelle entwickelt, vorgestellt und diskutiert. Der Betrachtung des Verhältnisses von Qualifikation und Kompetenz schließen sich dementsprechend Anmerkungen zu berufspädagogischen Kompetenzmodellen an.

Das Kompetenzverständnis, wie es dem Leitbild der beruflichen Handlungskompetenz zugrunde liegt, geht auf Heinrich Roth (1971) zurück: Das Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit schließt in seiner in der Berufspädagogik akzeptierten Definition an Roths bereits erwähnte Triade von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz an. Sein *Konzept zur Persönlichkeit* (vgl. Roth 1971) war Grundlage für den Kompetenzbegriff, den der Deutsche Bildungsrat 1974 formulierte und bildet den konzeptionellen Grundstein für die in der Berufspädagogik noch heute verbreitete Dimensionierung von Handlungsfähigkeit in drei wesentliche Kompetenzen. Der Bildungsrat wies diese drei Kompetenzbereiche aus, indem er festlegte, Lernprozesse der Erstausbildung sollten „mit der Fachkompetenz zugleich humane und zugleich gesellschaftspolitische Kompetenzen vermitteln“ (s. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49). Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Humankompetenz stehen dabei jedoch nicht gleichwertig nebeneinander. Der Bildungsrat weist der humanen Kompetenz eine größere Bedeutung zu.

Indem sie mit der „*Fähigkeit zur kritischen Reflexivität*“ (s. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49) verbunden wird, belegt der Bildungsrat die Humankompetenz inhaltlich mit einer emanzipatorischen Konnotation. Als humane Kompetenz wird definiert, dass der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnden bewusst wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbstständig zu fassen und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag (ebd. S. 49)³¹. Diese Akzentsetzung schlägt sich bereits in den Überlegungen von Roth nieder, der sie unter dem Begriff der *moralischen Handlungsfähigkeit* herausarbeitet. Auch Roth hatte somit diesem Aspekt der Handlungsfähigkeit die größte Bedeutung zugemessen. Mit der Empfehlung zur Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates wurde der Aufbau von Kompetenzen als Ziel der Lernprozesse herausgestellt. Über das Konzept der Schlüsselqualifikationen (vgl. Mertens 1974) hinausgehend wurde die Entwicklung von Handlungskompetenz inzwischen zum zentralen Bildungsauftrag der Berufsschulen erklärt. Handlungskompetenz entfaltet sich diesem berufspädagogischen Zugang nach in den Dimensionen Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz. Damit wird in grundlegenden Teilen auch heute noch auf die Ausführungen des Deutschen Bildungsrates zurückgegriffen. Eine vertiefende Betrachtung verdeutlicht allerdings, dass der vom Bildungsrat vertretene Aspekt des kritisch-reflexiven Subjekts im berufspädagogischen Kompetenzdiskurs an Bedeutung verloren hat. Während diese Akzentsetzung in den Überlegungen des Deutschen Bildungsrates 1974 noch mit dem Begriff der Humankompetenz verbunden ist, scheint sie in den 80er und 90er Jahren allgemein an Intensität und Beachtung eingebüsst zu haben (vgl. Franke 2005, S.33).

³¹ An dieser Stelle wird die Nähe des Kompetenzkonstruktes zum Bildungsbegriff bzw. die enge Anlehnung der Kompetenzdebatte an bildungspolitische Diskussionen deutlich.

Inzwischen hat sich berufliche Handlungskompetenz als Leitidee der beruflichen Pädagogik auf breiter Basis durchgesetzt. In diesem Zusammenhang werden in der Berufspädagogik unter Kompetenzen Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte verstanden, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen (vgl. Dehnbostel 2001, S. 53ff.). Kompetenzen sind dem berufspädagogischen Verständnis nach das, was dem Einzelnen ermöglicht, berufsrelevante Verhaltensweisen zu erzeugen. Dabei wird angenommen, dass den in beruflicher Arbeit vorkommenden Tätigkeitsklassen jeweils eine spezifische Kompetenz zur Ausführung zu Grunde liegt (vgl. Vonken 2005, S. 66). In der berufspädagogischen Kompetenzbetrachtung entwickelten sich zudem kontextbezogene Kompetenzkonzepte heraus³². Hier wird Kompetenz in engem Zusammenhang mit externen Strukturkomponenten gesehen. In der Begriffsfassung von Becker und Rother zeigt sich dies beispielsweise darin, dass neben den Termini *Können* und *Wollen* der Begriff des *Dürfens* zur Erläuterung beruflicher Handlungskompetenz herangezogen wird (vgl. Becker/Rother 1998, S.11). Auch Staudt und Kriegesmann (2002) verweisen auf *Handlungsfähigkeit*, *Handlungsbereitschaft* und *Zuständigkeit* (vgl. Staudt/Kriegesmann 2002, S. 36). Neben der individuellen Handlungsbereitschaft (Aspekt der Motivation) und Handlungsfähigkeit (Aspekt der Qualifikation) wird hier das überwiegend betrieblich definierte System von Verantwortlichkeiten als Aspekt der organisatorischen Kopplung unter den Kompetenzbegriff subsumiert. Ausgangspunkt bilden hier jeweils die Anforderungen des Arbeitsplatzes, in dessen Abhängigkeit das individuelle Vermögen zur Aufgabenbewältigung bestimmt wird. Dem Verständnis dieser kontextbezogenen Kompetenzansätze nach bilden Organisationsstrukturen und -anforderungen den Maßstab, anhand dessen die Kompetenzförderung der Mitarbeiter stattfindet. Einem solchen berufspädagogischen Kompetenzver-

³² beispielsweise Staudt 1996, Becker und Rother 1998, Kriegesmann 2002, Stephan 2002

ständnis zufolge sind Mitarbeiter nicht *kompetent per se*, damit verknüpft ist stets die Frage nach dem *kompetent wozu?*. Die Form der Handlung und Aufgabenerfüllung bestimmt, ob ein Mitarbeiter als kompetent zu bezeichnen ist oder nicht³³.

Die Verwendung des Kompetenzbegriffs zur Erläuterung der beruflichen Aufgabenerfüllung weist traditionell eine gewisse Überlappung mit dem Qualifikationsbegriff auf (vgl. Wunderer 2000, S. 65). Um zu klären, ob und in wieweit sich der Kompetenzbegriff vom Qualifikationsbegriff unterscheidet, ist der Zusammenhang zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten zu betrachten. Unter Qualifikationen werden in der Berufspädagogik definierte Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten verstanden, die in organisierten Qualifizierungsprozessen vermittelt werden. Der Erfolg dieser Vermittlungsbemühungen wird in der Regel durch Prüfungen beurteilt. Insbesondere im Bereich beruflicher Qualifizierungsprozesse sind die Inhalte so konzipiert, dass eine berufliche Verwertbarkeit gegeben ist. Konzeptionell wird angestrebt, das Individuum zu kompetentem Handeln zu befähigen, also ein Kompetenzpotenzial anzulegen. Festzuhalten bleibt, dass die Prüfungen nicht den erfolgreichen Transfer des Gelernten, sondern lediglich das aktuelle Vorhandensein prüfungsrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten nachweisen (vgl. Gnahs 2007, S. 22). In der gegenwärtigen Diskussion der Berufspädagogik wird der Begriff der Qualifikation zunehmend durch den Kompetenzbegriff abgelöst: Das berufspädagogische Interesse hat sich in den vergangenen Jahren weg vom Qualifikationskonzept als Kernkonstrukt des Arbeitshandelns hin zu selbstorganisierten

³³ Als kompetent gilt jemand, der sich durch Wissen und Können in Bezug auf bestimmte Handlungsbereiche auszeichnet. Die damit eingehende Verknüpfung von Aufgabenerfüllung, Handlung und Kompetenz wird auch in einer Reihe von Definitionsansätzen deutlich, die an dieser Stelle nicht explizit aufgelistet werden sollen, aber beispielsweise bei Stephan 2002, S. 17ff. eingehender betrachtet werden.

und schöpferischen Handlungsdispositionen der Kompetenzforschung gewandelt. Während Qualifikationen in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten als fremddefinierte Anforderungen an Mitarbeiter herangetragen werden (vgl. Wilkens 2004; Pawlowsky 1996; Arnold 1997), impliziert der berufspädagogische Kompetenzbegriff Fähigkeiten, in ungewissen und komplexen beruflichen Situationen bei offenen Aufgabenstellungen durch selbstorganisiertes Handeln neue Problemlösungen zu entwickeln. Kompetenz kann hier als funktionsunabhängige Handlungs- und Problemlösefähigkeit von Individuen umschrieben werden (vgl. Baitsch 1996, S. 6ff.). Mit dieser Schwerpunktverlagerung bei der Betrachtung von Grunddispositionen individuellen Arbeitshandelns verändern sich auch die Aufgaben der Personalentwicklung. Im Vordergrund steht nicht mehr die Eignung für die spezifische Aufgabe sowie die Einpassung des Individuums in die Organisation, sondern die individuelle Handlungsfähigkeit und der daraus zu erwartende generelle Berufserfolg des Individuums. Der Qualifikationsbegriff repräsentiert ein technokratisches, anforderungsorientiertes Personalentwicklungsverständnis, während die subjektbezogene Kompetenz dem Gedanken einer potenzialorientierten Personalentwicklung Rechnung trägt. Anders ausgedrückt bedeutet dies: Der Qualifikationsbegriff ist *sachverhaltsorientiert* zu verstehen, d. h. auf aktuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet, die zur Durchführung definierter beruflicher Arbeitsschritte notwendig sind. Der Kompetenzbegriff ist *subjektzentriert* zu verstehen und auf das Handlungspotenzial einer Person ausgerichtet.

Ähnlich dem psychologischen Kompetenzdiskurs wurden auch im berufspädagogischen Kontext in der Vergangenheit etliche Kompetenzmodelle und Kompetenzkataloge entworfen und vorgestellt (bspw. von Weinberg, Erpenbeck, Arnold, Faulstich oder Siebert). Diese berufspädagogischen Kompetenzmodelle sind jedoch weniger von Motiven der Kompetenzförderung geprägt, sondern ähneln dem arbeits- und organisationspsychologischen Kompetenzansatz vom Motiv der Messbarkeit. Sie haben in Bezug auf berufliche An-

forderungen oder Bildungsstandards zweierlei Zwecke zu erfüllen: Erstens sollen sie das Gefüge der Anforderungen beschreiben, deren Bewältigung von den handelnden Personen³⁴ im beruflichen Kontext erwartet wird. In diesem Fall spricht man von einem sogenannten Komponentenmodell. Zum zweiten sollen Kompetenzmodelle wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber liefern, welche Abstufung eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Ausprägungsgrade sich bei den einzelnen Individuen feststellen lassen. In letzterem Falle wird in der Literatur von Stufenmodellen gesprochen (vgl. u. a. Reichenbach 2006, S. 70). Betrachtet man die Diskussionen um berufspädagogische Kompetenzmodelle, so zeigt sich, dass sich diese implizit um die Fragen drehen, a) wie sich das Messbare der Kompetenz zu deren nicht messbaren Komponenten verhält, b) ob und welche bedeutsamen Kompetenzdimensionen es gibt, die sich nicht oder kaum messen lassen sowie c) ob und welche Kompetenzdimensionen es gibt, die sich zwar nicht messen, aber auf vernünftige Weise beschreiben lassen. Gerade in die Erziehungs- und Bildungsdiskurse der 60er und 70er Jahre und später wurden Kompetenzmodelle häufig aufgenommen. Darin ist vermutlich der Grund dafür zu sehen, dass Kompetenzmodelle in der Pädagogik unfreiwillig einen Transformationsprozess unterstützten, der erstens die Fokussierung auf Effizienzkriterien und damit verbunden die Bewertung der Bildungsziele nach Input-Output-Vergleichen verstärkte, zweitens den Wunsch nach Quantifizierung und Berechenbarkeit in den Vordergrund der Betrachtungen stellte und drittens die Vorhersagbarkeit und Kontrolle ermöglichen sollte (vgl. dazu auch Reichenbach 2006, S. 76). Werden unterschiedliche Möglichkeiten der psychometrischen Modellierung von Kompetenzen in einem Gesamtmodell kombiniert, so kann dieses weit mehr leisten als Auswertungsraster für psychologische Messverfahren zu bereitzustellen. Vielmehr ist ein solches Kompetenzmodell zugleich in der Lage abzubilden,

³⁴ beispielsweise von Mitarbeitern oder Führungskräften

wie verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten von Individuen im Kontext spezifischer Anforderungssituationen mit erfolgreichem Handeln zusammenhängen (vgl. Klieme 2007, S. 26). Hinsichtlich der Modelle, die für eine komplexe Modellierung von Kompetenzen in Frage kommen, besteht derzeit noch Forschungsbedarf. Eine zentrale Anforderung besteht in der Übersetzung und Erfassung sozialer und motivationaler Kompetenzdimensionen. Aufgrund der Normativität dieser sozialen und motivationalen Dimensionen gestaltet sich Kompetenzmessung im berufspädagogischen Bereich ebenso schwer wie im allgemeinbildenden Bereich. Gefordert ist hier die domänenübergreifende Verknüpfung psychologischer, pädagogischer sowie personalwirtschaftlicher Fachexpertise.

2.4.4 Didaktische Grundpositionen

Lerntheoretische Ansätze zur Förderung individueller Kompetenz lassen sich auf unterschiedliche, historisch gewachsene Prämissen didaktischen Denkens und Handelns zurückführen. Bevor im Rahmen der vorliegenden Arbeit Ansatzpunkte zur individuellen Kompetenzförderung dargestellt werden, sollen zunächst die diesen Ansätzen zugrunde liegenden didaktischen Grundpositionen charakterisiert werden.

Didaktik bemüht sich um die Bereitstellung des für Lern- und Lehrplanung erforderlichen Wissens. Zur Aneignung von Werten, Normen und Regeln und somit zur Förderung von Kompetenzen bedarf es anderer didaktischer Konzepte und lerntheoretischer Modelle als zur alleinigen Weitergabe von Wissen und Informationen (vgl. Draschoff 2000, S. 45ff). Didaktische Überlegungen sind dadurch von zentraler Bedeutung für die Kompetenzförderung. Mit dem Bedürfnis, menschliches Lernen in größerem Umfang für professionelles pädagogisches Handeln zu erschließen, rücken zentrale Prinzipien und Entwicklungsmaßstäbe didaktischen Denkens in den Vordergrund. Nach der einleitenden Betrachtung historischer Entwicklungen sollen in diesem Kapitel bedeut-

same Grundpositionen didaktischen Handelns und deren Einfluss im Kontext der Kompetenzförderung betrachtet werden.

Didaktik wird in der vorliegenden Arbeit als Theorie des Lehrens und Lernens begriffen (vgl. Peterßen 2001, S. 65f.). Als integrierender Bestandteil pädagogischen Denkens hat sie in der Pädagogik so große Bedeutung erlangt, dass sie von einigen Autoren als „Herzstück pädagogischen Handelns“ angesehen wird (s. Klafki 1964, S. 82). In diesem recht weit gegriffenen Bedeutungszusammenhang kann Didaktik allerdings nicht unmittelbar wirksam werden, sie muss sich im Einzelfall eingrenzen. Bei der Betrachtung historischer und gegenwärtiger didaktischer Theoriediskurse zeigt sich, dass diese Eingrenzung für die allgemeine Didaktik auch vollzogen wird (vgl. Peterßen S. 743). Bei einer solchen Eingrenzung didaktischer Überlegungen kann Didaktik sowohl als *Gegenstandsfeld* als auch *Theoriebegriff* verstanden werden. Betrachtet man Didaktik als Gegenstandsfeld, so wird aus dem umfassenden Feld des Lernens und Lehrens ausdrücklich *ein Teilbereich* zum Gegenstand der Didaktik erklärt. Hier kann beispielsweise die Frage nach der Auswahl und Konzentration der Lehr- und Lerninhalte im Vordergrund stehen (vgl. Klafki 1964). Betrachtet man Didaktik hingegen als Theoriebegriff, so wird von allen gebräuchlichen Paradigmen *wissenschaftlicher Wirklichkeitsbetrachtung* eines für die didaktische Theoriebildung ausgewählt. Führt man sich die nahezu unüberschaubare Vielfalt der Lern- und Lehrwirklichkeit vor Augen, so lässt sich erahnen, auf wie vielen unterschiedlichen Ansätzen didaktische Überlegungen basieren können³⁵. Die Entwicklung

³⁵ Obgleich der Begriff der Didaktik bereits im Mittelalter auftaucht (bspw. in der Abhandlung des Franziskanermönches Hugo von St. Viktor, 1096 bis 1141), findet er sich im spezifischen Sinne erst im 17. Jahrhundert. Als zentrale didaktische Ansätze der Vergangenheit sind insbesondere *Didaktik als Lehrkunst*, *Didaktik als Unterrichtslehre*, *Didaktik als Bildungslehre* sowie *Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte* zu nennen (vgl. Peterßen 2001). Die Didaktik als Lehrkunst wurde bereits von Ratke (1571 bis 1635) und Comenius (1592 bis 1670) bedacht.

didaktischer Denk- und Handlungsprämissen erfolgte dabei keineswegs gleichförmig und parallel. Eine gesamthistorische Auffächerung didaktischer Schulen und deren Entwicklungslinien erscheint an dieser Stelle nicht zielführend³⁶. Bedeutsam für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg sind die bildungstheoretische Didaktik, die lerntheoretische Didaktik sowie die systemisch-konstruktivistische Didaktik. Nachfolgend sollen daher didaktische Grundpositionen und Prämissen aus Sicht dieser drei Ansätze didaktischen Handelns erläutert werden.

Ausgehend von den Bildungsideen Kants und Humbolds soll Bildung im Sinne der *bildungstheoretischen Didaktik* allgemeine Strukturen und Gesetzmäßigkeiten inhaltlich erfassen und betreffende Probleme behandeln (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 49). Die bildungstheoretische Didaktik, welche insbesondere in den 60er und 70er Jahren im Vordergrund didaktischer Überlegungen stand, ist völlig geisteswissenschaftlich ausgerichtet und auf hermeneutische Weise entwickelt worden. Bildung kann hier als Ergebnis einer inhaltlich-formalen Veränderung der Person verstanden und als kategoriale Bildung bezeichnet werden³⁷ (vgl. Peterßen 2001, S. 749)³⁸. Im Fokus der bildungstheoretischen Didaktik stehen vor allem der zu vermittelte Inhalt und der zu definierende Lehrplan. Kompetenzförderung wird hier nach einem mechanisch anmutenden

³⁶ Ein solch umfassender Überblick findet sich beispielsweise bei Peterßen 2001 unter dem Kapitel „Didaktik und Curriculum/Lehrplan“ (vgl. Peterßen 2001, S. 743ff.).

³⁷ Die kulturkritische Perspektive Klafkis fokussierte ein neues, geändertes Menschenbild: Im Vordergrund stand die Entfaltung der Kräfte des Menschen. Aspekte der Kultur spielen in dem funktionalen Bildungsverständnis der bildungstheoretischen Didaktik eine sekundäre Rolle. Mit dem kategorialen Bildungsverständnis verbindet Klafki die Synthese von formaler und materialer Bildung.

³⁸ In diesem Zusammenhang sei ebenfalls auf den *topischen Bildungsbegriff* von Kaiser hingewiesen (vgl. Kaiser 1985, S. 35f.).

Verschulungsmodell aufgebaut. Autodidaktische Bemühungen oder informelles Lernen finden darin keinerlei Beachtung (vgl. Peterßen 2001, S. 749f.). Damit ist in dieser Sichtweise die Förderung individueller Kompetenz auf Facetten der institutionalisierten Qualifikations- und Kompetenzförderung beschränkt. Im Gegensatz zum bildungstheoretischen Didaktikverständnis stellt die *lerntheoretische Didaktik* nicht den Inhalt, sondern die Bedingungen für Lernen und Kompetenzförderung in den Vordergrund. Nach Auffassung der Vertreter einer lerntheoretischen Didaktik reicht das bildungstheoretische Verständnis allein nicht aus. Durch die lerntheoretische Didaktik erhalten wissenschaftliche Methoden Einzug in das didaktische Handeln. Zentrale Fragestellungen fokussieren förderliche Bedingungen zum Lernen und die weiterführende Optimierung dieser. Mit dem analytisch-wissenschaftlichen Verständnis lerntheoretischer Ansätze steht dem hermeneutischen Verständnis bildungstheoretischer Ansätze eine grundlegend andere Position gegenüber. Mit dem bildungs- und lerntheoretischen Didaktikverständnis kristallisierten sich somit zwei anfangs unterschiedliche Theorieperspektiven heraus³⁹. Einen völligen Neuansatz stellt die *kommunikative Didaktik* dar: Diese bringt die kritische Wissenschaftsauffassung (vgl. Habermas 1971) in die didaktische Theoriebildung ein. Das Leitbild der kommunikativen Didaktik ist die Emanzipation; didaktisches Handeln hat demnach Sorge dafür zu tragen, dass pädagogische Aktivitäten eine emanzipative Wirkung bei den Betroffenen erzielen. Die kommunikative Didaktik stellt das Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernenden in den Vordergrund und beschäftigt sich insbesondere mit den Wechselwirkungen unterschiedlicher Perspektiven. Mit der bildungstheoretischen, der lerntheoretischen sowie der kommunikativen Didaktik stehen in der historischen Betrachtung drei unterschiedliche Modelle nebeneinander, die zu jeweils unter-

³⁹ Eine „Versöhnung“ bildungstheoretischer und lerntheoretischer Perspektiven ist später u.a. im sogenannten *Hamburger Modell* wahrnehmbar.

schiedlichen Aussagen in Bezug auf das didaktische Handeln in der Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung kamen. Man kann für den Zeitraum von 1950 bis 1980 demnach durchaus von einer didaktischen Vielfalt sprechen. Während die bildungstheoretische Didaktik mit ihren Inhalten ein materiales Bildungsverständnis in den Vordergrund ihrer Überlegungen stellt, fokussiert die lernorientierte Didaktik Bedingungen für Lernen unter Einzug wissenschaftlicher Methoden. Im Vordergrund der kommunikativen Didaktik hingegen stehen das Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernenden sowie das Aushandeln von Inhalten und Prozessvorstellungen im Zuge eines symmetrischen Kommunikationsmodells.

Gegen Ende der 70er Jahre gerieten die Überlegungen zur Didaktik weiterführend in Bewegung. Zwar blieben die bisherigen Ansätze erhalten, aber deren Beziehung untereinander und ihr inneres Gefüge veränderten sich. Einerseits kam es zu einer Konsolidierung der Theoriebildung, andererseits vollzog sich in den einzelnen Ansätzen ein wahrnehmbarer Paradigmenwechsel. Es wurde eingesehen, dass die komplexe Wirklichkeit des Lernens und Lehrens nicht von einem theoretischen Ansatz allein aus bewältigt werden kann. Zur weiterführenden Angleichung kam es zwischen der bildungstheoretischen, lerntheoretischen und kommunikativen Didaktik, da die beiden ersteren einen Paradigmenwechsel vollzogen (vgl. Peterßen 2001, S. 754). Dieser Paradigmenwechsel wird bei der bildungstheoretischen Didaktik am deutlichsten sichtbar: Diese erhält die Bezeichnung der kritisch-konstruktiven Didaktik (vgl. Klafki 1985, S. 31ff.). Mit der kritisch-konstruktiven Didaktik verfolgt Klafki das Ziel, den Wechsel von einer ausschließlich geisteswissenschaftlich gebundenen Didaktik zu einer forschungslogischen Position der Didaktik zu vollziehen. Kritisch ist diese Didaktik, weil sie nicht mehr nur nach dem bestmöglichen und notwendigen Handeln in der gegebenen sozialen Situation fragt, sondern auch vorhandene Umstände kritisiert, sofern diese dem Bildungsauftrag im Wege stehen. Das Ziel ist eine Verbesserung von Bildung, die Steigerung der Fähig-

keit zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur Solidarität. Lernen und Lehren muss somit emanzipatorisch wirksam sein. In diesem Punkt hat die bildungstheoretische Facette die kritische Sichtweise der kommunikativen Didaktik übernommen (vgl. Kron 2008, S. 52ff.). Anders als diese muss sie aufgrund ihres geisteswissenschaftlichen Erbes ebenso konstruktiv sein, d. h. umsetzbare Vorschläge für die Praxis unterbreiten.

Das heutige Didaktikverständnis hat sich im Zuge der Positionierung der kritisch-konstruktiven Perspektive gewandelt. Didaktik hat diesem neueren Verständnis nach die Aufgabe, die Selbstbestimmungsfähigkeit des Individuums zu erhöhen. Didaktik ist demnach nicht reduziert auf die Analyse und Kritik von Gesellschaft, sondern verfolgt die Überprüfung und Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse als zentrale Zielsetzung. Die kritisch-konstruktive Didaktik positioniert sich somit als Mitgestalter von Veränderungen. Dabei bildet sie keineswegs ein neues Didaktikmodell ab; vielmehr stellt sie in gewisser Weise einen Paradigmenwechsel in Bezug auf didaktische Überlegungen dar.

Nach der beschriebenen Phase der Konsolidierung in der didaktischen Theoriebildung kam es zu einem gewissen Stillstand. Doch seit einigen Jahren gewinnt mit einem neuen Ansatz eine weitere Perspektive an Bedeutung. Nicht wie üblich aus der Praxis, sondern aus einem wissenschaftstheoretischen Paradigmenwechsel wurde und wird gegenwärtig eine *systemisch-konstruktivistische Didaktik* entwickelt. Der Konstruktivismus sieht Lernen und Kompetenzförderung als Wirklichkeitskonstruktion, Welt-Anschauung sowie Erzeugung eines Weltbildes und nicht als Abbildung der Realität. Das erzeugte Weltbild setzt sich aus Erinnerungen, Erfahrungen, vorhandenen Begriffs- und Wissensnetzen und unseren Sichtweisen sowie Denkstilen zusammen (vgl. Siebert 1999, S. 24). Lernen und Kompetenzförderung sind demnach ein aktiv konstruktive Prozesse, die stets in einem bestimmten Kontext und damit situativ und systemisch erfolgen. Die Ergebnisse des Lernens sind infolge individueller und situationsspezifischer Konstruktionsvorgänge nicht vorhersagbar (vgl.

Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 366). Die konstruktivistische Lerntheorie sieht Individuen als autopoietische Systeme, die im Rahmen ihrer eigenen Struktur reagieren und somit lernfähig, aber nicht belehrbar sind (vgl. Siebert 1996, S. 23). Dennoch sind auch aus konstruktivistischer Sicht die Lehrenden für den Lernprozess notwendig: *„Der Lehrende hat die Aufgabe, Problemsituationen und ‚Werkzeuge‘ zur Problembearbeitung zur Verfügung zu stellen und bei Bedarf auf Bedürfnisse der Lernenden zu reagieren [...]; er ist Berater und Mitgestalter von Lernprozessen“* (s. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 366). Siebert verdeutlicht die Rolle des Lehrenden aus konstruktivistischer Sicht folgendermaßen: *„Lehrende gestalten anregende Lernumgebungen. Sie ermöglichen den Wechsel der Beobachtungsperspektive. Ebenso stellen sie Lernmaterialien für unterschiedliche Lernkanäle bereit. Sie schaffen soziale Situationen, in denen von- und miteinander gelernt wird. Sie [...] ermöglichen den Lernenden so Einblicke in ihre eigenen Wirklichkeitskonstruktionen und Lerninhaltsdefinitionen. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf Vergessenes und Vernachlässigtes. Sie motivieren und begeistern durch die Art und Weise, wie sie ein Thema darbieten“* (s. Siebert 1990, S. 41).

Insbesondere seit dem Vordringen der konstruktivistischen Wissenschaftszugänge haben die behavioristischen Lerntheorien eine verstärkte Kritik erfahren, die insbesondere in der Gleichsetzung von Lehren und Lernen begründet liegt (vgl. Holzkamp 1995, S. 391; Gnahn 2007, S. 43). Im Rahmen des Konstruktivismus wird die Lehre bestenfalls als „Anreger“ von Lernprozessen gesehen, jedoch nicht als ursprünglicher Produzent von Kenntnissen und Fertigkeiten (vgl. Arnold/Siebert 1995; Siebert 1999; Reinmann-Rothmeier 1997). Dennoch gilt die Lehre nach wie vor als wichtiger Beitrag zur Förderung von Lernprozessen und entscheidendes Vermittlungsinstrument im Rahmen formaler Lernprozesse. Dahingehend ist ein deutlicher Wandel von der behavioristischen Erzeugungsdidaktik hin zur Ermöglichungsdidaktik erkennbar, deren Prinzipien und Handlungsmodelle die Hinwendung zum Lernenden sowie das Aktivierende, das Herstellen von Handlungsrelevanz betonen (vgl. Siebert

1996, S.97ff.; Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert 1999, S. 76; Gnahn 2007, S. 44). Diese ermöglichende Didaktik erfordert Freiräume, die insbesondere durch das nicht-formale Lernen zur Verfügung gestellt werden können – gleichzeitig bietet sie einen didaktischen Handlungsrahmen, den es zur Förderung individueller Kompetenz sowie zur Weitergabe damit verbundener Werte, Normen und Regeln bedarf.

2.4.5 Förderung individueller Kompetenz

Bei der Betrachtung wissenschaftlicher Publikationen zum Kompetenzdiskurs wird deutlich, dass die Begriffe *Kompetenzförderung* und *Kompetenzentwicklung* oftmals nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden. In der vorliegenden Arbeit sind diese Begrifflichkeiten jedoch keinesfalls synonym zu verstehen: Während die Förderung individueller Kompetenzen durch externe professionalisierte didaktische Handlungen beeinflussbar erscheint, ist die Kompetenzentwicklung nur dem Individuum selbst zugänglich. Sowohl die Kompetenzförderung als auch die Kompetenzentwicklung sind auf die Steigerung individueller Handlungskompetenz ausgerichtet. Basierend auf dieser grundlegenden Abgrenzung des Begriffs der Kompetenzförderung vom Begriff der Kompetenzentwicklung arbeitet nachfolgendes Kapitel auf die Verortung formaler, nicht-formaler und informeller Ansatzpunkte zur Förderung individueller Kompetenz hin. Darauf aufbauend erfolgt die zusammenfassende Darstellung daraus resultierender Konsequenzen für die Kompetenzförderung in der betrieblichen Praxis.

Mit Aktivitäten zur Förderung individueller Kompetenz ist die Vorstellung verknüpft, dass über verschiedene Stufen hinweg etwas Höherwertiges entsteht. Mit dem formalen Lernen, dem nicht-formalen Lernen und dem informellen Lernen können aus pädagogischer Sicht unterschiedlichste Lernformen zum Einsatz kommen. Im Folgenden soll daher genauer betrachtet werden, auf welche Weise und durch welche Lernwege Kompetenzförderung ermöglicht

und positiv beeinflusst werden kann. Der Begriff *formales Lernen* entspricht dem europäischen Sprachgebrauch („formal learning“) und umfasst alle Lernprozesse, die zu einem anerkannten Abschluss führen bzw. auf ihn vorbereiten (vgl. Gnahs 2007, S. 35; Björnavold 2000, S. 204ff.). Das formale Lernen erfolgt in einem institutionalisierten Rahmen wie beispielsweise in Schulen oder Universitäten und wird professionell organisiert, gesteuert, beurteilt und zertifiziert. Die vergebenen Zertifikate (z. B. Zeugnisse oder Diplome) geben den Zertifizierten meist die Berechtigung zur Aufnahme anderer Bildungsgänge oder einer Berufstätigkeit. Durch die Abstimmung und Hierarchisierung verschiedener Stufen des Bildungssystems sind bestimmte Bildungslaufbahnen vorgezeichnet. Charakterisierend für das Lernen im formalen System ist eine starke Reglementierung: Die Anforderungen an die Lernenden werden gesetzt und die zu erreichenden Lernziele durch den Staat oder andere berechnigte Institutionen in speziellen Curricula, Ausbildungsordnungen, Lehr- oder Studienplänen determiniert. Die Erreichung dieser Lernziele wird im Laufe oder am Ende eines Bildungsabschnitts durch das Ablegen entsprechender Prüfungen kontrolliert. Im Zuge der formalen Lernprozesse finden gleichzeitig Sozialisationsprozesse statt, welche meist nachhaltige Auswirkungen auf den Lernenden haben. Diese werden stellenweise bewusst initiiert, z. B. im Rahmen dualer Berufsausbildungen, deren praktische Komponente auf die Sozialisation und das informelle Lernen im Rahmen der Arbeitstätigkeit abzielt. Teilweise sind die Auswirkungen unbeabsichtigt und Teil der individuellen biografischen Verarbeitung des Lernenden (vgl. Siebert 1996, S. 252ff.).

Beim *nicht-formalen Lernen* handelt es sich, wieder dem europäischen Sprachgebrauch („non-formal learning“) folgend, um organisierte Bildungsprozesse außerhalb des Regelsystems. Diese Bildungsprozesse finden im institutionellen Kontext statt, d. h. in Weiterbildungseinrichtungen, in Unternehmen oder auch Vereinen. Dabei erfolgt die Lehre zumeist durch ausgebildetes Personal. Auch durch das nicht-formale Lernen können gegebenenfalls Abschlüsse erworben

werden. Nicht-formale Lernprozesse sind in der Regel von kürzerer Dauer als formale Lernprozesse (vgl. Gnahs 2007, S. 37). Im betrieblichen Kontext findet nicht-formales Lernen in erster Linie in seminarischer, trainingsorientierter, vermittlungsdidaktischer Form statt. Beispiele sind Computerkurse, Produkt- oder Vertriebsstrainings. Die Teilnahme an Prozessen des nicht-formalen Lernens erfolgt im Gegensatz zum formalen Lernen meist freiwillig. Die Lernenden haben ein Interesse am Erwerb der Kompetenzen, da diese zur Verbesserung ihrer beruflichen oder gegebenenfalls auch privaten Lebenssituation beitragen können. Durch den gezielten Ausbau ihres Kompetenzpotenzials wollen sie eine größere Handlungsfähigkeit erzielen.

Informelles Lernen ist, ebenso wie das formale und das nicht-formale Lernen, intentional geleitet. Demnach sind sich die Lernenden ihres Lernens bewusst und haben individuelle Lernabsichten bzw. Lernziele⁴⁰. Das informelle Lernen ist jedoch meist nicht organisiert, d. h. es erfolgt nicht unter spezifischen, eigens geschaffenen Rahmenbedingungen. Zudem erfolgt informelles Lernen in der Regel nicht unter professioneller Anleitung, sondern vielmehr selbstgesteuert im Rahmen des Alltagsgeschehens (z. B. am Arbeitsplatz oder in der Familie). Abschlüsse oder Zertifikate werden nicht angestrebt. Beispiele für informelles Lernen finden sich etwa, wenn ein Kollege einem anderen die Bedienung der Vertriebssoftware nahebringt oder eine langjährige Führungskraft einer Nachwuchsführungskraft den Ablauf eines Mitarbeitergespräches erläu-

⁴⁰ In diesem Punkt unterscheidet sich das informelle Lernen grundlegend vom *impliziten Lernen* (auch *Lernen en passant* genannt). Beim impliziten Lernen handelt es sich um nicht-intentionales, unbewusstes und nicht verbalisiertes Lernen, welches sich in Handlungs- und Lebenszusammenhängen entwickelt, bei denen es nicht primär auf den Kompetenzzuwachs ankommt (vgl. Dohmen 2001, S. 34f.; Gnahs 2007, S. 39). Im Kontext des Kompetenzmanagements sowie im weiteren Verlauf dieser Arbeit erscheint die vertiefende Auseinandersetzung mit implizitem Lernen daher vernachlässigbar.

tert. Ein Aspekt des informellen Lernens ist auch die autodidaktische Einarbeitung in bislang unbekannte Sachgebiete, die durch Bücher, Software, Zeitschriften oder andere Medien erfolgt, welche von dritten Personen mit didaktischer Intention erstellt worden sind. Erst durch eine professionelle Person, die den autodidaktisch angelegten Lernprozess steuert oder beaufsichtigt, wird der Bereich des informellen Lernens verlassen. Die hohe Bedeutung des informellen Lernens für Erwachsene hat Allen Tough bereits in den späten 1960er Jahren durch eine Befragung von 66 Personen zu Lernanlässen und Lernstrategien dargelegt. Tough macht deutlich, dass Menschen bei wichtigen biographischen Ereignissen (z. B. Geburt eines Kindes oder Krankheit) sogenannte Lernprojekte initiieren, d. h. sie unternehmen projektartige Lernanstrengungen, um sich unter Nutzung aller Ressourcen (Medien, Konsultation von Dritten, Informationsveranstaltungen, etc.) selbstgesteuert Informationen zum jeweils bedeutsamen Thema anzueignen. Laut Tough werden jährlich etwa 700 Stunden für derartige Lernprojekte aufgewendet und 73% des Zeitvolumens für selbstgesteuertes Lernen genutzt (vgl. Reischmann 2001, S. 125ff.). Kompetenzförderung kann somit im beruflichen sowie im außerberuflichen Bereich durch herausfordernde Situationen erfolgen, in denen der Lernende sich bewähren muss, bspw. durch Auslandsentsendungen von Firmenmitarbeitern, Auslandssemester für Studentinnen oder Outdoortrainings für Manager.

Im Rahmen der Überlegungen zur Kompetenzförderung können demnach folgende Förderungswege und Aneignungsweisen von Kompetenz unterschieden werden: Das formale Lernen ist überwiegend auf den Erwerb von Abschlüssen ausgerichtet, die Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem verleihen. Das nicht-formale Lernen vermittelt Kenntnisse und Fähigkeiten für den unmittelbaren Einsatz im Berufs- und Privatleben, dient jedoch teilweise auch dem Erwerb von Berechtigungen (z. B. Führerschein). Unter informellem Lernen versteht man die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten außerhalb organisierter Kontexte (z. B. durch Freunde, Kollegen oder

durch selbstgesteuertes Lernen). Bei dieser Klassifizierung handelt es sich um analytische Kategorien, die nicht trennscharf voneinander abgrenzbar sind und sich stellenweise überlappen können. In Bezug auf die betriebliche Kompetenzförderung bzw. das Lernen in der betrieblichen Praxis ist demnach festzuhalten: Nicht nur in Weiterbildungseinrichtungen, die sich stellenweise von traditionellen Lehrmodellen verabschiedet haben und zu selbstorganisierten Lernmethoden übergegangen sind, sondern auch im Rahmen der Arbeit und der betrieblichen Kompetenzförderung können und sollten neben Formen des nicht-formalen Lernens vor allem Formen des informellen Lernens zum Einsatz kommen. Im Rahmen des empirischen Kapitels der vorliegenden Arbeit wird daher u. a. zu klären sein, inwieweit dies in der betrieblichen Praxis zum aktuellen Zeitpunkt tatsächlich der Fall ist.

2.4.6 Zweites Resümee

Auch wenn die unterschiedlichen Betrachtungsperspektiven zum Kompetenzkonstrukt sich in nur schwer zu durchdringender und stellenweise widersprüchlicher Weise überlagern, ist der Kompetenzbegriff innerhalb der Pädagogik keineswegs frei verfügbar. Im pädagogischen Diskurs zeigt sich Kompetenz vornehmlich in der jeweils situativen Bewältigung von Anforderungen, also in der Performanz des Handelns, wird aber als Disposition interpretiert (vgl. Klieme 2007, S. 13). Demnach ist Kompetenz spezifisch und kontextbezogen, aber auf verallgemeinernden Transfer ausgelegt. Kompetenz bezieht sich in der Allgemeinen Pädagogik auf den Handlungsvollzug selbst sowie auf die Kognition sowie Motivationen, die diesem Handlungsvollzug zugrunde liegen. Die berufspädagogische Perspektive fokussiert den Kompetenzbegriff vor allem auf Aspekte des beruflichen Handelns. Zur Erläuterung beruflicher Handlungsfähigkeit weist der Kompetenzbegriff hier eine Überlappung mit dem Qualifikationsbegriff auf. Der Qualifikationsbegriff repräsentiert ein eher technokratisches, anforderungsorientiertes Verständnis; der subjektbezogene

Kompetenzbegriff trägt dem Gedanken einer individuellen, potenzialorientierten Kompetenzförderung Rechnung. Der Kompetenzbegriff ist subjektzentriert und auf das Handlungspotenzial einer Person ausgerichtet, während der berufspädagogische Qualifikationsbegriff sachverhaltsorientiert ist⁴¹.

Zusammenfassend betrachtet können charakterisierende Merkmale pädagogischer Kompetenzansätze in der Breite der einbezogenen Kompetenzbestandteile, in einer selten vorgenommenen Reduktion auf kognitive Leistungen sowie in den normativ geprägten Bestandteilen des verantwortungsbewussten Handelns – dem normativen Bedeutungsüberhang – gesehen werden. Ausschlaggebend für die Position eines Kompetenzkonzeptes im pädagogischen Kontext erscheint daher dessen inhaltliche Ausrichtung gegenüber diesem normativen Bedeutungsüberhang. Im pädagogischen Kompetenzdiskurs haben sich zwei grundlegende Perspektiven herauskristallisiert, die in ihren Argumentationen zu jeweils unterschiedlichen Kompetenzverständnissen gelangen: Einerseits eine emanzipatorische, geisteswissenschaftliche und wertgebundene Kompetenzperspektive, deren Grundverständnis an die Prämissen einer Geisteswissenschaftlichen Pädagogik erinnern; andererseits eine empirische Forschungsrichtung, deren Vertreter für eine Konkretion von Kompetenz und die damit einhergehende Ermöglichung der Kompetenzmessung bzw. -modellierung plädieren. Vertretern der letztgenannten Richtung reicht der alleinige Aspekt des Verstehens nicht aus, vielmehr möchten sie individuelle Kompetenz erklären und erfassen⁴². Im Rahmen dieses Kapitels zeigte sich: Um die Kompetenzmessung – u. a. im Rahmen eines fachübergreifenden

⁴¹ Das heißt, dass der berufspädagogische Qualifikationsbegriff auf aktuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet ist, die zur Durchführung definierter Arbeitsschritte notwendig sind.

⁴² Im Kontext dieser empirisch geprägten Kompetenzdiskussion wurde ein wichtiger Impuls durch die skizzierten PISA-Studien gesetzt.

Kompetenzmanagements – zu ermöglichen, muss die pädagogische Kompetenzforschung den Weg einer an Bildungszielen orientierten Konkretion von Kompetenz verfolgen. Dabei muss eine Öffnung zur Empirie zugelassen werden, ohne den Bildungsbegriff aus den Augen zu verlieren.

Die Kompetenzorientierung im Bildungskontext bringt einen zunehmend geschärften Fokus auf anstrebare, operationalisierende Kompetenzniveaus und Lernergebnisse mit sich. Eine zentrale Herausforderung der Zukunft wird daher in der Entwicklung theoretisch fundierter Kompetenzmodelle und ihrer Umsetzung in empirische Messverfahren liegen. Die Verbindung von pädagogischen Kompetenzkonstrukten mit psychologischen Kompetenzmodellen und Messverfahren wird die wichtigste Anforderung der zukünftigen Kompetenzforschung sein. Um Kompetenzen einer empirischen Forschung zugänglich machen zu können, müssen individuelle Kompetenzausprägungen empirisch eindeutig bestimmt werden; das Anstellen einzelner Beobachtungen kann hier nicht als ausreichend angesehen werden. In der psychometrischen Fachsprache wird unter einer Messung die konsistente Zusammenfassung von Einzelbeobachtungen zu Aussagen über das individuelle Kompetenzniveau verstanden. Kompetenzmessung hat demnach nichts mit der Normierung von Gedanken zu tun, so wie insbesondere in pädagogischen Diskussionen häufig kritisch kommentiert wird. Messung sollte in diesem Kontext vielmehr als Vorgang verstanden werden, der zu komplexen Aussagen und systematischen Zuschreibungen von Kompetenzausprägungen führt. Die Spezifizierung von Kompetenz muss dabei zwangsläufig über die Konkretion bzw. Operationalisierung erfolgen: Je enger die Eingrenzung des Kompetenzkonstruktes auf kognitive Leistungsdispositionen ist, desto fundierter kann die Operationalisierung von Kompetenzzielen im Rahmen der sozial- und erziehungswissenschaftlichen empirischen Forschung erfolgen. Andersherum ausgedrückt bedeutet dies: Je komplexer die inhaltliche Definition von Kompetenz erfolgt, desto schwieriger wird die Beschreibung und Messung von Kompetenz. Dies

gilt in besonderem Maße für affektive und motivationale Kompetenzbestandteile. Erstrebenswert für zukünftige Forschungsarbeiten erscheint daher die kombinierende Integration verschiedener Möglichkeiten der psychometrischen Messung von Kompetenzen in einem übergreifenden Gesamtmodell. Diesbezüglich kristallisieren sich zwei zentrale Anforderungen heraus: Einerseits die Formulierung fundierter theoretischer Kompetenzmodelle, andererseits die darüber hinausgehende Umsetzung dieser Kompetenzmodelle in empirische Verfahren zur Kompetenzmessung. Zur Erfüllung dieser Anforderungen unentbehrlich erscheint die gemeinsame, domänenübergreifende Anwendung pädagogischer, psychologischer und personalwirtschaftlicher Expertise im fachbereichsübergreifenden Kompetenzdiskurs. Die durch die Kompetenzorientierung verstärkte Fokussierung auf erzielte Lernergebnisse und Kompetenzniveaus führt zu einem Veränderungsschub innerhalb der Pädagogik: Die pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Forschung wird keine Fortschritte in der Erforschung und Analyse von Lerneffekten erwarten zu können, sofern sie sich nicht potenziellen Ansätzen zur Beschreibung, Modellierung und Messung von Kompetenzen zugänglich zeigt. Das heißt: Ohne die gedankliche und inhaltliche Öffnung für die Kompetenzmessung wird die Pädagogik keine bedeutsamen Fortschritte in der Erforschung von Lerneffekten im Rahmen des Kompetenzmanagements erwarten können.

2.5 Betriebs- und personalwirtschaftliche Perspektive

Die Zielsetzung des nachfolgenden Kapitels besteht in der Charakterisierung betriebs- und personalwirtschaftlicher Leitgedanken zum Kompetenzdiskurs. Die betriebs- und personalwirtschaftliche Forschung hat sich im Rahmen der Diskussionen um Ansätze des strategischen Managements, ebenso wie die Pädagogik und die Psychologie, bereits früh mit der Bedeutung von Kompetenz beschäftigt. Im Rahmen des vorliegenden Kapitels sollen die Entwicklun

nien des strategischen Managements vom markt- zum kompetenzbasierten Strategieverständnis sowie resultierende Einflüsse auf Ansätze des Kompetenzmanagements dargestellt werden.

2.5.1 Entwicklungen zum kompetenzorientierten Strategieverständnis

Konzepte des strategischen Managements befassen sich mit Aussagen zur nachhaltigen Sicherung des Erfolges von Unternehmen, die im Wettbewerb stehen. Sie stellen damit das Herzstück der Unternehmensführung dar. In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich ein Perspektivwechsel vollzogen, der eine Konzentration der Forschungs- und Gestaltungsinteressen auf die „Kernkompetenzen des Unternehmens“ als Garanten eines dauerhaften Unternehmenserfolges beinhaltet. Das betriebswirtschaftliche Kompetenzverständnis fokussierte dabei allerdings zunächst organisationale Kompetenz (vgl. Schreyögg/Kliesch 2003, S. 14ff.). In diesem Zusammenhang ist insbesondere Selznick anzuführen, der bereits 1957 auf die besondere Bedeutung sogenannter *distinctive competencies* verwiesen hat. Selznick zufolge übernehmen die institutionellen Führungspersonen in Organisationen mehr als nur die klassischen Managementaufgaben; vielmehr kreieren und definieren sie „*an organization's purpose or mission*“ (s. Selznick 1957, S. 31ff.). Anders ausgedrückt, unterstützen sie die Entwicklung einer für die Mitglieder einer Organisation orientierungstiftenden Vision und organisieren bzw. strukturieren die Organisation entsprechend so, dass diese Vision auch verwirklicht werden kann. Diese Vision, kombiniert mit den entsprechenden organisationalen Strukturen ist die Basis für die distinktiven Kompetenzen einer Unternehmung, also für solche Aktivitäten, die eine Unternehmung besser ausführen kann als ihre Konkurrenz (vgl. Selznick 1957). Diesen Gedanken führten Learned et al. weiter und formulierten 1969: „*The real key to a company's success or even its future development lies in its ability to find and create a competence that is truly distinctive*“ (s. Learned 1969, S. 153ff.). Kompetenz wird hier als erfolgskritische organisatorische Ressource

ausgemacht. Zwar knüpft auch Selznick die Generierung dieser Kompetenz an das Individuum respektive die Führungsperson, verweist darüber hinaus jedoch explizit auf die besondere Bedeutung organisationaler Strukturen für die Generierung der *distinctive competencies*. Ein organisationales Phänomen, nämlich die organisationsspezifischen Strukturen, werden erstmals in Verbindung zu dem Konstrukt der organisationalen Kompetenz gebracht (vgl. Schreyögg/Kliesch 2003, S. 15f.). Die Beschäftigung mit Kompetenzen im betriebswirtschaftlichen Kontext erhielt einen weiteren Aufschwung durch einen Artikel von Prahalad und Hamel, demzufolge eine erfolgreiche Unternehmensstrategie sogenannte Kernkompetenzen (*core competencies*) voraussetzt (vgl. Prahalad/Hamel 1990, S. 79ff.). Dieser Ansatz implizierte eine breitere, nicht auf die Personenebene reduzierte Sichtweise von Fähigkeiten, die als Gestaltungs-komponenten von Organisationen bei Kompetenzmodellen eine Rolle spielen. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Beobachtung, dass nur diejenigen Unternehmen dauerhaft wettbewerbsfähig sind, die über spezielle Kernkompetenzen verfügen (vgl. Prahalad/Hamel 1990, S. 85ff.). Diese Kernkompetenzen sind nicht auf einen einzigen Markt oder ein Geschäftsfeld bezogen, sondern übergreifender Natur. Das besondere Merkmal einer Kernkompetenz ist somit, dass sie in verschiedenen Geschäftsfeldern erfolgsträchtig zum Einsatz gebracht werden kann – auch und insbesondere in zukünftigen Märkten, die noch gar nicht bestehen. Kompetenz wird dementsprechend definiert als ein Bündel von verknüpften Technologien, Fähigkeiten und speziellem Wissen (vgl. Hamel 1994, S. 11ff.). Im Mittelpunkt dieses strategisch-betriebswirtschaftlichen Kompetenzverständnisses steht insbesondere Geschäftsprozess-Know-how. Im Unterschied zu psychologischen und pädagogischen Kompetenzverständnissen wird hier ausdrücklich auf organisationales Know-how als kritischen Wettbewerbsfaktor verwiesen (vgl. Schreyögg/Kliesch 2003).

Der Übergang ins Informationszeitalter erfordert von vielen Unternehmen eine vollständige Neuorientierung. Signifikante Wertschöpfungspotenziale finden sich zunehmend im zwischenbetrieblichen Umfeld. Die meisten Kunden betrachten die Bereitstellung von Produkten immer mehr als selbstverständlichen Teil eines umfassenden Dienstleistungspaketes. Viele Unternehmen reagieren auf diese Herausforderung mit zweierlei Maßnahmen: Zur Erschließung zwischenbetrieblicher Wertschöpfungspotenziale werden intensive, prozessbasierte Kooperationen über die gesamte Wertschöpfungskette angestrebt. Um Kunden Dienstleistungsbündel zeitnah und individuell anbieten zu können, wird der flexible Zugriff auf für den Erstellungsprozess relevante Kompetenzträger (Personen) und Wissensmedien (Gegenstände) intensiviert. Ausgangspunkt der Diskussion um die Rolle von Ressourcen und Kompetenzen im betriebswirtschaftlichen Kontext bildete zunächst eine umfassende Kritik an der Dominanz marktorientierter Ansätze im strategischen Management. Die *Marktperspektive* rückte die Bedingungen im Umfeld der Unternehmung in den Mittelpunkt der Betrachtung. Vereinfacht ausgedrückt resultieren Wettbewerbsvorteile von Unternehmungen gemäß dieser Sichtweise aus einer vorteilhaften Auswahl und Besetzung bestimmter Produkt-Markt-Positionen in der jeweiligen Branche (vgl. Porter 1980). Mit ihrer Konzentration auf Branchenstruktur, Absatzmärkte und Maximierung von Marktanteilen vernachlässigt die Marktperspektive den Erfolgsbeitrag der Ressourcen eines Unternehmens sowie der individuellen Mitarbeiterkompetenzen und lässt damit eine wichtige Quelle zur Generierung von Wettbewerbsvorteilen bei der Strategieformulierung außer Acht. Bei der Kritik an der marktorientierten Strategieperspektive lassen sich zwei zentrale Argumente unterscheiden, die nachfolgend zusammenfassend dargestellt werden. Erster Kritikpunkt: Innerhalb der marktorientierten Strategieperspektive, welche insbesondere durch die Arbeiten von Michael Porter (1980, 1981, 1985) geprägt ist, wird unter Rückgriff auf die Industrieökonomik die Annahme getroffen, dass die strukturellen Merkmale einer Branche (insbesondere die variable Branchenattraktivität und relative Wettbe-

werbsposition) einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg des Unternehmens haben (vgl. Porter 1991, S. 99). Die Ressourcen und Kompetenzen eines Unternehmens hingegen werden bei Anwendung marktbasierter Ansätze erst in der Phase der Strategieimplementierung berücksichtigt, ihr Potenzial zur Formulierung eigenständiger Unternehmensstrategien wird nicht oder nur unzureichend genutzt. Der strategisch wertvolle, knappe und nur kaum imitierbare Ressourcenbestand von Unternehmen liefert eine mindestens ebenso valide Erklärung für die asymmetrische Gewinnverteilungen wie die strukturellen Variablen der marktorientierten Ansätze (vgl. Grant 1999). Dies belegen verschiedene empirische Untersuchungen zum Einfluss organisationsinterner Faktoren auf den Unternehmenserfolg. Zweiter Kritikpunkt: Aus der Branchenanalyse ergeben sich für Unternehmen drei generische Strategietypen – Kostenführerschaft, Differenzierung und Konzentration auf Schwerpunkte (vgl. Porter 1980, S. 34 ff.). Erfolgreich sind aus Sicht der marktorientierten Strategieperspektive jene Unternehmen, welche sich auf einen der genannten Strategietypen festlegen und die gewählte Strategie konsequent verfolgen. Diese Vorstellung einer generischen Strategie wird innerhalb aktueller Diskussionen um das strategische Management deutlich kritisiert. Die hochgradig standardisierte Vorgehensweise des Marktansatzes führt zu einer Vereinheitlichung der gewählten Unternehmensstrategien, wodurch der Aufbau einer einzigartigen Wettbewerbsposition nur schwer vorstellbar ist (vgl. Hennemann 1997, S. 56; Lubatkin/Pitts 1985, S. 89). Zur Besonderheit einer erfolgreichen Strategie zählt, dass sie das Unternehmen von seinen Konkurrenten abhebt und sich von den Strategien anderer Wettbewerber unterscheidet. Eine Strategie zu besitzen führt also nicht per se zum Erfolg. Vielmehr stellen die strategische Originalität und die Einzigartigkeit einer Strategie entscheidende Erfolgsmerkmale dar (vgl. Schreyögg 1992, S. 207; Ahroni 1993, S. 31). Ein maßgeblicher Grund für die mangelnde Originalität ist die mit dem rezepthaften Ablauf der Strategieformulierung verbundene Vorstellung eines mechanistischen Prozesses, in dem Kreativität und Ideenreichtum keine Rolle spielen (vgl. Spender 1989, S.

4f.; Schreyögg 1984, S. 275; Mintzberg 1985, S. 343 ff.). Hinter diesem Problem lässt sich die Annahme identifizieren, dass die Unternehmensstrategie als Ergebnis eines rational-analytischen, technokratischen Planungsprozesses gesehen wird.

Aufgrund der dargestellten Kritikpunkte am marktbasierten Ansatz haben sich eine Reihe von Forschungsaktivitäten auf den Beitrag der Ressourcen eines Unternehmens zur Generierung und Sicherung dauerhafter Wettbewerbsvorteile gerichtet (vgl. Prahalad/Hamel 1990; Grant 1991; Barney 1992). Besonders die Kernkompetenzen eines Unternehmens gelten dabei als „*Sonderform unternehmerischer Ressourcen, welche verschiedene erfolgsgenerierende Merkmale aufweisen sollen*“ (s. Rasche 1984, S. 143). Ein Unternehmen, das im Besitz von Kernkompetenzen ist und seine Strategie entsprechend kompetenzbasiert gestaltet, kann sich im Wettbewerb dauerhaft behaupten und sichert sich langfristige Wettbewerbsvorteile gegenüber der Konkurrenz. Im Bereich des strategischen Managements hat sich daher innerhalb der letzten Jahrzehnte eine Forschungsperspektive etabliert, die unter der Bezeichnung *Ressourcenperspektive* (Resource-based-View)⁴³ Eingang in die wissenschaftliche Literatur gefunden hat. Verfolgt die Marktperspektive des strategischen Managements das Ziel, den Erfolg von Unternehmensentscheidungen anhand von marktorientierten Gegebenheiten zu erklären und zu gestalten, so wird von den Vertretern der

⁴³ Die Entstehung des *Resource-based-View* wird in der Managementliteratur zwar oftmals als Reaktion auf die Mängel des strategischen Marktansatzes dargestellt, die ersten Veröffentlichungen finden sich jedoch in ökonomischen Journalen und setzen sich mit den Aussagen der Industrieökonomik auseinander (bereits erwähnt durch Teece 1980, Lippman/Romelt 1982, Mont Gomeri/Wernerfelt 1988). Schreyögg bemerkt hierzu: „*Der ressourcenbasierte Ansatz wurde jedoch im Rahmen der Volkswirtschaftslehre, genauer der Industrieökonomik entwickelt und stellt dort eine gehörige Provokation dar. Die Pointe liegt in der Aufkündigung des Marktimperatives, in der Aufgabe der Idee, die relevanten Ausprägungen des Unternehmens seien durch die Marktstrukturen bestimmt und insofern homogen*“ (s. Schreyögg 2002, S. 484).

Ressourcenperspektive die Hypothese von der vorwiegenden Erfolgswirksamkeit interner Ressourcen vertreten. Der ressourcenorientierte Strategieansatz fordert, strategische Entscheidungen nicht ausschließlich auf Marktchancen auszurichten, sondern auch das Potenzial der Mitarbeiter zu berücksichtigen. Der ressourcenorientierte Ansatz beschäftigt sich grundlegend mit dem Ziel, die Überlebensfähigkeit eines Unternehmens durch die richtige Ressourcenakkumulation langfristig zu sichern und sich dadurch vom Marktumfeld abzuheben. Der Resource-based-View repräsentiert eine Grundsatzposition in der wissenschaftlichen Debatte um die Ausrichtung der strategischen Unternehmensführung. Die Input/Output-Sicht der marktorientierten Leistungserstellung wird durch eine nach innen orientierte Ressourcensicht ergänzt. Aufgrund der Unvollkommenheit von Faktormärkten sind Ressourcen nicht beliebig imitierbar, transferierbar oder substituierbar. Aus Sicht der Ressourcenperspektive werden Wettbewerbsvorteile durch die effektivere organisatorische Kombination von Ressourcen innerhalb des Unternehmens und die Beeinflussung der unternehmensnahen Umwelt zu eigenen Gunsten erreicht. Ein Unternehmen legt sich dabei durch den Einsatzplan seiner Ressourcen auf einen bestimmten Entwicklungspfad fest, den es nicht einfach verlassen kann.

Im Mittelpunkt der Ressourcenperspektive steht der Ressourcenbegriff. Nach Wernerfeld (1984) ist in diesem alles zusammengefasst, was eine Stärke oder eine Schwäche der Unternehmung bedeuten kann (vgl. Wernerfeld 1984, S. 172). Ressourcen bilden vor diesem Hintergrund die Grundlage für die Einzigartigkeit und Unterscheidbarkeit von Unternehmungen. Andere Autoren, wie beispielsweise Bamberger und Wrona, verstehen unter Ressourcen Anlagen, Zugang zu Rohmaterialien, Patente, freie Liquidität, Planungs- und Kontrollsysteme sowie die Mitarbeiterkompetenzen (vgl. Bamberger/Wrona 1996, S. 387). Auch Barney spricht in diesem Zusammenhang neben Vermögenswerten und organisationalen Prozessen von Wissen und Mitarbeiterfähigkeiten (vgl. Barney 1991, S. 101). In Anlehnung an die in der Literatur gegebene Klassifika-

tion von Ressourcen in sechs Gruppen (finanzielle, organisatorische, technologische, immaterielle, physische sowie humane Ressourcen) gibt nachfolgende Abbildung Beispiele für betriebliche Ressourcen.

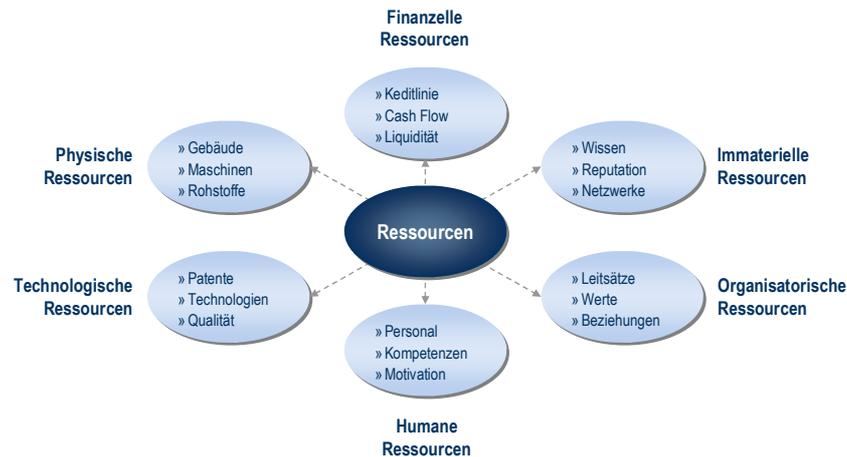


Abbildung 6: Darstellung betrieblicher Ressourcen

Von den aufgeführten Ressourcengruppen ist eine besonders wichtig und prägend hervorzuheben: Über die gesamte Entwicklung des Ressourcenansatzes hinweg erscheint es sinnvoll, die *humanen Ressourcen* besonders zu betonen (vgl. Fitzek 2002, S. 11). Dieser Einschätzung liegt die Sichtweise zugrunde, dass den humanen Ressourcen eine besonders hohe strategische Bedeutung zukommt, da diese notwendig sind, um die anderen Ressourcen zielgerichtet und erfolgsbringend miteinander zu kombinieren. Maschinen und Rohstoffe sind für eine Unternehmung nutzlos, falls das Unternehmen nicht über kompetentes Personal verfügt, welches aus den Rohstoffen unter Einsatz der Maschinen absetzbare Produkte zu fertigen versteht.

Unter der Ressourcenperspektive der Unternehmung wird demnach die Gesamtheit von Arbeiten zusammengefasst, welche die Gestaltung und Erklärung der strategischen Unternehmensentscheidungen vorwiegend auf die Beschaffung, Entwicklung und Allokation interner Ressourcen der Unternehmung zurückführt. Wie in nachfolgender Abbildung dargestellt, führt dies zu einem

spezifischen Verständnis der Unternehmung: Diese wird nicht länger als ein nicht primär durch technische Zusammenhänge bestimmtes Gebilde mit eindeutigen Input-Output-Beziehungen gesehen, sondern als individuelle Kombination von Ressourcen, die in bestimmter Weise zusammenwirken⁴⁴.

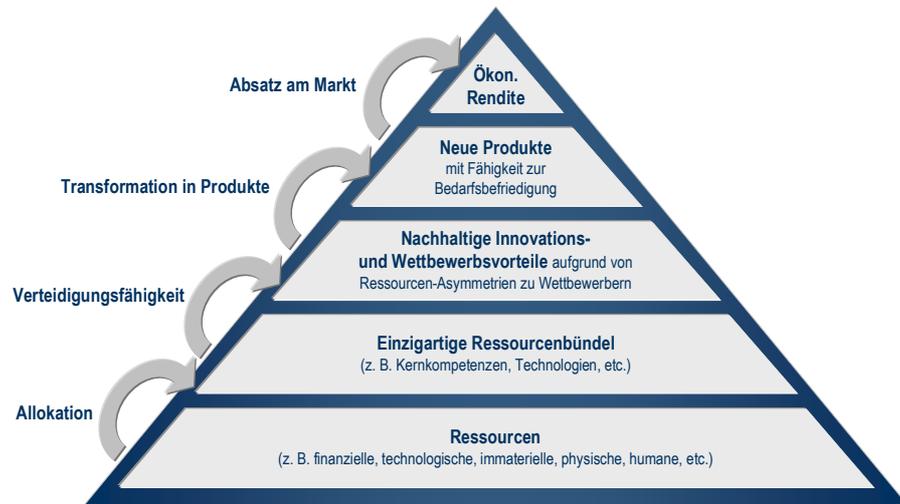


Abbildung 7: Die Ressourcenperspektive

Diese Zusammenhänge werden in der Literatur auch als Firmenverhalten-Firmenergebnis-Hypothese der Ressourcenperspektive bezeichnet und werden durch neuere empirische Untersuchungen dahingehend untermauert, als dass festgestellt wurde, dass aufgrund unterschiedlicher Ressourcenausstattungen innerhalb ein und derselben strategischen Gruppe⁴⁵ die Rendite⁴⁶ stark variiert:

⁴⁴ Diese individuelle Kombination von Ressourcen kann auch als *Alleinstellungsmerkmal* der Unternehmung verstanden werden.

⁴⁵ Eine *strategische Gruppe* ist eine Gruppe von Wettbewerbern in einer Branche, welche ein homogenes strategisches Verhalten aufweisen, d. h. bezüglich bestimmter strategischer Dimensionen (z. B. Spezialisierung, Marken-Identifikation, Qualität) die selbe oder eine ähnliche Strategie verfolgen (vgl. Gabler 1993).

So beschreiben Hill und Deeds in einer Studie über die Automobilindustrie, dass zwischen Fahrzeugherstellern, welche auf identischen Absatzmärkten mit vergleichbaren Produkten konkurrieren, teilweise beträchtliche Renditeunterschiede bestehen, die sich im Sinne der Ressourcenperspektive auf eine unterschiedliche ausstattungs- und allokatonsbedingte Innovationsfähigkeit zurückführen lassen (vgl. Hill/Deeds, 1996).

Trotz des abweichenden Erklärungsansatzes ist die Ressourcenperspektive nicht als Gegenposition zur Marktperspektive des strategischen Managements zu begreifen, sondern als notwendiges Komplement: Attraktive Marktpositionen lassen sich nur mit überlegenen Fähigkeiten einnehmen und halten – Gleichzeitig sind die Stärken eines Unternehmens nutzlos, wenn sie sich nicht in der differenzierten Stiftung von Kundennutzen und Wertschöpfung⁴⁷ niederschlagen. Wie in nachfolgender Abbildung dargestellt, ergänzen sich die Betrachtungsschwerpunkte der beiden Strategiekonzepte insofern, als die Marktperspektive die notwendige Außen-, die Ressourcenperspektive die erforderliche Innenorientierung beisteuert (vgl. Abbildung 8). Insofern kann festgehalten werden, dass Fragen der Ressourcenidentifikation, -entwicklung und -allokation durch die Berücksichtigung der Marktanforderungen bewerkstelligt werden können.

⁴⁶ Die *ökonomische Rendite* ist der jährliche Gesamtertrag des in eine Unternehmung investierten Kapitals (vgl. Gabler 1993).

⁴⁷ Der Begriff der Wertschöpfung stammt aus der Brutto-Erfolgsrechnung der Unternehmung. Die vom Betrieb erzeugte Wertschöpfung ergibt sich aus den gesamten Erlösen (den nach außen abgegebenen Güterwerten), von denen die Vorleistungskosten (die von außen hereingekommenen Güterwerte, d. h. Leistungen vorgelagerter Produktionsstufen) abgezogen werden. Die vom Betrieb erzeugte Wertschöpfung ist gleich dem vom Betrieb erzeugten Geldeinkommen, der Summe von Arbeitsverträgen, Gemeinerträgen und Kapitalerträgen (Definitionen in Anlehnung an Gabler 1993).



Abbildung 8: Zusammenhang zwischen Ressourcen- und Marktperspektive

Innerhalb der ressourcenorientierten Perspektive etablierte sich Anfang der 90er Jahre das *kompetenzbasierte Strategieverständnis* als neue Forschungsrichtung. Das kompetenzbasierte weist gegenüber dem ressourcenorientierten Strategieverständnis einige Unterschiede hinsichtlich der Annahmen auf. Erstens: Die nach innen orientierte Ressourcensicht wird in eine Prozesssicht überführt; Ressourcen werden durch Anwendung zu Kompetenzen „veredelt“ (vgl. Freiling 2000, S. 27f). Zweitens: Kompetenzen müssen entwickelt werden; die statische Ressourcensicht wird in ein dynamisches Prozesssystem überführt. Drittens: Kompetenzen stellen nur einen Teil der in einem Unternehmen vorhandenen Ressourcen dar. Der Fokus des Ressourcenmanagements wird eingeschränkt. Die unter der kompetenzbasierten Strategieperspektive zusammengefassten Beiträge beziehen demnach eine stärker verhaltenswissenschaftliche Position als traditionelle Strategieverständnisse (vgl. Prahalad/Hamel 1990; Lado/Etal 1992; Rasche 1994; Freiling 2001). In der kompetenzbasierten Sicht sind es die Kernkompetenzen des Unternehmens, die in ihrer einzigartigen, unternehmensspezifischen Ausprägung zu langfristigen Wettbewerbsvorteilen führen. Der Grundgedanke der kompetenzorientierten Strategieperspektive ist von der Vorstellung geprägt, dass der Erfolg eines Unternehmens von dessen Kompetenzausstattung abhängt. Dem kompetenzbasierten Strategieverständnis nach wird es als primäre Aufgabe des Managements gesehen, das strategisch relevante Ressourcenbündel des Unternehmens zu identifizieren und so die Definition der unternehmenseigenen Kernkompetenzen vorzunehmen.

Ähnlich der Argumentation im Resource-based-View müssen bei der Identifikation von Kernkompetenzen verschiedene Merkmale berücksichtigt werden, um dauerhafte Wettbewerbsvorteile für das Unternehmen zu generieren (vgl. Teece et. Al. 1997, S. 268; Prahalad/Hamel 1991, S. 71). An dieser Stelle sollen drei zentrale Merkmale zusammenfassend skizziert werden: *Das Merkmal der Nicht-Imitierbarkeit:* Für die Dauerhaftigkeit des Wettbewerbsvorteils ist die Nicht-Imitierbarkeit der Kernkompetenz durch die Konkurrenz von entscheidender Bedeutung. Kernkompetenzen dürfen durch Konkurrenten nicht oder nur schwer imitierbar sein, um im Wettbewerb die einzigartige Stellung des Unternehmens sicherzustellen. *Das Merkmal der Transferierbarkeit:* Kernkompetenzen müssen einen so hohen Abstraktionsgrad haben, dass sie auf verschiedenen Absatzmärkten zum Einsatz gebracht werden können, wodurch die Dauerhaftigkeit des Unternehmenserfolgs sichergestellt werden soll: Verlieren beispielsweise einzelne Produkte im Zeitverlauf ihren Wert auf einem stagnierenden Absatzmarkt, kann durch den Transfer der Kernkompetenz in andere Endprodukte, deren Markt sich noch in der Entstehungs- oder Wachstumsphase befindet, der Unternehmenserfolg langfristig gesichert werden (vgl. Grant 1991, S. 116 f.; Prahalad/Hamel 1990 und 1994). *Stiftung eines hohen Kundennutzens:* Kernkompetenzen müssen „... zu den von Kunden wahrgenommenen Vorzügen des Endprodukts erheblich beitragen...“ (s. Prahalad/Hamel 1991, S. 71). Erst durch dieses Kriterium wird sichergestellt, dass das Unternehmen seine Strategie an den Kunden orientiert, welche dann den wahrgenommenen Zusatznutzen mit der positiven Kaufentscheidung belohnen. Erst mit dem Fokus des Kundennutzens rückt die finanzielle Verwertbarkeit der Kernkompetenz auf dem Absatzmarkt in das Blickfeld des Managements (vgl. Rasche 1984, S. 89).

An dieser Stelle kann demnach zusammenfassend festgehalten werden: Während die Stiftung des Kundennutzens und die Nicht-Imitierbarkeit bereits im Resource-based-View als entscheidend für die Identifikation strategisch rele-

vanter Ressourcen gelten, wird durch das Kriterium der Transferierbarkeit eine Erweiterung vorgenommen, welche ein erstes dynamisches Element einführt: Verlieren im Zeitverlauf einzelne Produkte ihren Wert auf dem Absatzmarkt, kann durch den Transfer der Kernkompetenz der Unternehmenserfolg langfristig gesichert werden. Darüber hinaus erfordert der Aufbau neuer Kompetenzen eine stete Auseinandersetzung mit der Zukunft – für den Aufbau von Wettbewerbsvorteilen ist die Nutzung des gegenwärtigen Kompetenzbestandes in verschiedenen Absatzmärkten demnach ebenso von Bedeutung wie der vom „Industrievorausblick“ geleitete Aufbau des zukünftigen Kompetenzbestandes. Das Konzept des Industrievorausblicks ist auf Prahalad und Hamel (1994) zurückzuführen und wird in der Literatur auch unter dem Begriff „Strategic foresight“ diskutiert. Die Nutzung gegenwärtiger und der Aufbau zukünftiger Kernkompetenzen werden von Sanchez und Thomas als *Competence-leveraging* (Nutzung im Sinne einer Ausdehnung der bestehenden Kompetenzen auf neue Bereiche) und *Competence-building* (Aufbau) bezeichnet, welche nach ihrer Auffassung die zentralen Aufgaben eines Kompetenzmanagements darstellen (vgl. Sanchez/Thomas 1986, S. 64 ff.). Im folgenden sollen dementsprechend Beweggründe und Ansätze des Kompetenzmanagements vertiefend betrachtet werden.

2.5.2 Ansätze des Kompetenzmanagements

Bei der Betrachtung unterschiedlicher Ansätze des strategischen Kompetenzmanagements in der wissenschaftlichen Literatur zeigen sich in Abhängigkeit vom jeweiligen Wissenschaftsansatz unterschiedlich starke Betonungen der betriebswirtschaftlich-ressourcenorientierten oder subjektwissenschaftlich-lernorientierten Facette. Nachdem nachfolgend die betrieblichen Beweggründe des Kompetenzmanagements erläutert werden und eine Abgrenzung zum Wissensmanagement vorgenommen wird, werden im weiteren Verlauf des Kapitels zwei grundlegende Ansätze des strategischen Kompetenzmanagements

eingehender betrachtet: Der *ressourcenorientierte Ansatz* des Kompetenzmanagements, welcher den Fokus auf das Element des strategischen Managements legt, und der *lernorientierte Ansatz* des Kompetenzmanagements, bei dem die individuelle Komponente des Kompetenzbegriffs betont wird.

Unternehmen und deren Mitarbeiter stehen aufgrund diverser Veränderungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen stetig zunehmenden Anforderungen gegenüber. Dabei herrscht Konsens darüber, dass im internationalen Wettbewerb nur jene Unternehmen erfolgreich sein können, denen es gelingt, das Wissen und die Kompetenz ihrer Mitarbeiter optimal aufzubauen und zu nutzen (vgl. Wottawa 2004, S. 145). Ein Unternehmen, das nicht mindestens so schnell wie seine Wettbewerber in der Lage ist, sein Kompetenzprofil an veränderte Anforderungen anzupassen, ist potenziell in seiner Existenz bedroht (vgl. Pieler 2004, S. 88). Damit werden die individuellen Kompetenzen der Mitarbeiter zum erfolgsrelevanten Faktor für Unternehmen im strategischen Wettbewerb: Der Konkurrenzkampf wird zum Kompetenzkampf (vgl. u. a. Rosenstiel 2005). Das erfolgreiche und zielgerichtete Management individueller Kompetenzen wird zur Antwort auf zukünftige Herausforderungen für Unternehmen (vgl. Grote/Kauffeld/Frieling 2006; Schippmann 1999). In Folge dessen ist bereits seit einigen Jahren eine Abkehr vom traditionellen *job-based-approach* erkennbar, dessen Schwerpunkt auf dem Arbeitsplatz und fixierten, personenunabhängigen Aufgabenbeschreibungen lag. Gleichmaßen erfolgte eine Hinwendung zu einem zunehmend stärkeren *competency-based-approach* (vgl. Lawler 1994, S. 3ff.). Dieser konzentriert sich situationsadäquat auf die erforderlichen Kompetenzen des Individuums und stellt dessen Belange deutlich stärker in den Fokus der Betrachtungen der strategischen Personalarbeit und -entwicklung. Die skizzierten Entwicklungslinien sowie die damit einhergehenden Konsequenzen innerhalb des unternehmerischen Umfeldes können als zentrale Beweggründe für die zunehmend intensive Auseinandersetzung mit dem strategischen Kompetenzmanagement gesehen werden. Innerhalb des

strategischen Managements im Allgemeinen sowie dem strategischen Personalmanagement im Speziellen kann somit von einer sogenannten „*kompetenzorientierten Wende*“ (s. Arnold/Bloh 2001, S. 5ff.) ausgegangen werden. Diese scheint ihren aktuellen Höhepunkt in der zentralen Bedeutung des strategischen Kompetenzmanagements zu finden.

Stellenweise uneindeutig erscheint die Abgrenzung des strategischen Kompetenzmanagements gegenüber dem Wissensmanagement; auch dieses ist eine aktuell viel diskutierte Thematik im Kontext der betrieblichen Unternehmenspraxis. Ähnlich wie beim strategischen Kompetenzmanagement werden die Beweggründe bzw. die Notwendigkeit eines Wissensmanagements ebenfalls mit der steigenden Dynamik der Anforderungen in der heutigen Arbeitswelt begründet (vgl. u. a. North 2002). Mit dem Wissensmanagement wird die Zielsetzung verfolgt, vorhandenes Wissen optimal zu nutzen, weiterzuentwickeln und in neue Produkte, Prozesse und Geschäftsfelder umzusetzen. Zur Systematisierung der Ressource Wissen wird in der Unternehmenspraxis verstärkt auf Informationstechnologie zurückgegriffen (vgl. Schnurer/Mandl 2004). Inhaltliche Gegenüberstellungen beider Themen heben hervor, dass beim strategischen Kompetenzmanagement das Individuum als Kompetenzträger im Mittelpunkt steht, während es sich im Wissensmanagement beim Träger von Wissen auch um Technik handeln kann (vgl. Frank 2004). Eine durch Mildnerberger zum Zwecke der Abgrenzung durchgeführte Literaturanalyse kommt zu dem Ergebnis, dass eine Reihe von Autoren keinerlei Abgrenzung zwischen Wissensmanagement und Kompetenzmanagement vorlegen und die Begrifflichkeiten inkonsistent nutzen; andere Autoren wiederum verwenden beide Begriffe synonym (vgl. Mildnerberger 2002). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den wissenschaftlichen Fachpublikationen bislang keine allseits akzeptierte, tragfähige Abgrenzung vorzufinden ist. Sofern ein Unterschied zwischen den Konzepten des Wissensmanagements und des Kompe-

tenzmanagements betont wird, geht dieser auf die Unterschiedlichkeit der Bezugspunkte vom Wissens- und Kompetenzbegriff zurück.

Mit dem lernorientierten und dem ressourcenorientierten Ansatz sind in der wissenschaftlichen Literatur zwei unterschiedliche Perspektiven erkennbar. Der ressourcenorientierte Ansatz des Kompetenzmanagements greift in seinen Grundpositionen auf die zuvor dargestellten Prämissen des ressourcenbasierten Strategieverständnisses zurück. Mit den beschriebenen ressourcen- und kompetenzbasierten Strategieverständnissen hat sich eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten im Umgang mit unternehmensinternen Kompetenzen entwickelt. In der Regel wird bei den Gestaltungsempfehlungen für das ressourcenorientierte Kompetenzmanagement von einem Managementzyklus ausgegangen, der die Aufgaben der Identifikation, Entwicklung und Nutzung bis hin zum Transfer der Kompetenzen umfasst (vgl. Prahalad/ Hamel 1984, S. 224 ff.; Sanchez/Thomas 1986, S. 64 ff.). Die Identifikation der Kernkompetenzen erfolgt durch eine Bewertung der im Unternehmen vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen anhand der bereits vorgestellten Kriterien der Nicht-Imitierbarkeit, des Kundennutzens und der Transferierbarkeit (vgl. Prahalad/Hamel 1991, S. 71; Krüger/Homp 1984, S. 100 ff.; Fearn 2004, S. 41). Der Transfer von Kompetenzen in andere Geschäftsfelder oder auf andere Produkte bzw. Dienstleistungen stellt eine weitere wesentliche Aufgabe des Kompetenzmanagements dar. Um die Dauerhaftigkeit eines Wettbewerbsvorteils zu gewährleisten reicht es nicht aus, im Besitz bestimmter Kompetenzen zu sein; diese müssen auch fortlaufend angewendet und überprüft werden. Dieser Grundposition des ressourcenbasierten Strategieverständnisses folgend, betrachtet der ressourcenorientierte Ansatz insbesondere organisationale und betriebswirtschaftliche Aspekte des Kompetenzmanagements. Wie zuvor dargestellt, werden unter Ressourcen Potenziale verstanden, welche die Einmaligkeit eines Unternehmens wiedergeben und somit einen wesentlichen Beitrag zu dessen Wettbewerbsfähigkeit und Wertschöpfung leisten können. Die Kompe-

tenzen eines Unternehmens werden unter dem Gesichtspunkt der Ressourcenakkumulation betrachtet. Die akkumulierten Ressourcen werden zur Kernkompetenz des Unternehmens zusammengefasst.

Mit der Kompetenzbeschreibung und -messung sowie der Nutzung und Kommunikation der Informationen des Kompetenzmanagements fokussiert der ressourcenbasierte Ansatz des Kompetenzmanagements im Wesentlichen drei charakterisierende Merkmale, die aufeinander aufbauend auch als Reifestufen eines ressourcenorientierten Kompetenzmanagement verstanden werden können. Das Fundament für ein ressourcenorientiertes Kompetenzmanagement wird durch die differenzierte Analyse des erfolgskritischen Könnens der Mitarbeiter in einem individuellen Unternehmen gelegt. Die konkretisierende Beschreibung des erfolgskritischen Könnens durch die Formulierung spezifischer Kompetenzanforderungen wird als *erste Reifestufe* gesehen (vgl. Niehaber, 2007, S. 40ff.). Unabhängig von den nachfolgend beschriebenen weiteren Reifestufen ist das erfolgreiche Erreichen dieser ersten Stufe bereits eine vollwertige Leistung des ressourcenorientierten Kompetenzmanagements. Durch die Kompetenzbeschreibung können strategische Herausforderungen in konkrete Verhaltensanforderungen an die Mitarbeiter transformiert werden. Besonders wichtig ist die erste Reifestufe für Unternehmen, die sich in einem Markt mit starken Veränderungen und technischen Innovationen behaupten müssen. Hier müssen die aus den Veränderungen resultierenden Kompetenzanforderungen regelmäßig durch präzise, verhaltensbezogene Kompetenzbeschreibungen verdeutlicht werden. Unternehmen können somit flexibler auf Veränderungen im strategischen Umfeld reagieren und Anpassungen der Strategiedefinition intern zeitnah umsetzen. Die *zweite Reifestufe* beschäftigt sich mit der Messung der Kompetenzen. Diese kann auf unterschiedliche Weise erfolgen: Mit Instrumenten zur Selbsteinschätzung, Vorgesetzten- oder Experteneinschätzungen sowie Kompetenzgesprächen zwischen Mitarbeiter und Führungskraft wurden insbesondere durch die betriebliche Praxis zahlreiche Vor-

gehensweisen zur Kompetenzmessung vorgeschlagen (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003). Den aus der betrieblichen Praxis stammenden Instrumenten und Vorgehensmodellen wird jedoch oftmals das Fehlen einer theoretisch fundierten Grundlage vorgeworfen. Entscheidend bei der Kompetenzmessung im Sinne des ressourcenorientierten Kompetenzmanagements sind die Regelmäßigkeit der Messung sowie deren qualitative Aussagekraft. Die zweite Reifestufe des ressourcenbasierten Kompetenzmanagements ist erreicht, wenn die erfolgskritischen Kompetenzen der Mitarbeiter regelmäßig erfasst werden. Die *dritte Reifestufe* des ressourcenorientierten Kompetenzmanagements fokussiert Vorgehensmodelle zur Nutzung der gewonnenen Informationen. Der Übergang von der zweiten zur dritten Reifestufe gestaltet sich fließend. Erreicht ist die dritte Stufe des ressourcenorientierten Kompetenzmanagements, wenn die Kompetenzinformationen für personalbezogene Entscheidungen, wie beispielsweise Personalentwicklungsaktivitäten oder Karriereplanungen, genutzt werden.

Nicht beachtet werden in dem ressourcenbasierten Ansatz des Kompetenzmanagements konzeptionelle, methodische und didaktische Aspekte der individuellen Kompetenzentwicklung und der didaktischen Kompetenzförderung. Diese werden hingegen durch den lernorientierten Ansatz des Kompetenzmanagements fokussiert. Im Vergleich zum ressourcenorientierten Ansatz wird dieser deutlich weniger erforscht und in den wissenschaftlichen Publikationen zum Kompetenzmanagement kaum beachtet. Der lernorientierte Ansatz stellt das Individuum als Kompetenzträger in den Mittelpunkt der Betrachtungen und beschäftigt sich in Abgrenzung zum ressourcenorientierten Ansatz mit der Entwicklung und Förderung individueller Kompetenzen. Diese zeigen und entwickeln sich, wenn der Einzelne vor der Herausforderung steht, eine für ihn unerwartete und komplexe Aufgabe selbstorganisiert zu bewältigen. Entsprechend wird Selbstorganisation als Kern des lernorientierten Ansatzes gesehen und Kompetenz grundlegend als Selbstorganisationsdisposition charakterisiert

(vgl. Rosenstiel 2007). Untersucht werden im lernorientierten Ansatz Kompetenzen, die das Individuum zur selbstgesteuerten und schöpferischen Gestaltung ungewisser und neuer Situationen befähigen. Dabei betrachtet der lernorientierte Ansatz primär arbeits- und organisationspsychologische sowie (berufs-)pädagogische Aspekte des Kompetenzmanagements. Im Fokus stehen zweierlei Schwerpunkte und Zielsetzungen: Einerseits die psychologische Entwicklung individueller Kompetenzen durch das Individuum sowie die Bereitstellung dafür notwendiger Freiräume; andererseits die pädagogische Förderung individueller Kompetenzen sowie die Auseinandersetzung mit didaktischen Ansatzpunkten und Handlungsoptionen. Aktuelle Ansätze des lernorientierten Kompetenzmanagements sind bisweilen kaum an unternehmerisch-strategischen Zielsetzungen ausgerichtet. Im Sinne eines strategischen Kompetenzmanagements sind beim lernorientierten Ansatz demnach deutliche Entwicklungspotenziale wahrnehmbar. Im Kontext der Personalarbeit verfolgt der lernorientierte Kompetenzmanagement-Ansatz die Zielsetzung, den Kompetenzerwerb und die berufliche Handlungsfähigkeit zu stärken und im Kontext kompetenztheoretischer Überlegungen qualitativ zu beurteilen. Wie im Rahmen der pädagogischen Betrachtungsperspektive gezeigt wurde, werden im Kontext dieser Arbeit damit bildungstheoretische Fragen nach Lernformen und Lernarten aufgeworfen.

Die Darstellung der Beweggründe und Hintergründe des Kompetenzmanagements zeigt, dass sich in der wissenschaftlichen Betrachtung zwei grundlegend unterschiedliche Perspektiven bzw. Positionen herauskristallisiert haben, die zu jeweils spezifischen Aussagen in Bezug auf die Kompetenzthematik und das Kompetenzmanagement gelangen. In den wissenschaftlichen Diskussionen besteht keine Einigung darüber, welcher Ansatz die wissenschaftliche Fachwelt dominiert oder entscheidend für die betriebliche Praxis ist. Der ressourcenorientierte Kompetenzmanagement-Ansatz stellt die Beschreibung und Messung von Kompetenz in den Vordergrund seiner Betrachtungen, der lernorientierte

Ansatz fokussiert Facetten der Kompetenzentwicklung und der betrieblichen Kompetenzförderung. Ressourcenorientiertes Kompetenzmanagement fordert dementsprechend ein stark anforderungsbezogenes Kompetenzverständnis; der lernorientierte Ansatz hingegen betont entwicklungs- und förderungsbezogene Aspekte. Beide Betrachtungswisen sollen in den nachfolgenden Kapiteln vertiefend betrachtet werden.

2.5.3 Anforderungsfokus des ressourcenorientierten Ansatzes

Nachfolgendes Kapitel arbeitet auf die Darstellung der anforderungsbezogenen Kompetenzperspektive des ressourcenorientierten Kompetenzmanagements hin. Nachdem der Kompetenzbegriff im Kontext beruflichen Handelns charakterisiert wurde, soll der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz konkretisiert und abschließend das Zusammenspiel von individueller Handlungskompetenz und organisatorischen Kopplungen reflektiert werden.

Während die im deutschsprachigen Raum angesiedelte Kompetenzforschung ihren Ursprung in der Qualifikations- und Berufsbildungsforschung hat, blickt die Beschäftigung mit Kompetenzen im Personalmanagement im angloamerikanischen Raum mit einer eignungsdiagnostischen Perspektive ebenfalls auf eine gewisse Tradition zurück. Historisch betrachtet geht die Kompetenzforschung im Personalmanagement auf eine Studie von McClelland zurück, welche zu dem Ergebnis kam, dass Wissenstests allein die Leistung bei der Aufgabenbewältigung im Arbeitsalltag nicht vorhersagen können (vgl. McClelland 1973, S. 6ff.). Vielmehr sind auch individuelle Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen zu berücksichtigen, um ein entsprechendes Leistungsniveau identifizieren zu können. In der Folgezeit beschäftigten sich weiterführende Arbeiten insbesondere mit Aspekten der Kompetenzforschung für die Beurteilung und Auswahl von Managern oder mit der Konzeption von Kompetenzmodellen (vgl. Boyatzis 1982; Lawler 1994). Der Kompetenzbegriff im Kontext beruflichen Handelns ist in einem ganzheitlichen und integrativen Sinn zu

verstehen und bezieht neben den fachlich-funktionalen auch die sozialen, motivationalen und emotionalen Aspekte menschlichen Handelns mit ein. Insbesondere im Personalmanagement hat sich inzwischen eine Unterteilung in Fachkompetenz⁴⁸, Methodenkompetenz⁴⁹ und Sozialkompetenz⁵⁰ durchgesetzt (vgl. Sonntag 1992, S. 187ff.; Bernien 1997, S. 32f.; Sonntag 1999, S. 211ff.; Bergmann/Rosenstiel 2003, S. 229ff.).

Alle diese Kompetenzklassen schlagen sich in individuellem Berufserfolg nieder und bedingen die berufliche Handlungskompetenz eines Individuums (vgl. Kauffeld 2000, S. 33ff.). Der Kern des beruflichen Kompetenzbegriffs wird somit in der Fähigkeit des Individuums zur eigenständigen Handlungsregulation gesehen (vgl. Bernien 1997, S. 32). Allerdings zeigt sich eine gewisse Heterogenität hinsichtlich dessen, was unter beruflicher Handlungskompetenz verstanden werden kann. Wilsdorf versteht unter beruflicher Handlungskompetenz die Fähigkeit und Bereitschaft, in beruflichen Situationen sachgerecht, reflektiert und verantwortlich zu handeln, wobei die eigenen Handlungsmöglichkeiten stets weiterentwickelt werden (vgl. Wilsdorf 1991, S. 42). Nach Deitering setzt sich berufliche Handlungskompetenz aus verschiedenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen, so z. B. der Fähigkeit, „ziel- und situationsadäquate Handlungsprogramme zu aktivieren und zu erzeugen, Fertigkeiten im

⁴⁸ Unter *Fachkompetenz* werden vor allem jene spezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten verstanden, die zur Bewältigung von Aufgaben einer beruflichen Tätigkeit erforderlich sind.

⁴⁹ *Methodenkompetenz* bezeichnet situations- und fachübergreifend einsetzbare kognitive (bspw. Problemlösekompetenzen) und metakognitive Fähigkeiten (bspw. Lern- und Kontrollstrategien).

⁵⁰ Unter *Sozialkompetenz* werden Leistungsvoraussetzungen angesprochen, die zum erfolgreichen Realisieren von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionssituationen mit hohen Kommunikations- und Kooperationsanforderungen erforderlich sind.

Handlungsvollzug in situationsangemessener Weise zu aktualisieren sowie die Kontrollergebnisse in angemessener Weise zu verarbeiten und im weiteren Handlungsverlauf zu berücksichtigen“ (s. Deitering 1995, S. 649). Hurrelmann versteht berufliche Handlungskompetenz in einem weiten Begriffsverständnis als einen Zustand der individuellen Verfügbarkeit und der angemessenen Anwendung von Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit der äußeren Realität, also den sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen. In einem engeren Begriffsverständnis kann unter Handlungskompetenz der Zustand der individuellen Verfügbarkeit von Verhaltens-, Interaktions- und Kommunikationsstrategien verstanden werden, die ein angemessenes Agieren in konkreten Handlungssituationen und eine Koordination der Anforderungen verschiedener Handlungssituationen gestatten, die für die Person und/oder die Umwelt von Bedeutung ist (vgl. Hurrelmann 1998, S. 160f).

Berufliche Handlungskompetenz wird somit sowohl durch die unterschiedlichen Kompetenzausprägungen (Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz, etc.) als auch durch eine Reihe kompetenzbestimmender Elemente (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen/Kenntnisse, Bereitschaft etc.) charakterisiert. Durch die Verknüpfung von *Kompetenzelementen* und *Kompetenzausprägungen* ergibt sich nachfolgend dargestellte Konkretisierung beruflicher Handlungskompetenz⁵¹.

⁵¹ Darstellung in Anlehnung an Stephan 2002, S. 26



Abbildung 9: Matrix beruflicher Handlungskompetenz

In dieser anforderungsbezogenen Lesart von Kompetenz findet durch die Integration von Fachkompetenz und durch die Festlegung eines externen Referenzrahmens, an dem individuelle Kompetenz bewertet wird, eine tendenzielle Abkehr von Persönlichkeitsdispositionen und eine Hinwendung zu externen Anforderungskriterien statt (vgl. Wilkens 2004, S. 6). Die Angabe von Ausprägungsmaßen wird hier für möglich gehalten; es gibt in dieser Vorstellungswelt einen fremddefinierten Maßstab (vgl. Kauffeld 2000, S. 33ff.). Die berufliche Handlungskompetenz bildet die Grundlage für die Ausführung von zur Aufgabenerfüllung notwendigen Handlungen; darüber hinaus müssen organisatorische Voraussetzungen erfüllt sein, welche die Handlung ermöglichen. Diese *organisatorischen Kopplungen* (vgl. Stephan 2002, S. 58) werden bestimmt durch die Einbindung des Individuums in den betrieblichen Kontext: In diesem ist das Individuum Teil eines Arbeitssystems, das in einer engeren Abgrenzung aus dem Individuum und seinem Arbeitsplatz gebildet wird. Ein autonomes Agieren von Individuen ist in der beruflichen Realität allerdings eher ein Spezial- als der Regelfall. Das Individuum ist im Rahmen seines Arbeitssystems in der Regel mehrfach verkoppelt (vgl. Elias/Gottschalk/Staehle 1985, S. 57ff.):

- » Zur betrieblichen Aufgabenerfüllung – also zur Erbringung einer bestimmten Leistung (Output) auf der Grundlage der als Input zur Verfügung ste-

henden Ressourcen – sind Tätigkeiten an Arbeitsobjekten an bestimmten Orten innerhalb bestimmter Zeiten mit entsprechenden Arbeitsmitteln durchzuführen. Dabei umfassen die Tätigkeiten je nach Vorgaben die Teilschritte Planung, Durchführung und Kontrolle.

- » Aus der spezifischen Aufgabenstellung ergeben sich arbeitsrelevante Beziehungen zu Vorgesetzten, Kollegen, Mitarbeitern, Kunden, Lieferanten, etc.
- » Darüber hinaus beeinflussen äußere Rahmenbedingungen (z. B. Arbeitszeit und Entgelt) sowie Umwelteinflüsse (z. B. das Klima) individuelle Handlungen.

Staudt und Schmeisser stellen die Verknüpfung von Individuum und Technik über organisatorische Kopplungen folgendermaßen dar (vgl. Staudt/Schmeisser 1985, S. 441):



Abbildung 10: Individuum und Technik über organisatorische Kopplungen

Das Individuum ist im beruflichen Kontext in der Regel horizontal und vertikal in ein komplexes System von aufbau- und ablauforganisatorischen Regelungen eingebunden, die die Erfüllung der betrieblichen Aufgabenstellung gewährleisten sollen. Zuständigkeitsregelungen und -zuschreibungen determinieren die Befugnisse des Individuums und ermöglichen ihm, seine individuelle Kompetenz zu realisieren. Zuständigkeit wird in diesem Zusammenhang defi-

niert als Summe der Rechte und Befugnisse von Institutionen oder Personen, die die formale Legitimation für ihr Handeln begründen (vgl. Bleicher 1980, S. 1056). Mit der Verknüpfung von Rechten und Pflichten wird verdeutlicht, dass mit der Festlegung von Zuständigkeiten die Erwartung an das Individuum verbunden ist, kompetent zu handeln (vgl. Hill/Fehlbaum/Ulrich 1994, S. 124ff.). Die Aufgaben des Arbeitssystems stellen bestimmte Anforderungen an die Kompetenz des Individuums. Über die organisatorischen Kopplungen erfolgt die Einbindung des Individuums mit seiner Handlungskompetenz in den betrieblichen Kontext. Erst das Zusammenspiel von individueller Handlungskompetenz und organisatorischen Kopplungen bestimmt die Kompetenz zur Handlung. Die organisatorischen Kopplungen gehen dabei über eine Erlaubnis bzw. Anweisung zur Handlung im Rahmen von Zuständigkeiten hinaus. Sie eröffnen oder verschließen in entscheidendem Maße die Spielräume für Handlungen und damit den Gestaltungsraum für Kompetenz im beruflichen Kontext (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999, S. 46).

2.5.4 Förderungsfokus des lernorientierten Ansatzes

Aus betrieblicher Sicht zeigte sich bereits in den 1980er Jahren, dass neue Unternehmens- und Organisationskonzepte eine umfassende Kompetenzförderung auf Ebene der Mitarbeiter und Führungskräfte sowie ein verstärktes Lernen in der Arbeit erfordern. In der fortschreitenden Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft mit ihrer zunehmenden Verbreiterung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, der Abnahme manueller und der Zunahme wissensbasierter Arbeitstätigkeiten, fällt den Ressourcen Kompetenz, Wissen und betriebliches Lernen eine immer wichtigere Rolle zu. Über die Förderungsperspektive des lernorientierten Kompetenzmanagements sollen Innovationen ermöglicht und Kompetenzen aufgebaut werden. Die Erfahrungen der Vergangenheit haben gezeigt, dass die zunehmende Auslagerung des Lernens aus der Arbeit in Form seminarorientierter Trainings die Kluft zur realen be-

ruflichen Handlungsfähigkeit vergrößert und zu Lern- und Motivationsproblemen führt (vgl. Dehnbestel 2004, S. 53 ff.). Da situationsbestimmte Arbeitsanforderungen immer weniger antizipierbar und simulierbar sind, ist aus Sicht des lernorientierten Kompetenzmanagements ein handlungs- und erfahrungorientiertes Lernen in zentralen Bildungsstätten nur bedingt möglich. Beruflich-betriebliches Lernen bleibt ohne die Bindung an reale Arbeitsinhalte und Arbeitsbedingungen einem formalen Bildungsverständnis verhaftet und führt im Sinne eines nachhaltigen Kompetenzmanagements nicht zu einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz. Auf Basis von Befunden der Forschungsarbeiten zum arbeitsintegrierten Lernen sowie aus der Expertiseforschung können eine Reihe von Bedingungen, Determinanten und Prozessen spezifiziert werden, die synergetisch zusammenwirken müssen, damit Kompetenzen im Sinne einer lernorientierten Personalentwicklung gefördert werden können (vgl. Franke 2005, S. 54f.). Wichtig für die Genese von Kompetenzen, insbesondere im beruflichen Kontext, ist eine gewisse kognitive Grundausstattung. Hierzu gehören das allgemeine Intelligenzniveau sowie bestimmte Intelligenzfaktoren wie Konzentrationsfähigkeit, Verarbeitungskapazität und formallogisches Denken. Auch im Bereich der Persönlichkeit müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Wichtige Persönlichkeitsfaktoren sind die häufig empirisch nachgewiesenen Eigenschaften Extraversion, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (vgl. Borkenau/Ostendorf 1991, S. 29ff.). Stark ausgeprägte Werte hinsichtlich der Offenheit für Erfahrungen und soziale Kontakte beispielsweise dürften sich begünstigend auf die individuelle Kompetenzentwicklung auswirken. Bedeutsam sind zudem die Erfahrungspotenziale der beruflichen Arbeit. Unklar erscheint bis dato allerdings, unter welchen Bedingungen Arbeit die individuelle Kompetenzentwicklung antreibt oder behindert. Die als lernrelevant geltenden Arbeitsmerkmale Problemhaltigkeit oder Abwechslungsreichtum beeinflussen nicht zwangsläufig die individuelle Kompetenzentwicklung; ob sie sich förderlich oder hinderlich

auswirken, hängt vielmehr von folgenden Bedingungen ab (vgl. Franke, 2005, S. 55):

- » Übergeordnete Rahmenbedingungen wie das Betriebsklima, die Organisationsstruktur, der Stand der Technologieentwicklung oder die Situation auf dem Arbeitsmarkt beeinflussen die Wahrnehmung und Interpretation einer Arbeitssituation durch das Individuum und bestimmen somit letztlich, ob und in welchem Ausmaße das Lernpotenzial der Arbeit genutzt wird.
- » Die arbeitsseitigen Merkmale wirken stets in Abhängigkeit von personen-seitigen Merkmalen: Je nach Motivation, Intelligenz, usw. wird ein bestimmter Problemhaltigkeitsgrad der Arbeit als Überforderung, als Herausforderung oder als Unterforderung erlebt. Es gibt individuelle Schwellenwerte, unterhalb oder oberhalb derer die Arbeit nicht mehr als lernrelevant und somit der Kompetenzentwicklung nicht förderlich ist.
- » Hohe Bedeutung für den Nutzwert des Erfahrungslernens hat die Reflexion, also die bewusste, kritische und verantwortungsvolle Einschätzung und Bewertung von Arbeitsprozessen, Handlungsabläufen und Handlungsalternativen vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen, Normen und Werte des Individuums.
- » Die Einzelmerkmale wirken nicht isoliert, sondern in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit. Dabei kann nicht von einem additiven Wirkungsmodell ausgegangen werden: Das Lernpotenzial einer Arbeit ergibt sich nicht einfach aus der Summe der Lernimpulse der Einzelmerkmale. Hohe Problemhaltigkeit, Abwechslungsreichtum und ein großer Handlungsspielraum führen nicht zwangsläufig zur positiven Kompetenzentwicklung.

Ebenso wird die Kompetenzentwicklung durch arbeitsexterne Bereiche und außerberufliche Aktivitäten beeinflusst. Zudem sind die Auswirkungen von Kontinuität und Diskontinuität sowie von Konsistenz und Inkonsistenz der

Strukturen in den einzelnen Lebensbereichen des Individuums auf die Kompetenzentwicklung zu berücksichtigen. Betriebliche Kompetenzförderung im Kontext des lernorientierten Kompetenzmanagements kann grundsätzlich als formales und informelles Lernen stattfinden.

2.5.5 Drittes Resümee

Mit dem Konstrukt der Kompetenz setzen sich verschiedene Wissenschaftsdisziplinen auseinander, die jeweils unterschiedliche Betrachtungsebenen fokussieren. Zur ganzheitlichen Darstellung der Kompetenzthematik zielte das vorangegangene Kapitel auf eine ebenenübergreifende Betrachtung begrifflicher Grundelemente ab. Der Kompetenzdiskurs wurde aus Sicht dreier theoretischer Betrachtungsperspektiven charakterisiert. Führt man sich die gegenwärtige wissenschaftliche Diskussion zum Kompetenzkonstrukt sowie die mannigfaltigen Definitionsansätze unterschiedlicher Disziplinen vor Augen, so wird deutlich, dass kein einheitlicher, allgemeingültiger Kompetenzbegriff existiert und die Bedeutung je nach wissenschaftlichem Kontext variiert. Zusammenfassend lässt sich jedoch festhalten: Kompetenz im Sinne der Humanwissenschaften bezieht sich stets auf das Individuum sowie dessen Denk- und Handlungsweisen. Die wissenschaftstheoretischen Betrachtungen der Pädagogik und der Individualpsychologie fokussieren individuelle Handlungskompetenz. Wie sich im Rahmen des Kapitels zur betriebs- und personalwirtschaftlichen Betrachtungsperspektive des Kompetenzkonstruktes zeigt, beschränkt sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen der Kompetenz jedoch nicht allein auf die Ebenen der Psychologie und der Pädagogik. Auch in der Betriebswirtschaft und insbesondere auf personalwirtschaftlicher Ebene werden vergleichbare Diskussionen geführt (vgl. Wilkens 2004, S. 2). In der Managementlehre wird der Kompetenzbegriff auf das gesamte Unternehmen bzw. die gesamte Organisation bezogen. Insbesondere durch die zunehmende Anerkennung des Einflusses immaterieller Vermögenswerte auf den Unterneh-

menswert tritt zunehmend die Betrachtung individueller Kompetenzen sowie deren Entwicklung und Förderung in den Vordergrund des strategischen Managements. Auch hier geht es um die Handlungsfähigkeit der betrachteten Gemeinschaft unabhängig von der sich konkret stellenden Herausforderung (vgl. Pawlowsky/Menzel/Wilkens 2004). Erfolgsmaße liegen dann je nach Betrachtungsebene in der Selbststeuerungsfähigkeit von Mitarbeitern oder der Wettbewerbsfähigkeit von Organisationen. Offenbar ist das Kompetenzkonstrukt in der überlappenden Schnittmenge zwischen Psychologie und Pädagogik angesiedelt, berührt aber zunehmend auch Fragen der strategischen Managementlehre (vgl. u. a. Bernien 1997, S. 25).

Konzepte des strategischen Managements befassen sich mit Aussagen zur nachhaltigen Sicherung des Erfolges von Unternehmen, die im Wettbewerb stehen. In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich ein Perspektivwechsel vollzogen, der eine Konzentration der Forschungs- und Gestaltungsinteressen auf die „*Kernkompetenzen des Unternehmens als Garanten eines dauerhaften Unternehmenserfolges*“ beinhaltet (s. Prahalad/Hamel 1990, S. 79). Dieser neuen kompetenzbasierten Perspektive wird innerhalb des strategischen Managements eine aussichtsreiche Zukunft prophezeit: Sie soll die Erklärungsschwächen der bisherigen Forschung im strategischen Management ausgleichen und zur Integration kontrovers diskutierter Themen⁵² in der Strategieliteratur beitragen (vgl. Schulz/Hofer 1999, S. 13f.; Fearn 2004, S. 2f.). In der Konsequenz muss auf Unternehmensebene zukünftig mit geänderten Anforderungen an Managementmodelle gerechnet werden: Nicht mehr materielle Produkte, sondern die Entwicklung der immateriellen Vermögenswerte (Intangible Assets) werden als treibende Faktoren des Wirtschaftswachstums benannt. Um als Unternehmen

⁵² Beispiele hierfür sind Themenstellungen wie Strategieprozess und -inhalt, Strategieformulierung und Strategieimplementierung, Markt- und Ressourcenperspektive sowie qualitative und quantitative Methoden.

in dieser Situation einen strategischen Wettbewerbsvorteil zu erzielen, rücken der effiziente Einsatz und die Steigerung der individuellen Kompetenz in den Vordergrund. Das erfolgreiche Management der Kompetenzen wird dadurch zum strategischen Erfolgsfaktor für Unternehmen. Das Konzept des Kompetenzmanagements bietet hier Optionen, um den geänderten Anforderungen an eine erfolgreiche Unternehmensführung gerecht zu werden. Die wissenschaftlichen Diskurse zeugen jedoch von Uneinigkeit: In der wissenschaftlichen Literatur kristallisieren sich mit dem lernorientierten und dem ressourcenorientierten Ansatz zwei historisch gewachsene Perspektiven heraus, die zu jeweils unterschiedlichen Aussagen in Bezug auf die Kompetenzthematik und das Kompetenzmanagement gelangen. Einerseits wird Kompetenzmanagement aus der Perspektive der Humanwissenschaften betrachtet; insbesondere aus Sicht der Psychologie und Pädagogik. Andererseits versteht sich das Kompetenzmanagement als Disziplin der Organisationswissenschaften, insbesondere der Organisationsentwicklung, der strategischen Unternehmensführung und der Betriebswirtschaftslehre (vgl. Nonaka/Takeuchi et. Al. 1997). In der wissenschaftlichen Diskussion konnte bislang keine Einigung darüber erzielt werden, welcher Ansatz die wissenschaftliche Fachwelt dominiert und für die betriebliche Praxis maßgeblich entscheidend ist. Mit dem vorangehenden Kapitel zum kompetenztheoretischen Diskurs wurde der Kontext skizziert, in dem die empirische Forschungsarbeit dieser Dissertation zum Kompetenzdiskurs in der betrieblichen Praxis angesiedelt ist (vgl. Kapitel 4). Mit Hilfe dieser begrifflichen und theoretischen Grundlagen soll im empirischen Kapitel die Verwendungsweise von Kompetenz im Rahmen der betrieblichen Praxis untersucht werden. Zuvor jedoch erfolgt die Darstellung des wissenschaftlichen Zugangs, der Methodologie sowie des Untersuchungsdesigns dieser Arbeit.

3 Methodologie und Untersuchungsdesign

Das folgende Kapitel erläutert den wissenschaftlichen Zugang, die Methodologie sowie das resultierende Untersuchungsdesign der vorliegenden Arbeit. Zunächst wird auf die *Grounded Theory* als methodologisches Paradigma verwiesen. Darauf aufbauend erfolgt die Darstellung der qualitativ-quantitativen Vorgehensmethodik und des eingesetzten Forschungsinstrumentariums. Abschließend werden die empirischen Vorgehensmodelle zur inhaltsanalytischen und quantitativen Ergebnisauswertung erläutert.

3.1 Zusammenfassende Kapitelübersicht

Mit der *Grounded Theory* wird zu Beginn des Kapitels das methodologische Paradigma der Arbeit vorgestellt, welches einen offenen, d. h. nicht vorab in eine feste Abfolge von Schritten untergliederten Forschungsprozess organisiert. Ziel der *Grounded Theory* ist die systematische Entwicklung einer realitätsnahen, gegenstandsbezogenen und empirisch überprüfbaren Konzeption. Ausgangspunkt ist eine offene Fragestellung, die keine eng definierten Vorab-Hypothesen einbringt, sondern grundlegend nach der Ordnung und der Struktur eines Problembereiches fragt. Die *Grounded Theory* will diesen in erster Linie explorieren und fundiertes Detailwissen über Zusammenhänge und Abläufe in diesem eingegrenzten Bereich generieren. Sie ist keine Einzelmethode, sondern ein dialogischer Forschungsstil im Sinne verschiedener ineinandergreifender, sich gegenseitig befruchtender qualitativer sowie quantitativer Verfahren. Bedeutsam erscheint daher die Auseinandersetzung mit wesentlichen Differenzierungsmerkmalen qualitativer und quantitativer Untersuchungsverfahren: Während die quantitative Forschung um die (naturwissenschaftliche) Erklärung, die Operationalisierung eines Forschungsfeldes in einzelne Variablen (Variablenisolation) sowie um eine dafür notwendige repräsentative Stich-

probe bemüht ist, definiert sich die qualitative Forschung hingegen darüber, Zusammenhänge nicht nur zu analysieren, sondern sich in sie hineinzusetzen, dabei möglichst die volle Komplexität des Forschungsfeldes zu erfassen und die Möglichkeiten der Verallgemeinerung von zunächst aus wenigen Einzelfällen gewonnenen Erkenntnissen zu nutzen. Mit ihren jeweiligen Zielen der Verallgemeinerung, der Aufklärung und der Theoriebildung stehen qualitative und quantitative Forschungsmethoden jedoch keineswegs in einem grundsätzlich unüberwindbaren Gegensatz zueinander. Vielmehr besteht die Herausforderung in der integrativen Verbindung unterschiedlicher Chancen und Vorteile für den Forschungsprozess.

Aus Überlegungen zur Überwindung qualitativ-quantitativer Forschungsgegensätze wird das qualitativ-quantitativ-qualitativ angelegte Vorgehensmodell dieser Arbeit abgeleitet. Dieses verfolgt die qualitativ-heuristische Exploration des Untersuchungsgegenstandes, die repräsentative quantitative Überprüfung getroffener Annahmen sowie die abschließende Vertiefung des quantitativen Verfahrens in Bezug auf die Plausibilität interpretierter, statistisch gesicherter Erkenntnisse. Aus dem dargestellten qualitativ-quantitativ-qualitativen Phasenmodell des empirischen Vorgehens wurde das zu verwendende Forschungsinstrumentarium abgeleitet:

- 1) *Qualitative Experteninterviews*: Die insgesamt 13 qualitativen Interviews mit Kompetenzmanagement-Experten namhafter Unternehmen besitzen heuristisch-explorativen Charakter. Sie dienen zur Überprüfung der theoretischen Grundannahmen zum Konzept des strategischen Kompetenzmanagements sowie der Sondierung der Thematik des Kompetenzmanagements unter Zuhilfenahme eines speziell zu diesem Zwecke konzipierten dreistufigen Interviewleitfadens.
- 2) *Quantitative Fragebogenstudie*: Die Zielsetzung der Befragung besteht in der quantitativen Häufigkeitsüberprüfung der zuvor durch die qualitativen Ex-

perteninterviews explorierten Forschungskategorien zum Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis. Die heuristisch-explorativ erhobenen Erkenntnisse zum Kompetenzmanagement sollen somit durch eine breite Masse an Experten bewertet und mit den jeweils individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen abgeglichen werden. Dazu wurden Personalexperten aus der betrieblichen Praxis zu Verständnis und Zielen, eingesetzten Methoden und Instrumenten, wahrgenommenen Prozessen und Zuständigkeiten sowie zu unternehmenskulturellen und strategischen Themenstellungen des betrieblichen Kompetenzmanagements schriftlich befragt. Die Studie erreichte einen Rücklauf von insgesamt 201 auswertbaren Datensätzen.

- 3) *Qualitative Fokusinterviews*: Die empirischen Untersuchungen werden abgerundet durch qualitative Fokusinterviews mit insgesamt acht Entscheidungsträgern aus der unternehmerischen Praxis. Zielsetzung dabei war die Nachexploration, Reflexion und Erhärtung gewonnener Erkenntnisse. Zudem sollten Realisierungs- und Handlungschancen eines aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen abgeleiteten Konzeptentwurfes zum Kompetenzmanagement diskutiert werden. Das Fokusinterview hatte demnach eine Brückenfunktion zwischen Empirie und Konzeption; es diente der praktischen Überführung empirisch gewonnener Erkenntnisse und ist als Vorstufe zur Konzeptualisierung eines integrativen Kompetenzmanagementansatzes zu betrachten.

Nachfolgende Abbildung stellt den Ablauf der Untersuchung, das eingesetzte Instrumentarium und die jeweilige Anzahl der untersuchten Fälle dar:

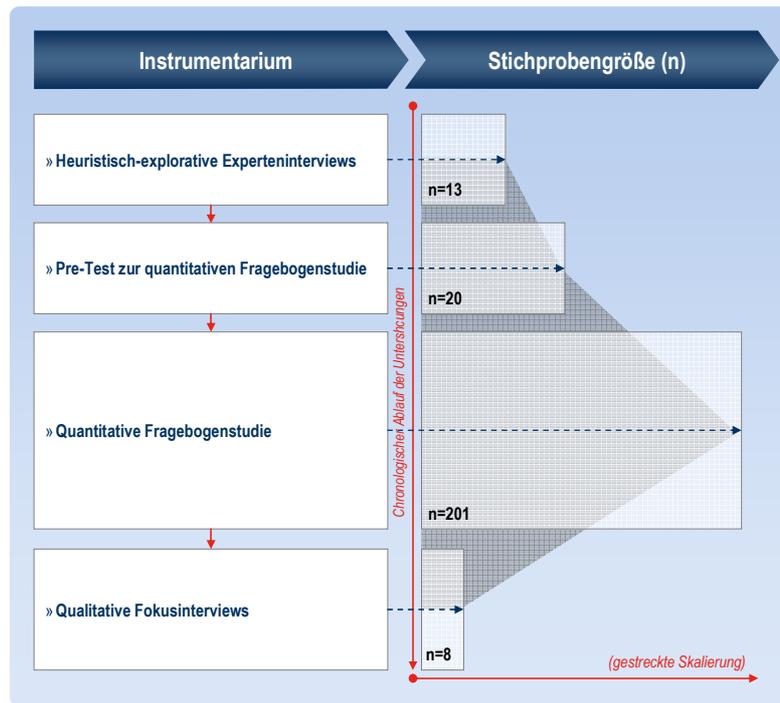


Abbildung 11: Instrumentarium und jeweils untersuchte Fallzahl (n)

3.2 Grounded Theory als methodologisches Paradigma

Das von Glaser und Strauss entwickelte Konzept der *Grounded Theory*⁵³ ist ein sozialwissenschaftlicher Ansatz zur systematischen Auswertung vor allem qualitativer Daten, wie beispielsweise Interviewtranskriptionen oder Beobach-

⁵³ Die deutsche Übersetzung des Terminus *Grounded Theory* ist nicht einheitlich. Einige Autoren übersetzen *Grounded Theory* mit *gegenstandsnahe Theorien*, *gegenstandsbezogener Theoriebildung* (vgl. Breuer 1998, S. 16ff.) oder *empirisch fundierten Theorien* (vgl. Kelle 1994, S. 283). In der deutschsprachigen Literatur finden sich zuweilen die Bezeichnungen *gegenstandsbezogene Theorie* oder *empirisch begründete Theoriebildung*. Allerdings kann keine dieser Übersetzungen als vollends zufriedenstellend betrachtet werden, weshalb in Deutschland vielfach die englische Bezeichnung verwendet wird. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird aus diesem Grund ebenfalls auf eine deutsche Übersetzung verzichtet.

tungsprotokolle, mit dem Ziel der Theoriegenerierung (vgl. Kelle 1994, S. 333ff.; Breuer 1998, S. 16 ff.). Das Grundanliegen der Grounded Theory besteht darin, Theorien nicht abstrakt, sondern in möglichst intensiver Auseinandersetzung mit einem konkreten Gegenstand zu entwickeln. Die Grounded Theory ist keine Einzelmethode, sondern ein dialogischer Forschungsstil im Sinne verschiedener ineinandergreifender Verfahren. Inzwischen ist die Grounded Theory weltweit eine der am häufigsten eingesetzten Strategien der qualitativen Sozialforschung, die ihre Bewährungsprobe als praktikable und ökonomische Forschungsstrategie vielfach bestanden hat (vgl. Titscher 1998). Sie kommt international und in verschiedenen Disziplinen zum Einsatz, so etwa in der Soziologie, der Psychologie, der Pädagogik, der Wirtschaftswissenschaft und in zahlreichen weiteren Wissenschaften.

Definiertes Ziel der Grounded Theory ist die systematische Entwicklung einer realitätsnahen, gegenstandsbezogenen und empirisch überprüfbar Theorie oder Konzeption, welche in der Praxis anwendbar ist und somit Differenzen zwischen Theorie und Praxis mindert. Zusammenfassend betrachtet bestehen die Aufgaben der Grounded Theory demnach darin, a) zunächst ein Problemfeld zu erschließen, b) hier das theoretische Wissen explorativ nach und nach zu erarbeiten, c) dabei auf ständiger "Tuchfühlung" mit der Realität zu bleiben und d) theoretische Modelle für diesen Bereich zu entwickeln. Um die Grundpositionen der Grounded Theory zu verstehen, ist die Auseinandersetzung mit ihrer historischen Herkunft wichtig. Dabei sind im Wesentlichen folgende drei Einflüsse wahrnehmbar: *Pragmatismus*⁵⁴, *Chicago School*⁵⁵, und *Symbolischer Interak-*

⁵⁴ Hauptvertreter des Pragmatismus sind William James, Charles S. Peirce und John Dewey.

⁵⁵ Mit Gründung der Universität Chicago (1894) etabliert sich ein durch den Pragmatismus beeinflusstes Zentrum der amerikanischen Soziologie und Sozialpsychologie.

tionismus⁵⁶. Darauf aufbauend entstand die Grounded Theory Anfang der 1960er Jahre in Chicago, als Anselm Strauss, ein Schüler von Herbert Blumer, in Zusammenarbeit mit Barney Glaser medizinsoziologische Studien durchführte und das dabei entwickelte Instrumentarium systematisierte (vgl. Glaser/Strauss 1967). Ausgangspunkt der Grounded Theory ist eine offene Fragestellung, die keine eng definierten Vorab-Hypothesen einbringt, sondern grundlegend nach der Ordnung und der Struktur eines Realitätsausschnitts oder Problembereiches fragt. Für eine an den Paradigmen der Grounded Theory orientierte Untersuchung kommen alle sinntragenden Materialien in Frage, so etwa Protokolle von Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtungen sowie jede weitere Art von Texten (Medien, Protokolle von Vorgängen in Institutionen, Archivmaterialien usw.). Wesentliche Merkmale und Arbeitsschritte der Grounded Theory sind (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 170):

- » *Dialog- und Prozesscharakter:* Der Forscher beginnt nicht mit theoretisch abgeleiteten Hypothesen über seinen Gegenstand, sondern er nutzt seine Annahmen und Vorkenntnisse, die ihm helfen sollen, seine Wahrnehmung zu strukturieren. Durch sukzessive gezielte Datenerhebung im Verlauf des Prozesses werden vorläufige Konzepte schrittweise präzisiert. Dies erfordert in allen Stadien des Forschungsprozesses ein Pendeln zwischen Induktion und Deduktion, Datenerhebung und Dateninterpretation, bis schließlich ein datenverankertes Modell Gestalt annimmt.

⁵⁶ Aus den beiden ersten Theorietraditionen formuliert Herbert Blumer in den 50er und 60er Jahren den Symbolischen Interaktionismus. Die Menschen handeln demnach aufgrund der Bedeutung, die sie den „Dingen“ (Gegenständen, Ideen, Personen, Handlungen, Situationen, Institutionen usw.) beimessen. Diese Bedeutungen entstehen in sozialen Interaktionen, sie sind nicht Bestandteil der Dinge oder Resultat psychischer Vorgänge: Die Wirklichkeit entsteht demnach durch soziale, interaktive Deutung.

- » *Vielfalt der Erhebungsmethoden:* Im Forschungsprozess wird entschieden, welche Erhebungsmethoden der jeweiligen Fragestellung angemessen sind, z. B. Statistiken, Beobachtungsprotokolle, Alltags- und Fachwissen der Forscher, vorliegende Dokumente, Interviews, Gruppendiskussionen, Bildmaterial und Feldexperimente.
- » *Theoriegeleitete Erhebung:* Aus der sich entwickelnden Theorie werden Ansatzpunkte für die gezielte Erhebung weiterer Daten abgeleitet. Zufallsstichproben werden ersetzt durch gezielte Erfassung möglichst unterschiedlicher Phänomene und Fälle. So wird sichergestellt, dass die untersuchten Phänomene in ihrer ganzen Vielfalt – einschließlich atypischer Fälle – in den Daten repräsentiert sind.
- » *Sättigungsprinzip:* Datenerhebung und Interpretationsarbeit werden so lange fortgesetzt, bis keine neuen Gesichtspunkte mehr auftauchen. Es handelt sich hier um ein pragmatisches Abbruchkriterium: Die angestrebte Präzision muss von der Fragestellung und vom jeweils vertretbaren Forschungsaufwand abhängig gemacht werden. Durch die theoriegeleitete Erhebung und das Sättigungsprinzip wird die ökologische Validität der Ergebnisse abgesichert.
- » *Memos:* Das Schreiben von Memos, d. h. das Festhalten von Ideen, Notizen, Kommentaren, etc., soll im Verlauf der Forschung letztlich zur Konzeptualisierung eines ganzheitlichen Modells beitragen.

Die einzelnen Aktivitäten können immer wieder durchgeführt werden, die Reihenfolge ergibt sich jeweils aus dem Prozess. Auch in der vorliegenden Arbeit wurde aus den zusammenfassenden Memos die Konzeptualisierung abgeleitet.

3.3 Qualitativ-quantitative Vorgehensmethodik

Nachfolgend sollen zunächst Unterscheidungsmerkmale zwischen qualitativer und quantitativer Analyse vorgestellt werden (vgl. Mayring 2003). Aus Überlegungen zur Überwindung qualitativ-quantitativer Forschungsgegensätze wird in einem zweiten Schritt ein qualitativ-quantitativ angelegtes Modell zum empirischen Vorgehen dieser Arbeit abgeleitet, in dem die qualitative Inhaltsanalyse einen besonderen Stellenwert einnimmt. Daher werden in einem weiteren Schritt Prämissen der qualitativen Inhaltsanalyse in der vorliegenden Arbeit dargestellt.

Merkmale qualitativer und quantitativer Analyse

Entgegen der quantitativen Forschung wird in der qualitativen Forschung davon ausgegangen, dass es keine objektiven Messungen gibt. Jede Messung bedeutet ein Eingriff in den Gegenstandsbereich und damit eine Veränderung des Gegenstandes. Allerdings wird auch in der qualitativen Forschung die Auffassung der Generalisierbarkeit der Ergebnisse vertreten. Sofern es die Auswertung und die Interpretation des Materials zulässt, soll von den Ergebnissen des Einzelfalls auf das Allgemeine geschlossen werden (vgl. nachfolgende Abbildung zu wesentlichen Merkmalen qualitativer und quantitativer Forschungsparadigmen, in Anlehnung an Mayring 2003):

Qualitative Forschungsparadigmen	Quantitative Forschungsparadigmen
» Möchte komplexe Sachverhalte <i>verstehen</i>	» Möchte komplexe Sachverhalte <i>erklären</i>
» Rekonstruiert <i>subjektive</i> Deutungen	» Gibt <i>objektive</i> Definitionen vor
» Versteht <i>Deutungen, subjektive Sichtweisen</i>	» Misst <i>Häufigkeiten</i> und <i>Korrelationen</i>
» Gestaltet sich nach dem Prinzip der <i>Offenheit</i>	» Gestaltet sich nach dem Prinzip der <i>Standardisierung</i>
» <i>Offene</i> Fragen	» Standardisierte, <i>geschlossene</i> Fragen
» Verwendung <i>kleiner Stichproben</i>	» Verwendung <i>großer Stichproben</i>

Abbildung 12: Abgrenzung qualitativer und quantitativer Forschungsparadigmen

Im wissenschaftlichen Diskurs zu forschungsmethodischen Paradigmen und Vorgehensweisen werden viele Unterscheidungsmerkmale zwischen quantitativer und qualitativer Analyse dargelegt. Mayring schlägt eine Unterscheidung durch die Begriffsform⁵⁷, durch das Skalenniveau der zu Grunde liegenden Messung⁵⁸ sowie durch das implizite Wissenschaftsverständnis⁵⁹ vor (vgl. Mayring 2003, S. 16).

⁵⁷ Zur Begriffsform als Unterscheidungsmerkmal stellt Mayring fest: „Sobald Zahlenbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen von qualitativer Analyse“ (s. Mayring 2003, S. 16).

⁵⁸ Neben der Unterscheidung durch die Begriffsform ist nach Mayring eine Unterscheidung durch das Skalenniveau der zugrunde liegenden Messung feststellbar (vgl. Mayring 2003, S. 17).

⁵⁹ Ein weiteres Differenzierungsmerkmal zwischen quantitativer und qualitativer Analyse zeigt sich in der Unterscheidung nach dem jeweiligen impliziten Wissenschaftsverständnis: „Das Selbstverständnis als Wissenschaftler, die Ansprüche an Forschung [sowie] das Wissenschaftsverständnis von eingeschworenen Vertretern der qualitativen bzw. quantitativen Richtung sind in aller Regel völlig gegensätzlich“ (s. Mayring 2003, S. 17).

Überwindung des qualitativ-quantitativen Gegensatzes

Qualitative und quantitative Forschungsmethoden stehen keineswegs grundsätzlich in einem unüberwindbaren Gegensatz zueinander. Qualitative Forschung zielt, wie auch die quantitative Forschung, auf Verallgemeinerung, auf Aufklärung und auf Theorie ab. Aufgrund der in der Regel kleinen Stichproben erweist sich in der qualitativen Forschung die Verallgemeinerung häufig als problematisch. Daher muss begründet werden, warum und wofür die Resultate qualitativer Forschung Gültigkeit besitzen. Qualitatives Forschen darf nicht verschwommen sein, die Vorgehensweisen müssen offen gelegt und systematisiert werden. So lassen sich wenn notwendig qualitative Vorgehensweisen mit quantitativen Analyseschritten verbinden (vgl. Mayring 2003, S. 21ff.). Zusammenfassend wird dadurch die grundsätzliche Abfolge des Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit beschrieben: Von der *Qualität* zur *Quantität* und wieder zur *Qualität* (vgl. nachfolgende Abbildung in Anlehnung am Mayring 2003).

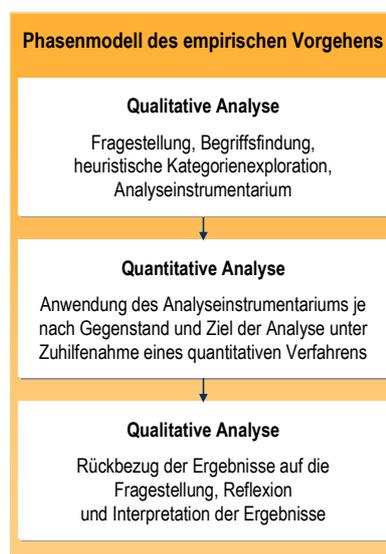


Abbildung 13: Phasenmodell des empirischen Vorgehens

In diesem an Mayring orientierten empirischen Untersuchungsvorgehen wird der qualitativen Analyse ein bedeutender Teil zugesprochen. Daher sollen

nachfolgend allgemeine Prämissen der qualitativen Inhaltsanalyse aufgestellt werden.

Prämissen qualitativer Inhaltsanalyse

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Untersuchung von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt (vgl. Mayring 2003, S. 11). Im Gegensatz zur quantitativen Inhaltsanalyse will sie weder zahlenmäßige Zusammenhänge aufdecken, noch repräsentativ für eine Grundgesamtheit sein. Die qualitative Inhaltsanalyse steht in der Tradition der Hermeneutik, die menschliches Verhalten verstehen und nicht erklären will. Des Weiteren nutzt sie Erkenntnisse der Literaturwissenschaft, der Kommunikationswissenschaft und der Psychologie zur Textverarbeitung. Der Grundgedanke des hier vorgestellten Ansatzes ist dabei, die Vorteile der in den Kommunikationswissenschaften entwickelten quantitativen Inhaltsanalyse zu bewahren und auf qualitativ-interpretative Auswertungsschritte zu übertragen.

Im Rahmen qualitativ orientierter Analyseansätze ist es wichtig, die Auswertungsaspekte nahe am Material sowie aus dem Material heraus zu entwickeln (Krippendorff 1980, S.76). Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wird dazu das Prozedere der *induktiven Kategorienentwicklung* vorgeschlagen, welches sich an systematischen Reduktionsprozessen orientiert, die im Rahmen der Psychologie der Textverarbeitung beschrieben wurden (vgl. Mandl/Huber 1984; Van Dijk 2007). Grundgedanke der induktiven Kategorienentwicklung ist, aus der Fragestellung abgeleitete und theoretisch begründete Definitionskriterien festzulegen, die bestimmen, welche Aspekte im Forschungsmaterial berücksichtigt werden sollen. Daran orientiert kann dann das Material schrittweise durchgearbeitet werden. Die entwickelten Kategorien können in einer Rückkopplungsschleife erneut überarbeitet, einer Reliabilitätsprüfung unterzogen und zu Überkategorien zusammengefasst werden (vgl. Mayring, 2003). Bei der *deduktiven Kategorienanwendung* hingegen werden zuvor definierte, theoretisch

begründete Auswertungsaspekte an das Material herangetragen. Der qualitative Analyseschritt besteht in der methodisch abgesicherten Zuordnung deduktiv gewonnener Kategorien zu Textstellen aus Gesprächstranskriptionen oder Manuskripten. Kernstück der deduktiven Kategorienanwendung ist die exakte Definition vorgegebener Kategorien und präzise Festlegung inhaltsanalytischer Regeln der Zuordnung.

Zusammenfassend betrachtet ist mit der qualitativen Inhaltsanalyse ein Verfahren systematischer Textanalyse beschrieben worden, welches die Stärken der kommunikationswissenschaftlichen Inhaltsanalyse (Theoriegeleitetheit, Regelgeleitetheit, Kommunikationsmodell, Kategorienorientiertheit, Gütekriterien) nutzt, um qualitative Analyseschritte (induktive Kategorienentwicklung, Zusammenfassung, Kontextanalyse, deduktive Kategorienanwendung) methodisch kontrolliert vollziehen zu können. Im Rahmen eines mehrstufigen Forschungsprozesses können dadurch durchaus Verbindungslinien zu quantitativen Analyseschritten gezogen werden.

Aufgabenfelder qualitativer Inhaltsanalyse dieser Arbeit

Nachfolgend werden sechs für die vorliegende Arbeit bedeutende Hauptaufgabenfelder der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt. Die *Hypothesenfindung und Theoriebildung* (Aufgabenfeld 1) beinhaltet die Aufdeckung der für das Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis erfolgsrelevanten Einzelfaktoren sowie die Konstruktion möglicher Zusammenhänge zwischen diesen Faktoren. Qualitative Analysen zur Hypothesenfindung lassen sich leicht zur Theoriebildung ausweiten: „Ganz gleich, welchem Typus von qualitativen Daten man vorzieht, alle scheinen außerordentlich gut für die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien geeignet zu sein“ (s. Glaser/Strauss 1979, S. 108). Eine weitere Aufgabe der qualitativen Analyse im Rahmen der vorliegenden Arbeit besteht in der *Durchführung von Pilotstudien* (Aufgabenfeld 2). Dass Pilotstudien zu Hauptuntersuchungen ein geeignetes Einsatzgebiet für qualitative Analysen sind, ist mittlerweile unum-

stritten (vgl. Mayring 2003, S. 21). Dabei geht es zunächst darum, den Forschungsbereich offen zu erkunden sowie Kategorien und Instrumente zur Erhebung und Auswertung zu konstruieren oder zu überarbeiten. Zudem wird die qualitative Analyse zur *Durchführung von Einzelfallanalysen* (Aufgabenfeld 3) genutzt. Aufgrund ihrer offenen, deskriptiven, interpretativen Methodik eignen sich Einzelfallanalysen in besonderem Maße für heuristisch-explorative Forschungsschritte. Die zunehmende Anwendung von Einzelfallanalysen bzw. Analysen kleiner Stichproben (Klein-n-Studien) in der heutigen Forschungspraxis hat zu einem wachsenden Bedarf an qualitativer Untersuchungsmethodik geführt. Eine weitere Aufgabe der qualitativen Analyse im Rahmen der vorliegenden Arbeit besteht in der *Durchführung von Klassifizierungen* (Aufgabenfeld 4). Unter Klassifizierung wird die Ordnung des Datenmaterials nach bestimmten, empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten verstanden, welche eine strukturierte Beschreibung des erhobenen Materials ermöglicht. Vor einem quantitativen Untersuchungsschritt empfiehlt sich für die vorliegende Arbeit daher die Durchführung qualitativer Experteninterviews. Dieser grundlegende Arbeitsschritt innerhalb des empirischen Vorgehens dient der heuristisch-explorativen Hypothesenfindung und Theoriebildung, der Durchführung von Pilotstudien und Einzelfallanalysen sowie der Klassifizierung des explorierten Datenmaterials. Auf dieser Basis können anschließend alle erforderlichen Instrumente konstruiert werden. Eine ebenso wichtige Aufgabe der qualitativen Analyse im Rahmen dieser Arbeit besteht in der *Vertiefung* (Aufgabenfeld 5): Mit qualitativen Verfahren können bereits abgeschlossene quantitative Verfahren entscheidend weitergeführt, reflektiert und vertieft werden. Zentrale Zielsetzungen dabei sind die Überprüfung der Plausibilität interpretierter (statistisch gesicherter) Zusammenhänge und Daten, die Ergänzung von zu kurz geratenen Informationen bzw. unklar gebliebenen Themenkreisen sowie die Nachexploration und Erhärtung induktiv gefundener statistischer Zusammenhänge. Die *Überprüfung von Theorien und Hypothesen* (Aufgabenfeld 6), üblicherweise Vorrecht quantitativer Methodik

mit experimentellem oder korrelationsstatistischem Ansatz, ist ebenso im Rahmen der qualitativen Analyse möglich. Auch dadurch lassen sich bereits aufgestellte Theorien und Kausalitätsannahmen kritisieren und überprüfen. Für die vorliegende Arbeit empfiehlt sich daher nach dem quantitativen Untersuchungsschritt die Durchführung qualitativer Fokusinterviews. Dieser abschließende Arbeitsschritt des empirischen Vorgehens dient der Vertiefung, Nachexploration und Erhärtung induktiv gefundener statistischer Zusammenhänge ebenso wie der Überprüfung von Theorien und Hypothesen (vgl. nachfolgende Abbildung):



Abbildung 14: Aufgabenfelder qualitativer Analyse im Rahmen der vorliegenden Arbeit

Nachdem die mehrstufige qualitativ-quantitative Vorgehensmethodik beschrieben wurde, soll in einem weiteren Schritt das konzeptionell entwickelte und empirisch angewendete Forschungsinstrumentarium der vorliegenden Arbeit vorgestellt werden.

3.4 Vorstellung des Instrumentariums

Aus dem dargestellten qualitativ-quantitativ-qualitativen Phasenmodell des empirischen Vorgehens wird im Folgenden das im Rahmen der vorliegenden Arbeit eingesetzte Forschungsinstrumentarium abgeleitet. In empirischen Forschungsarbeiten können verschiedene Erhebungsinstrumente zum Einsatz kommen, wie beispielsweise das Experiment, die Beobachtung, der Test oder die Befragung. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kommt in erster Linie die Befragung zum Einsatz. Im Hinblick auf Gültigkeit, Zuverlässigkeit, Repräsentativität sowie zeitliche und ökonomische Aspekte haben diese Formen unterschiedliche Vor- und Nachteile. Die Auswahl des konkret zu verwendenden Instrumentariums ergibt sich aus dem gesamten Forschungsdesign, d. h. aus dem Forschungs- und Erkenntnisinteresse, der jeweils zu befragenden Zielgruppe und den definierten methodischen Paradigmen der wissenschaftlichen Untersuchung (vgl. Kromrey 1998, S. 103ff.). Auf Basis oben beschriebener Überlegungen stellt nachfolgende Abbildung das aus dem qualitativ-quantitativen Phasenmodell abgeleitete Instrumentarium der vorliegenden empirischen Arbeit dar.

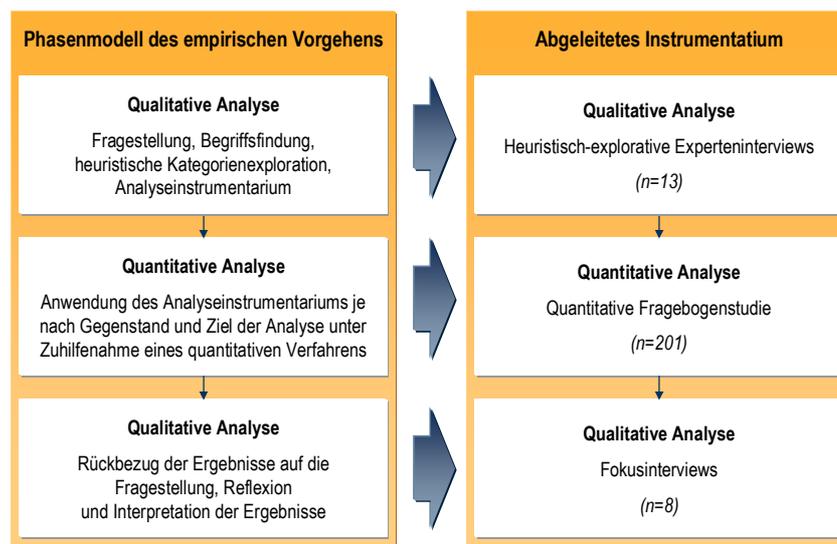


Abbildung 15: Phasenmodell des empirischen Vorgehens und abgeleitetes Instrumentarium

Nach der Darstellung der forschungstheoretischen Paradigmen und methodischen Überlegungen werden nun mit dem heuristisch-explorativen Experteninterview, der quantitativen Fragebogenstudie und dem qualitativen Fokusinterview jene Instrumente vorgestellt, mittels derer die im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwendeten Daten erhoben wurden.

3.4.1 Heuristisch-explorative Experteninterviews

Das heuristisch-explorative Experteninterview ist eine qualitative Methode der empirischen Sozialforschung. Bei qualitativen Experteninterviews ist es möglich, den Fragestellungen einer Untersuchung intensiv nachzugehen und somit den komplexen Antwortmöglichkeiten eines Individuums gerecht zu werden. Durch ein gezieltes Nachfragen führen qualitativ angelegte Experteninterviews zu einer hohen Zuverlässigkeit der Ergebnisse. Je nach Vorstrukturierungsgrad der Untersuchung lassen sich unterschiedliche Interviewformen differenzieren: offene, teilstrukturierte und stark strukturierte Interviews (vgl. Schnell 1999, S. 300f.). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde dem Verfahren des teilstrukturierten Interviews in Form von Experteninterviews der Vorzug gegeben. Dieses weist gegenüber dem offenen Interview den Vorteil auf, durch vorab formulierte Kategorien und Leitfragen dem Gespräch eine Struktur zu geben, die in einem Interviewleitfaden festgehalten ist. Dabei hat der Interviewer zwar die Möglichkeit, die Abfolge der Fragen je nach Verlauf des Gesprächs eigenständig festzulegen, ist jedoch gehalten, vorgegebene Frageformulierungen zu benutzen. Auf den folgenden Seiten werden nun Zielsetzung, Kontext der Durchführung, Themenbereiche und Inhalte der heuristisch-explorativen Experteninterviews vorgestellt. Zudem erfolgt die Charakterisierung der ausgewählten Zielgruppe für die Experteninterviews.

Zielsetzung der Experteninterviews

Die Experteninterviews dienen der Überprüfung theoretischer Grundannahmen zum Kompetenzmanagement sowie der Sondierung der Thematik aus dem Blickwinkel der betrieblichen Unternehmenspraxis. Die Interviews verfolgen somit das Ziel, die theoretisch identifizierten Merkmale des strategischen Kompetenzmanagements empirisch zu explorieren⁶⁰. Das Expertenwissen soll genutzt werden, um Zielsetzung, Verständnis und Instrumente des Kompetenzmanagements sowie Maßnahmen der Kompetenzförderung in der Praxis zu identifizieren. Aufgrund ihrer methodischen Beschaffenheit tragen die heuristisch-explorativen Interviews entscheidend zur inhaltlichen Bestimmung des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis bei. Anhand der gewonnenen Informationen können in einem nächsten Schritt relevante Forschungskategorien für den weiteren Gang der Untersuchung abgeleitet und operationalisiert werden. Die Experteninterviews sind somit als Vorstufe zur Entwicklung einer quantitativen Studienbefragung zum Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis zu betrachten. Konkrete Zielsetzungen der eingesetzten heuristisch-explorativen Experteninterviews sind demnach:

- » Meinungsabfrage zu Verständnis, Zielen und Bedeutungsentwicklung des Kompetenzmanagements, zum Einfluss des Kompetenzmanagements auf den Unternehmenserfolg sowie zu Zielen der initiierten Maßnahmen zur Kompetenzförderung
- » Bestandsabfrage zu eingesetzten Methoden, Instrumenten und Techniken des Kompetenzmanagements

⁶⁰ Aus diesem Grund werden die im Rahmen der Arbeit geführten Interviews als *heuristisch-explorative Experteninterviews* bezeichnet.

- » Explorative Erfassung von Optimierungspotenzialen im Hinblick auf das Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis
- » Ableitung von Items zur Operationalisierung der bestehenden und zusätzlich abgeleiteten Kategorien im Rahmen der anschließenden quantitativen Fragebogenstudie
- » Generierung zusätzlicher Untersuchungskategorien für den weiteren Forschungsprozess

Kontext der Durchführung

Zur Durchführung der Experteninterviews wurden Kompetenzmanagement-Experten aus der betrieblichen Unternehmenspraxis herangezogen. Um die ganze Bandbreite an unternehmensspezifischer Gestaltung betrieblichen Kompetenzmanagements erfassen zu können wurden die Interviews bewusst mit Experten aus Unternehmen unterschiedlicher Größe und Branchenzugehörigkeit durchgeführt. In den insgesamt 13 Experteninterviews wurden zu 67% dienstleistungsorientierte, zu 20% produktionsorientierte und zu 13% sonstige Branchen (Energie, Chemie, Bergbau, Immobilien, etc.) untersucht. Die durchschnittliche Mitarbeiteranzahl der Unternehmen beträgt 39.000, die Bandbreite erstreckt sich von 293 bis 100.000 Mitarbeiter. Der Umsatz der befragten Unternehmen liegt im Durchschnitt bei 20 Mrd. Euro pro Geschäftsjahr; die Spanne reicht hierbei von 26 Mio. bis 175 Mrd. Euro Umsatz. Die Unternehmen der Experteninterviews können auf unterschiedlich lange Traditionen zurückblicken. Traditionelle Unternehmen wie beispielsweise die Audi AG mit 135-jährigem Bestehen, die Dresdner Bank AG (134 Jahre) oder die Zürich Gruppe Deutschland (134 Jahre) sind im Rahmen der heuristisch-explorativen Experteninterviews stärker vertreten als jüngere Unternehmen wie beispielsweise die EnBW AG mit etwa neunjährigem Unternehmensbeste-

hen⁶¹. Nachfolgende Tabelle stellt die durch die ausgewählten Kompetenzmanagement-Experten repräsentierten Unternehmen dar:

Unternehmen	Standort
Akademie Deutscher Genossenschaften ADG e.V.	56410 Montabaur
AUDI AG	85045 Ingolstadt
Deutsche BP AG	45896 Gelsenkirchen
Dresdner Bank AG	60301 Frankfurt am Main
EnBW Energie Baden-Württemberg AG	76131 Karlsruhe
Kienbaum Consultants International GmbH	51645 Gummersbach
Melitta Beratungs- und Verwaltungs GmbH & Co. KG	32425 Minden
RAG Montan Immobilien GmbH (vormals MGG)	45307 Essen
RWE AG	45128 Essen
SAP Deutschland AG & Co. KG	69190 Walldorf
Versicherungskammer Bayern	80530 München
Westdeutscher Rundfunk Köln, WDR	50667 Köln
Zurich Gruppe Deutschland	53115 Bonn

Abbildung 16: Durch Kompetenzmanagement-Experten repräsentierte Unternehmen

Die Durchführung der insgesamt dreizehn Experteninterviews orientierte sich an nachfolgend dargestelltem Prozessablauf. Nach der Terminierung der Interviews erfolgte die inhaltliche Vorbereitung auf das Unternehmen und den jeweiligen Interviewpartner. Die Durchführung der Experteninterviews erfolgte stets vor Ort, d. h. im unmittelbaren Tätigkeitsumfeld der Experten. In der Regel dauerte die Durchführung der Interviews zwischen 90 und 120 Minuten. Im unmittelbaren Anschluss erfolgten die Auswertung der Aufzeichnungen und Zitate sowie die schriftliche Erstellung des Interviewmanuskriptes. Jedes Interviewmanuskript wurde dem jeweiligen Gesprächspartner maximal drei Arbeitstage nach der Interviewdurchführung ausgehängt. Durch diese Rückkopplung konnten eventuelle Interpretationsmissverständnisse sowie weiter-

⁶¹ Stand: September 2008

führende Anmerkungen frühzeitig aufgegriffen und zur abschließenden Klärung geführt werden. Anmerkungen der Experten wurden unmittelbar nach erfolgter Rückmeldung in das Interviewmanuskript integriert.

Themenbereiche und Inhalte der Experteninterviews

Dem Interviewleitfaden kommt im Experteninterview eine prozessuale Steuerungsfunktion zu: Zum einen wird der Befragte dadurch zu den jeweils zentralen Themenbereichen geführt; zum anderen gewährleistet der Interviewleitfaden, dass das gesamte Spektrum der relevanten Aspekte zur Sprache kommt. Der Interviewleitfaden ist Voraussetzung für die Vergleichbarkeit und Auswertbarkeit der erhobenen Aussagen. Die Durchführung der Experteninterviews erfolgte mittels eines dreistufigen, multimodal aufgebauten, teilstrukturierten Interviewleitfadens. Der erste Teil des Experteninterviews bestand aus einem teilstrukturierten Interview. Die Leitfragen zielten insbesondere auf das Verständnis, die Ziele sowie die eingesetzten Methoden, Instrumente und Techniken des strategischen Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis ab. Der zweite Teil des Experteninterviews stellte ein offenes Interview dar, in dem der Interviewpartner die Möglichkeit hatte, über das vorherige teilstrukturierte Interview hinausgehend persönliche Interessenschwerpunkte ungesteuert zu platzieren und darzulegen. Der dritte Teil des Experteninterviews sah ein selbstreflektorisches Resümee des Interviewpartners zu getroffenen Aussagen vor. Betrachtet wurden dabei insbesondere Veränderungsmöglichkeiten und wahrgenommene Optimierungspotenziale in Bezug auf das Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis. Durch den selbstreflektorisches Abschluss der Gespräche konnte zudem erhoben werden, inwiefern die personenspezifischen Aussagen der Gesprächspartner eine Verallgemeinerung auf Unternehmensebene zulassen.



Abbildung 17: Ablauf und Inhalte der Experteninterviews in der Übersicht

Nachfolgend werden die Themenbereiche des multimodalen Interviewleitfadens zu den heuristisch-explorativen Experteninterviews zusammenfassend beschrieben:

1. *Beruflicher Hintergrund des Interviewpartners:* Zu Beginn des Experteninterviews wurden Fragen zum beruflichen Hintergrund des Interviewpartners gestellt. In diesem Themenbereich wurde die aktuelle Position sowie die Abteilung erfragt. Wichtig erschien in diesem Zusammenhang zudem die Frage, inwiefern sich der Interviewpartner in seiner beruflichen Biographie mit der Thematik des Kompetenzmanagements auseinandergesetzt hat.
2. *Verständnis und Ziele des Kompetenzmanagements:* Im Rahmen dieses Themenbereichs wurde zunächst das grundlegende unternehmensspezifische Verständnis von Kompetenzmanagement aus Sicht des Interviewpartners thematisiert. Darauf aufbauend wurde geklärt, ob in dem Unternehmen eine explizite Definition vom Kompetenzmanagement existiert und – soweit vorhanden – wie diese lautet. In einer weiteren Frage wurden die Ziele eruiert, die das Unternehmen mit dem Kompetenzmanagement verfolgt. Zur genaueren Klärung des unternehmensspezifischen Kompetenzmanagements wurde des Weiteren gefragt, was das Unternehmen unter Kompetenz

versteht. Abschließend wurde thematisiert, welche persönlichen Aspekte die Interviewpartner darüber hinausgehend mit der Thematik des Kompetenzmanagements verbinden.

3. *Bedeutungsentwicklung in der betrieblichen Praxis:* Im Mittelpunkt dieses Themenbereiches stand die Einschätzung der zukünftigen Bedeutungsentwicklung des Kompetenzmanagements. Der Interviewpartner sollte Stellung zu der Frage beziehen, ob die Bedeutung des Kompetenzmanagements seiner Wahrnehmung nach zukünftig abnehmen, unverändert bleiben oder zunehmen wird. Abschließend wurden wesentliche Gründe für diese Prognose thematisiert.
4. *Aktueller Einfluss und antizipierte Einflusspotenziale:* In der ersten Frage dieses Themenblocks sollte der Befragte darstellen, wie groß seiner Einschätzung nach in seinem Unternehmen aktuell der Einfluss des Kompetenzmanagements auf den Unternehmenserfolg ist. Im Rahmen der zweiten Frage sollten künftige Einflusspotenziale des Kompetenzmanagements auf den Unternehmenserfolg eingeschätzt und begründet werden. Daraus abgeleitet wurde thematisiert, welche Anforderungen das Kompetenzmanagement nach Auffassung des Interviewpartners erfüllen muss, um eine nachweisliche Implikation auf den Wertschöpfungsbeitrag des Unternehmens leisten zu können.
5. *Eingesetzte Instrumente und Methoden:* In der betrieblichen Praxis existieren unterschiedliche Vorgehensmodelle zum Kompetenzmanagement. In diesem Themenbereich wurden daher unternehmensspezifische Instrumente und Methoden zur Kompetenzableitung, Kompetenzbeschreibung und Kompetenzmessung erfasst. Mit insgesamt neun Fragen handelte es sich um den umfangreichsten Fragenblock im Interviewleitfaden. Zunächst wurde erfragt, woraus das Unternehmen organisationsspezifische Kompetenzanforderungen ableitet und woraus diese nach Auffassung des Interviewpart-

ners alternativ zu dem zuvor dargestellten Modell abgeleitet werden könnten. In einem weiteren Fragenabschnitt wurden die durch das Unternehmen eingesetzten Instrumente zur Kompetenzmessung erfragt. Zudem wurde der Interviewpartner nach persönlichen Ideen zu darüber hinausgehenden Alternativverfahren zur Kompetenzmessung gefragt. Abschließend wurden die Fragen geklärt, wofür das Unternehmen die im Rahmen der Kompetenzmessung erhobenen Informationen nutzt und in welche nachfolgenden Prozesse diese Informationen einfließen.

6. *Zuständige Abteilung und Schnittstellen zu weiteren Unternehmensbereichen:* Aufschlussreich erschien des Weiteren die genauere Betrachtung von unternehmensspezifischen Zuständigkeiten und Schnittstellen des Kompetenzmanagements. Der Interviewpartner wurde gebeten, die für das Kompetenzmanagement zuständigen Unternehmensbereiche und Abteilungen zu nennen. Daraus folgend wurde die Frage thematisiert, welche Schnittstellen zwischen weiteren Unternehmensbereichen bezüglich des Kompetenzmanagements bestehen.
7. *Fokus organisationaler Kompetenzförderung:* Wie in den theoretischen Ausführungen beschrieben, besteht neben der Kompetenzbeschreibung, -messung und -nutzung ein weiterer wesentlicher Bestandteil des Kompetenzmanagements in der Förderung individueller Kompetenzen. Dieser Themenbereich der Experteninterviews fokussierte daher Maßnahmen, Ziele sowie Formen und Inhalte der unternehmensspezifischen Kompetenzförderung. Mit insgesamt fünf Leitfragen bildete dieser Abschnitt den zweitgrößten Fragenblock des Interviewleitfadens. Zunächst wurde eruiert, welche Maßnahmen zur Kompetenzförderung im jeweiligen Unternehmen initiiert werden. Anschließend wurde erfragt, welche Ziele das Unternehmen mit den genannten Maßnahmen verfolgt. Kompetenzförderung kann während der Arbeit, in Arbeitsnähe oder außerhalb der eigentlichen Arbeit stattfinden; in einer weiteren Frage wurde daher ermittelt, welche Form der Kompetenz-

förderung im Unternehmen die häufigste Umsetzung findet. Abschließend wurde der Interviewpartner gefragt, welche Methoden und Inhalte der Kompetenzförderung seiner Einschätzung nach in den vergangenen drei Jahren an Bedeutung verloren haben und welche hingegen in den kommenden drei Jahren stark an Bedeutung gewinnen werden.

Im Verlaufe der ersten Interviewsequenz wurden primär die durch den Interviewer vorgegebenen teilstrukturierten Fragestellungen thematisiert. Der zweite Interviewteil wurde als offenes Interview gestaltet und mit folgender Leitfrage eröffnet: *„Im Verlaufe des bis hierber geführten Interviews haben wir größtenteils die von mir vorgegebenen Fragestellungen thematisiert. Ich behaupte, würden wir unser Gespräch an dieser Stelle beenden, so würden Sie vermutlich denken: War ja ganz nett, aber einen für mich wesentlichen Punkt hat er nicht angesprochen! Ich frage Sie daher: Was ist Ihnen in Bezug auf die Thematik des Kompetenzmanagements über das bisher Angesprochene hinausgehend wichtig? Was beschäftigt Sie persönlich darüber hinausgehend hinsichtlich des Kompetenzmanagements?“*. Da die offene Interviewsequenz zeitlich nicht begrenzt war, hatte der Interviewpartner ausreichend Freiraum, seine Ideen, Gedanken und Meinungen zur Thematik des Kompetenzmanagements darzustellen. In der Regel nahmen die Interviewpartner dafür zwischen 30 und 45 Minuten in Anspruch.

Zur Ableitung und Realisierung von Veränderungsmöglichkeiten in Bezug auf das Kompetenzmanagement ist die Betrachtung der im Experteninterview thematisierten Inhalte aus Sicht der Selbstwahrnehmung des Interviewpartners versus Fremdwahrnehmung aus Sicht der „signifikanten Anderen“ von hoher Bedeutung. In dem abschließenden dritten Interviewteil wurde der Interviewpartner daher zu einem selbstreflektorischen Resümee aufgefordert. Er wurde gebeten zu reflektieren, welche der im Verlauf des Gesprächs thematisierten Aussagen der offiziellen Kommunikationsversion des Unternehmens entsprechen und was davon die betriebliche Realität im Sinne einer „gelebten Praxis“ widerspiegelt. Daraus abgeleitet wurden Veränderungsmöglichkeiten und Op-

timierungspotenziale aus persönlicher Sicht des Interviewpartners zusammenfassend thematisiert⁶².

Charakterisierung der Zielgruppe

Die heuristisch-explorativen Experteninterviews wurden mit verantwortlichen Experten des Kompetenzmanagements aus der Unternehmenspraxis durchgeführt. Bei den insgesamt 13 Kompetenzmanagement-Experten handelt es sich um Personalentwickler, Weiterbildungsverantwortliche und Organisationsentwickler, d. h. um Personen, deren Arbeitsschwerpunkte in den Bereichen der Personal- und Organisationsentwicklung liegen. Die Positionen der befragten Experten sind in unterschiedlichen Hierarchieebenen angesiedelt. Neben Personen aus leitenden Funktionen, wie beispielsweise Abteilungs- oder Bereichsleitern, waren auch Personalreferenten und Mitarbeiter aus der Personalentwicklung an den Experteninterviews beteiligt. Nachfolgend sollen die Gesprächspartner der Experteninterviews kurz vorgestellt und deren berufsbio-graphische Hintergründe zusammenfassend skizziert werden:

- » Die Gesprächspartnerin des *ersten Experteninterviews* war zum Zeitpunkt des Interviews Bereichsleiterin für Personalmanagement, Führung, Training und Coaching bei einer europaweit operierenden Bankakademie. In diesem Zusammenhang ist sie neben anderen fachlich spezifischen Themenstellungen auch für das Thema Kompetenzmanagement zuständig. Das Unternehmen bietet dieses Thema zudem als Beratungsprodukt für die zu betreuenden Banken und Bankfilialen an. In ihrer vorherigen beruflichen

⁶² Bei weiterführendem Interesse an der inhaltlichen Gestaltung des Interviewleitfadens und an den dezidierten Interviewfragen sei an dieser Stelle auf deren vollständige Darstellung im Anhang der vorliegenden Arbeit hingewiesen.

Tätigkeit war die Interviewpartnerin als Privatdozentin für Personalmanagement an der Universität St. Gallen tätig.

- » Die Gesprächspartnerin des *zweiten Experteninterviews* hatte zum Zeitpunkt des Experteninterviews die Funktion „HR-Learning & Development Consultant“ bei einem international operierenden Softwareunternehmen inne. In diesem Zusammenhang ist sie u. a. für das unternehmensweite Kompetenzmanagement des börsennotierten Unternehmens zuständig. Die Position des „Consultants HR-Learning & Development“ ist dem Team „Global Management Development“ des Softwareunternehmens zugeordnet. Dieses wiederum gehört dem Gesamtbereich „Talent Management und Strategische Personalentwicklung“ an.
- » Die Gesprächspartnerin des *dritten Experteninterviews* ist als „Senior Referentin Executive Development“ bei einer international operierenden Bankgesellschaft tätig. In ihrer Funktion ist sie zuständig für die unternehmensweite Implementierung des organisationsspezifischen Kompetenzmodells, für die Durchführung anknüpfender Verfahren der Kompetenzmessung in Form von Potenzial-Assessments sowie für die Betreuung der Fachabteilungen „IT“ und „Finance“ in personalwirtschaftlichen Fragestellungen. Die Funktion der „Senior Referentin Executive Development“ ist der Abteilung „Executive Development“ zugeordnet, welche Bestandteil des Gesamtbereiches „Group Leadership Development“ der Bank ist. Der Bereich „Group Leadership Development“ berichtet direkt an den Vorstandsvorsitzenden der Bank.
- » Die Gesprächspartnerin des *vierten Experteninterviews* ist als Geschäftsführerin der Trainingsakademie eines international operierenden Energiekonzerns tätig. In vorherigen pädagogischen Funktionen und Tätigkeiten hat sie sich im Laufe ihrer beruflichen Biographie sowie im Rahmen ihres pädagogischen Studiums mit Lernen, Kompetenz sowie Kompetenzentwick-

lung auseinander gesetzt. Im Rahmen ihrer aktuellen Position als Geschäftsführerin der Akademie ist sie zudem zuständig für das interne Kompetenzmanagement des gesamten Unternehmens. Die Position der Geschäftsführerin ist aufgrund ihrer Eigenständigkeit keinem weiteren Unternehmensbereich zugeordnet.

- » Der Gesprächspartner des *fünften Experteninterviews* ist Leiter „Internationales Personalmanagement“ bei einem weiteren international operierenden Energiekonzern. In diesem Zusammenhang ist er für die unternehmensweite Identifikation von Potenzialträgern sowie für die nachgelagerten Besetzungsprozesse zuständig. Zudem begleitete der Interviewpartner die unternehmensweite Implementierung eines Konzeptes zum Nachfolgemanagement. Dieses Konzept beinhaltet die Identifikation von Leistungs- und Potenzialträgern, die individuelle Entwicklung sowie die anschließende Stellenbesetzung. Der Begriff des Nachfolgemanagements wird in dem Unternehmen synonym mit dem Begriff des Kompetenzmanagements verwendet. Die Position des Leiters „Internationales Personalmanagement“ ist im Gesamtbereich „Corporate Executive HR-Management“ angesiedelt. Der Interviewpartner berichtet in seiner Position direkt an den Vorstand des Unternehmens.

- » Der Interviewpartner des *sechsten Expertengesprächs* war zum Zeitpunkt des Interviews als interner Unternehmensberater bei einem deutschen Premium-Automobilhersteller tätig. Zuvor war er mehrere Jahre in den Unternehmensbereichen Personalentwicklung und Personaldiagnostik tätig. In seiner jetzigen Position als Inhouse-Consultant ist der Interviewpartner Mitbegründer des Industriearbeitskreises Kompetenzmanagement. Die Position des Inhouse-Consultants ist der Abteilung der unternehmensspezifischen Organisationsentwicklung des Unternehmens zugehörig.

- » Der Interviewpartner des *siebten Expertengesprächs* ist als Geschäftsführer eines international operierenden Beratungsunternehmens tätig. Das Unternehmen berät seine Klienten schwerpunktmäßig in den Bereichen Personal, Personaldiagnostik, Personalentwicklung und Personalstrategie. Er hat sich im Laufe seiner beruflichen Biographie sowie im Rahmen seiner Promotion bereits mit Themenstellungen der Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung auseinandergesetzt. Im Rahmen der aktuellen Position als Geschäftsführer des Beratungsunternehmens ist er zudem zuständig für das interne Kompetenzmanagement des gesamten Unternehmens.
- » Die Interviewpartnerin des *achten Experteninterviews* ist als Personalleiterin eines europaweit operierenden Montanunternehmens tätig. Im Rahmen ihrer Funktion beschäftigt sie sich neben der Thematik des Qualitätsmanagements ebenfalls mit dem Kompetenzmanagement. Zuvor war die Interviewpartnerin u. a. im Bereich der Organisationsentwicklung tätig. Sie hat ein Studium der Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung absolviert und beschäftigt sich mit der Thematik des Kompetenzmanagements sowohl aus einer pädagogisch geprägten als auch aus einer organisationsentwicklerisch orientierten Perspektive.
- » Der Interviewpartner des *neunten Experteninterviews* ist Personalleiter eines global operierenden Raffinerieunternehmens. Im Rahmen dieser Tätigkeit ist er u. a. für das Bildungsmanagement von 2500 Mitarbeitern zuständig. Seine Position ist dem Bereich des internationalen Personalmanagements des Unternehmens zugeordnet.
- » Die Interviewpartnerin des *zehnten Expertengesprächs* ist als Bereichsleitung in der Abteilung „Personal und Recht“ eines international operierenden Produktionsunternehmens tätig. In dieser Funktion ist sie für die Führungskräfteentwicklung zuständig. Da das Unternehmen zukünftig die Implementierung eines Kompetenzmanagements plant, beschäftigte sich die In-

terviewpartnerin im Vorfeld des Expertengesprächs in besonderem Maße dieser Thematik. Zum Zeitpunkt des Interviews existierte in dem Unternehmen jedoch noch kein explizites unternehmensspezifisches Kompetenzmanagement.

- » Der Interviewpartner des *elften Experteninterviews* bekleidet die Position des Leiters der Abteilung „Personal- und Führungskräfteentwicklung“ einer national operierenden Versicherungsgesellschaft. In dieser Funktion ist er u. a. für die Identifikation von unternehmensinternen Potenzialträgern sowie für die Qualifizierung und Weiterbildung auf Konzernebene zuständig. Die Position ist dem Personalbereich der Versicherungsgesellschaft zugeordnet.
- » Der Interviewpartner des *zwölften Experteninterviews* war zum Zeitpunkt des Gesprächs Sachgebietsleiter Personalentwicklung bei einer öffentlichen Rundfunkanstalt. In dieser Funktion beschäftigt sich der Interviewpartner mit Themen der Personalauswahl und Führungskräfteentwicklung. Die Position ist der Hauptabteilung Personal zugeordnet, welche sich wiederum in neun Sachbereiche untergliedert; einer dieser Sachbereiche ist die Personal- und Führungskräfteentwicklung.
- » Der Interviewpartner des *dreizehnten Experteninterviews* ist Leiter Organisationsentwicklung und Personalentwicklung eines international operierenden Versicherungsunternehmens. Im Rahmen dieser Tätigkeit beschäftigt sich der Interviewpartner mit der Personaldiagnostik und Personalrekrutierung im Allgemeinen sowie mit Themen des konzernweiten Kompetenzmanagements im Speziellen. Die Position ist dem Gesamtbereich Personal des Unternehmens zugeordnet. Strategische Inhalte zur Personalarbeit sowie zur Personalentwicklung werden nach Angaben des Interviewpartners zentral durch den Hauptsitz des Unternehmens aus der Schweiz vorgegeben.

Eine ausführliche Vorstellung der interviewten Experten aus der betrieblichen Unternehmenspraxis ist dem jeweiligen Interviewmanuskript zum heuristisch-explorativen Experteninterview im Anhang dieser Arbeit zu entnehmen.

3.4.2 Quantitative Fragebogenstudie

Auf den folgenden Seiten werden Zielsetzung, Kontext der Durchführung, Themenbereiche und Inhalte der quantitativen Fragebogenstudie zum Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis dargestellt. Zudem erfolgt im Rahmen des nachfolgenden Kapitels eine Vorstellung der für die Fragebogenstudie ausgewählten Zielgruppe.

Zielsetzung

Die Zielsetzung der Fragebogenstudie besteht in der quantitativen Häufigkeitsüberprüfung der durch die Experteninterviews explorierten Forschungskategorien zum Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis. Die heuristisch-explorativ erhobenen Erkenntnisse zum Kompetenzmanagement sollen so durch eine größere Anzahl von HR-Experten bewertet und mit den jeweils individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen abgeglichen werden. Durch die quantitative Studie sollen somit zuvor generierte Annahmen einer quantitativen Überprüfung zugeführt werden. Dazu werden HR-Experten aus der betrieblichen Praxis zu Verständnis und Zielen, eingesetzten Methoden und Instrumenten, wahrgenommenen Prozessen und Zuständigkeiten sowie unternehmenskulturellen und strategischen Themenstellungen des betrieblichen Kompetenzmanagements schriftlich befragt. Die Zielsetzung der Fragebogenstudie besteht keineswegs darin, unternehmensspezifische Modelle des Kompetenzmanagements vollständig empirisch zu rekonstruieren; im Vordergrund steht vielmehr die Erkundung individueller Erfahrungen, Wahrnehmungen und Auffassungen der Personalexperten.

Kontext der Durchführung

Nach der Durchführung eines Pre-Tests zum Fragebogen wurden über 1500 Personalexperthen aus insgesamt 1100 national und international operierenden Unternehmen zur Teilnahme an der Fragebogenstudie eingeladen. Die Befragung wurde mit einem Rücklauf von 201 kompletten Datensätzen beendet. Nachfolgende Abbildung stellt die Datenbasis der quantitativen Fragebogenstudie im Überblick dar:

Datenbasis der quantitativen Studienbefragung	
Anzahl der angeschriebenen Ansprechpartner	1533
Anzahl der angeschriebenen Unternehmen	1121
Anzahl der Rückläufe bzw. verarbeiteten Datensätze	201
Anzahl der Ansprechpartner mit Angabe der Kontaktdaten	148

Abbildung 18: Datenbasis der quantitativen Fragebogenstudie

Nachfolgende Tabelle stellt die jeweiligen Branchen und deren prozentuale Verteilung bei der Befragung dar:

Branche	Verteilung in Prozent
Finanzdienstleistung/Versicherungen	17,9 %
Automotive, Fertigung, Maschinenbau	17,4 %
Andere Dienstleistungen	7,5 %
Energie und Versorgung	7,5 %
Handel	7,0 %
Telekommunikation/Medien/Unterhaltung	6,5 %
Elektronik, Software, High-Tech	6,0 %
Verbrauchsgüter und Nahrungsmittel	4,0 %
Touristik/Reise	3,5 %
Wissenschaft und Bildung	3,5 %
Roh- und grundstoffherzeugende Industrie	3,0 %
Logistik	2,0 %
Sonstige Branchen	14,2 %

Abbildung 19: Branchenverteilung der qualitativen Fragebogenstudie

Die nachfolgend abgebildete Tabelle stellt die Mitarbeiteranzahl der an der quantitativen Befragung beteiligten Unternehmen dar:

Mitarbeiteranzahl	Verteilung in Prozent
Über 25.000 Mitarbeiter/-innen	28 %
Bis 25.000 Mitarbeiter/-innen	9 %
Bis 10.000 Mitarbeiter/-innen	9 %
Bis 5.000 Mitarbeiter/-innen	28,9 %
Bis 1.000 Mitarbeiter/-innen	11,8 %
Bis 500 Mitarbeiter/-innen	6 %
Bis 250 Mitarbeiter/-innen	7,3 %

Abbildung 20: Mitarbeiteranzahl der an der quantitativen Befragung beteiligten Unternehmen

Der überwiegende Anteil der untersuchten Unternehmen operiert international. Nachfolgende Tabelle bildet die prozentuale Verteilung des Aktionsradius ab:

Aktionsradius der Unternehmen	Verteilung in Prozent
International	61,8 %
Europaweit	14,4 %
National	12,9 %
Regional	10,9 %

Abbildung 21: Aktionsradius der an der quantitativen Befragung beteiligten Unternehmen

Insgesamt konnten u. a. 18 Dax-30-Unternehmen für die Teilnahme an der Studie gewonnen werden. Nachfolgende Tabelle stellt eine Auswahl der an der Studie beteiligten Unternehmen dar:

Auswahl von an Studie beteiligter Unternehmen	
ABB Energie- und Automationstechnik AG	HanseNet Telekommunikation GmbH
Accenture GmbH	IDG Communications Media AG
Airbus Deutschland/EADS	ITERGO Informationstechnologie GmbH
AOK-Bundesverband	GALERIA Kaufhof GmbH
Arcor AG & Co.KG	KELLOGG Deutschland GmbH
Audi AG	Kienbaum Consultants International GmbH
AXA AG	Vattenfall Europe AG
Bank Austria AG	Sparkassen-Finanzportal GmbH
Bayer AG	Landesbank Hessen-Thüringen
BMW AG	MAN AG
Bosch Rexroth AG	Melitta GmbH & Co. KG
Citibank AG & Co. KGaA	Migros Deutschland GmbH
Continental AG	MITSUBISHI Deutschland GmbH
Commerzbank AG	NÜRNBERGER Versicherungs-AG
Daimler Chrysler AG	O2 Germany GmbH & Co. OHG
Deutsche Bank AG	Siemens AG
DGFP mbH	Pfizer Pharma GmbH
Deutsche Lufthansa AG	RAG AG
Deutsche Post AG	Rewe AG
Deutsche Telekom AG	RWE AG
DMT GmbH & Co. KG	SAP AG
Dresdner Bank AG	Südwestrundfunk SWR
E.ON AG	UBS AG
edding AG	Vivantes Gesundheit GmbH
EnBW AG	Voith AG
Ergo Versicherungsgruppe AG	Volvo Car Germany GmbH
Roche Deutschland Holding GmbH	Winterthur AG
Gerling AG/HDI Gerling AG	Zurich AG
Gothaer Versicherungen VVaG	ZF Friedrichshafen AG

Abbildung 22: Exemplarischer Auszug der an der Studie beteiligten Unternehmen

Themenbereiche und Inhalte

Zur schriftlichen Befragung wurde ein Fragebogen konzipiert, welcher maßgeblich dem Multiple-Choice-Verfahren folgt. Das Multiple-Choice-Verfahren ist eine in der empirischen Sozialforschung vielfach bewährte Befragungsmethode, welche dem Befragten mehrere geschlossene Antwortoptionen zur Auswahl stellt. Auf diese Weise werden eindimensionale, auswertbare und interpretierbare Antworten erzielt; zudem ist dadurch die Berechnung von Häufigkeiten, Mittelwerten und Standardabweichungen möglich. Zur Beantwortung einer Frage wurden die Aussagen anhand einer vorgegebenen Skala bewertet. Die Experten aus der betrieblichen Praxis wurden gemäß nachfolgendem Beispiel aufgefordert, zu jeder Aussage die ihrer Meinung nach zutreffende Bewertung abzugeben.

Beispielfrage

Bitte bewerten Sie jede Aussage

	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu
In unserem Unternehmen wird Kompetenzmanagement als Instrument...	1	2	3	4
... zur Besetzung vakanter Positionen verstanden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
... zur strategischen Unternehmenssteuerung verstanden	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 23: Darstellung der Skalierung des quantitativen Fragebogens

Den Teilnehmern wurde versichert, dass ihre Aussagen streng vertraulich behandelt werden, so dass in der Ergebnisdarstellung keine Rückschlüsse auf einzelne Unternehmen oder Personen gezogen werden können. Der Fragebogen zum Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis umfasst 18 Fragen, die sich in die vier Abschnitte *Verständnis und Ziele, Methoden und Instrumen-*

te, *Zuständigkeiten und Prozesse* sowie *Unternehmenskultur und Strategie* gliedern⁶³. Im ersten Abschnitt des Fragebogens (*Verständnis und Ziele*) werden das Kompetenzverständnis und die Ziele des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Unternehmenspraxis betrachtet:

- » Frage 1 thematisiert das jeweilige unternehmensspezifische *Kompetenzverständnis*. Dabei wurde u. a. eruiert, ob der Kompetenzbegriff im befragten Unternehmen prinzipiell explizit definiert ist, inwiefern der Kompetenzbegriff von den Begriffen der Qualifikation und Leistung unterschieden wird und welches definitorische Verständnis auf das befragte Unternehmen zutrifft.
- » Frage 2 fokussiert das unternehmensspezifische *Verständnis des Kompetenzmanagements*; im Rahmen dieser Frage wurde u. a. eruiert, inwieweit das unternehmensinterne Kompetenzmanagement als Instrument zur individuellen Personalentwicklung, zur Verknüpfung relevanter Personalprozesse oder zur strategischen Unternehmenssteuerung verstanden und innerhalb des Unternehmens als solches explizit definiert wird.
- » Frage 3 betrachtet die mit dem unternehmensspezifischen Ansatz verfolgten *Zielsetzungen des Kompetenzmanagements* innerhalb des befragten Unternehmens. Dabei wurde eruiert, in welchem Ausmaß die Mitarbeiterbeurteilung, die Identifikation von Potenzialträgern sowie die Ableitung individueller Personalentwicklungsaktivitäten zu den mit dem Kompetenzmanagement verfolgten Zielen zu zählen sind. Zudem wurde im Rahmen dieser Frage betrachtet, inwiefern mit dem jeweiligen Kompetenzmanagement-

⁶³ Zur vertiefenden Betrachtung der im Rahmen der quantitativen Untersuchung operationalisierten Items sei an dieser Stelle auf den vollständigen Fragebogen im Anhang der Dissertation verwiesen.

Ansatz in der betrieblichen Praxis die Ziele der Integration der Personal- in die Unternehmensstrategie, des Abgleichs der Mitarbeiterkompetenzen mit der Unternehmensstrategie oder die Bindung der Mitarbeiter an das Unternehmen verfolgt werden.

Der zweite Abschnitt des Fragebogens (*Methoden und Instrumente*) fokussiert die in den Unternehmen eingesetzten Methoden zur Kompetenzableitung, Kompetenzbeschreibung und diagnostischen Kompetenzmessung; darüber hinaus werden die zur Kompetenzförderung eingesetzten Instrumente betrachtet:

- » Frage 4 thematisiert das jeweilige unternehmensspezifische Vorgehensmodell zur *Kompetenzableitung*. Dabei wurde u. a. eruiert, inwiefern die Ableitung der unternehmensspezifischen Kompetenzanforderungen „top-down“ aus der Unternehmensstrategie sowie unter Beachtung von Markt- und Kundenanforderungen erfolgt. Zudem wurde betrachtet, ob diese Ableitung in der betrieblichen Praxis vorwiegend durch den Personalbereich oder durch eine externe Unternehmensberatung erfolgt.
- » Frage 5 fokussiert die in der betrieblichen Praxis eingesetzten Methoden, Instrumente und Techniken zur *Kompetenzbeschreibung*. Im Rahmen dieser Frage wurde u. a. ermittelt, inwiefern Methoden der Anforderungsanalyse angewendet, externe Benchmarks analysiert und integriert und Workshops oder Interviews mit dem Top-Management (Vorstand, Geschäftsführung, etc.) durchgeführt werden. Zudem wurde an dieser Stelle des Fragebogens erfragt, inwiefern Strategiedokumente und Unternehmensleitlinien betrachtet und Unterstützungsleistungen durch externe Unternehmensberatungen eingekauft werden.
- » Frage 6 betrachtet die in der betrieblichen Praxis eingesetzten Instrumente zur *Kompetenzmessung*. Dabei wurde u. a. eruiert, in welchem Ausmaß klassische eignungsdiagnostische Instrumente (bspw. Assessment Center oder Strukturierte Interviews), 360°-Feedback-Instrumente, Mitarbeiterbefra-

gungen oder Mitarbeitergespräche durch den Vorgesetzten zur Kompetenzmessung eingesetzt werden. Darüber hinausgehend wurde im Rahmen der Frage betrachtet, inwiefern spezifische Instrumente zur Potenzialdiagnostik (bspw. Potenzialanalysen) und Instrumente zur Selbsteinschätzung (bspw. Selbsteinschätzungsfragebögen) in der betrieblichen Praxis eingesetzt werden.

- » Frage 7 thematisiert die Auseinandersetzung mit *Ansätzen des selbstgesteuerten Lernens* innerhalb des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis. Dabei wurde untersucht, in welchem Ausmaß die Unternehmen formelle trainingsbasierte Lernformen bevorzugen oder informelle Lernmodelle in das Kompetenzmanagement integrieren.
- » Frage 8 fokussiert die in der betrieblichen Praxis verfolgten *Ziele der Kompetenzentwicklung/-förderung*. Im Rahmen dieser Frage wurde u. a. eruiert, inwiefern die Steigerung der Mitarbeiterzufriedenheit verbunden mit einer erhöhten Mitarbeiterbindung, die Steigerung allgemeiner Managementkompetenzen, die Minimierung der Differenz zwischen Ist- und Soll-Kompetenzausprägungen oder die Steigerung der individuellen Handlungsfähigkeit im Vordergrund der betrieblichen Kompetenzförderung stehen.
- » Frage 9 betrachtet den durch die befragten Experten wahrgenommenen *Harmonisierungsgrad* bestehender Instrumente und Konzepte innerhalb des Kompetenzmanagements. Dabei wurde u. a. erfragt, in welchem Ausmaß die in dem jeweiligen Unternehmen eingesetzten HR-Instrumente aufeinander abgestimmt und Kompetenzmessung und -entwicklung in der betrieblichen Praxis miteinander verbunden sind.
- » Frage 10 thematisiert zukünftige *Trends und Entwicklungslinien* innerhalb des betrieblichen Kompetenzmanagements. Dabei wurde u. a. eruiert, inwie-

fern einer abnehmenden Bedeutung von „Classroom-Trainings“⁶⁴ nach Auffassung der befragten Experten eine stärkere Förderung strategisch relevanter Kompetenzen gegenübersteht und welche Bedeutung dem selbstgesteuerten und informellen Lernen im Rahmen des Kompetenzmanagements beigemessen wird.

Im dritten Abschnitt des Fragebogens (*Zuständigkeiten und Prozesse*) wurden Zuständigkeiten sowie die Rolle des Personalmanagements thematisiert; des Weiteren wurde betrachtet, in welche Prozesse die im Rahmen des Kompetenzmanagements erhobenen Informationen einfließen.

- » Frage 11 thematisiert die innerbetrieblichen *Zuständigkeiten* für das unternehmensspezifische Kompetenzmanagement. Dabei wurde u. a. eruiert, in welchem Ausmaß das Top-Management des Unternehmens, die Führungskräfte sowie die Personalabteilungen für das unternehmensinterne Kompetenzmanagement zuständig sind und inwiefern bezüglich des Kompetenzmanagements eine Schnittstelle zur Strategieentwicklung des Unternehmens existiert.
- » Frage 12 fokussiert die *Positionierung des Personalmanagements* im jeweiligen Unternehmen. Diese Frage bezog sich auf das Ausmaß, indem sich das Personalmanagement in die unternehmensinterne Strategiedefinition einbringt, vom Top-Management als „Business-Partner“ anerkannt wird und die Bedarfe der internen Kunden erkennt.
- » In Frage 13 wird die *Nutzung* der im Rahmen des Kompetenzmanagements erhobenen Informationen betrachtet. Dabei wurde u. a. eruiert, in welchem

⁶⁴ Unter *Classroom-Trainings* werden in der betrieblichen Praxis seminaristische, schwerpunktmäßig vermittlungsdidaktische Gruppenveranstaltungen mit verschultem Lerncharakter verstanden.

Grad die erhobenen Informationen zur Ableitung von individuellen Karriereoptionen und Personalentwicklungsaktivitäten, zur Systematisierung von Nachfolgeplanungen sowie zur Leistungsbeurteilung und Potenzialidentifikation genutzt werden. Zudem wurde erfragt, in welchem Ausmaß die im Rahmen des Kompetenzmanagements erhobenen Informationen zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit sowie zur Entwicklung der Personal- oder Unternehmensstrategie herangezogen werden.

Der vierte Abschnitt (*Unternehmenskultur und Strategie*) widmet sich der kulturellen Akzeptanz sowie der strategischen Verankerung des Kompetenzmanagements in den befragten Unternehmen.

- » Frage 14 thematisiert die *Akzeptanz der Führungskräfte* innerhalb des unternehmensinternen Kompetenzmanagements. Dabei wurde u. a. eruiert, inwiefern die Führungskräfte der Unternehmen nach Wahrnehmung der befragten Experten den Nutzen des Kompetenzmanagements erkennen, die Instrumente des Kompetenzmanagements konsequent in ihren Verantwortungsbereichen anwenden und die Entwicklung und Förderung ihrer Mitarbeiter als zentrale Führungsaufgabe ansehen.
- » Frage 15 fokussiert die *Akzeptanz des Top-Managements* (Vorstand, Geschäftsführung) der befragten Unternehmen. Im Rahmen dieser Frage wurde u. a. betrachtet, inwiefern das Top-Management Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit betrachtet, in einem nach Auffassung der Experten ausreichenden Maße in Qualifizierung und Kompetenzentwicklung investiert und alle notwendigen Prozesse und Strukturen anpasst, um eine individuelle Kompetenzentwicklung bzw. -förderung zu unterstützen. Darüber hinaus wurde im Rahmen dieser Frage eruiert, inwiefern das Top-Management die Steigerung der immateriellen Vermögenswerte (bspw. Innovations- oder Humankapital) durch das Kompetenzmanagement erkennt, die im Rahmen des Kompetenzmanagements erhobe-

nen Informationen für einen regelmäßigen Strategie-Review-Prozess nutzt und das unternehmensspezifische Kompetenzmanagement prinzipiell als Instrument für die strategische Unternehmenssteuerung akzeptiert.

- » Frage 16 betrachtet relevante *strategische Rahmendeterminanten* des unternehmensinternen Kompetenzmanagements. Dabei wurde u. a. erfragt, in welchem Ausmaß nach Auffassung der Experten die Unternehmensstrategie klar und nachvollziehbar definiert ist, das Kompetenzmanagement an strategischen Geschäftszielen orientiert ist und das Kompetenzmanagement unmittelbar mit den unternehmensstrategischen Zielsetzungen verbunden ist.

- » Frage 17 thematisiert den *Implikationsnachweis* des Kompetenzmanagements durch die Personalabteilungen. Dabei wurde eruiert, in welchem Ausmaß die Personalbereiche der Unternehmen derzeit in der Lage sind, dem Top-Management inhaltliche Nutzenvorteile des Kompetenzmanagements auf qualitativer Ebene zu liefern und die Auswirkungen des Kompetenzmanagements auf den unternehmerischen Wertschöpfungsbeitrag auf quantitativer Ebene nachzuweisen.

Zudem hatten die befragten Experten die Möglichkeit, ihre Ansichten zu vorhandenen Optimierungsbedarfen in Bezug auf das Kompetenzmanagement in Ihrem Unternehmen in einem offenen Eingabefeld (Frage 18) zu artikulieren. Abschließend wurden mit der Branche, dem Aktionsradius und der Mitarbeiteranzahl einige statistische Angaben zu den Unternehmen erfragt. Diese Daten werden vertraulich behandelt und dienen lediglich der Kategorisierung der Antworten. Als Dank für die Teilnahme wurde den Teilnehmern auf Wunsch eine Zusammenfassung der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung zur Verfügung gestellt. Ein im Anhang des Fragebogens befindliches Formular diente der Erfassung der Kontaktdaten zur Übersendung der quantitativ ausgewerteten Befragungsergebnisse. Den Teilnehmern wurde versichert, dass die

persönlichen Angaben nicht mit Ihren Antworten in Verbindung gebracht und zu keinerlei anderen Zwecken verwendet werden.

Charakterisierung der Zielgruppe

Definierte Zielgruppe der quantitativen Befragung zum Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis sind Personalexperten bzw. Experten aus dem Bereich der Personalarbeit, die aufgrund ihrer langjährigen Berufstätigkeit Erfahrungen in den Bereichen des Personalmanagements, der Personalentwicklung und der beruflichen Weiterbildung vorweisen können. Unter diese Zielgruppe fallen Personalleiter, Personalreferenten, Personalentwickler, aber auch Personalvorstände und Geschäftsführer unterschiedlicher Unternehmen. Der Zielgruppe zugehörig waren somit ebenso leitende Personalmanager aus internationalen Großkonzernen mit stark strategisch-konzeptionellem Erfahrungshintergrund wie operativ agierende Personalentwickler kleiner und mittelständischer Unternehmen. Diese Heterogenität der Zielgruppe ermöglichte es, ein ebenso breites wie differenziertes Antwortspektrum zum Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis zu erfassen. Auf einem hierarchischen Kontinuum kann der Großteil der Befragten HR-Experten als Bindeglied zwischen dem Top-Management auf der einen Seite und dem operativen Personalmanagement auf der anderen Seite betrachtet werden. Die alle Teilnehmer umschließende Klammer innerhalb der Zielgruppe besteht darin, dass alle Befragten aufgrund ihrer ausgewiesenen Position als Personalexperten innerhalb der Unternehmen zu betrachten sind. Bei der Rekrutierung der Studienteilnehmer wurde darauf geachtet, dass ausschließlich Experten zur Befragung eingeladen wurden, deren innerbetriebliche Funktion auf eine inhaltliche Nähe zur Thematik des Kompetenzmanagements schließen lässt. Dadurch wurde die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Teilnehmer in der Lage sind, die Fragen der Studie vollständig zu beantworten. Da jedoch bei über 1500 angeschriebenen Personalexperten nicht von einem einheitlichen Wissens- und Erfahrungsstand

zum Kompetenzmanagement ausgegangen werden kann, beinhaltet die Einladung zur Befragung eine kurze inhaltliche Zusammenfassung theoretischer Grundannahmen und eine zusammenfassende Darstellung des Forschungsvorhabens.

3.4.3 Qualitative Fokusinterviews

Den Abschluss der empirischen Untersuchungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit bilden acht qualitative Fokusinterviews. Wesentlich erschien hierbei die Auswahl und Rekrutierung geeigneter Gesprächspartner. Diese sollten aufgrund ihrer Biographie und beruflichen Funktion in der Lage sein, die theoretischen Konzepte des Forschers inhaltlich nachvollziehen und diskutieren zu können. Das Fokusinterview konzentriert sich auf die Interaktion zwischen Interviewer und Befragtem. Durch dieses dualistische Durchführungsprinzip gewinnt das Fokusinterview weiterführende, subjektiv geprägte Erkenntnisaspekte. Diese qualitative Methode der empirischen Sozialforschung zeichnet sich durch Offenheit, intensive Kommunikation und Flexibilität aus. Zentrale Intention des qualitativen Fokusinterviews ist die Untersuchung von individuellen, subjektiven Interpretationen, Einschätzungen und Wertungen in Bezug auf alltägliches Erleben und Handeln. Die verbale Interaktion des Fokusinterviews orientiert sich an einem leitfadengestützten Frage-Antwort-Schema. Im Fokusinterview können Einstellungen, Erfahrungen oder Wahrnehmungen zu definierten Sachverhalten erfragt werden; das Attribut „qualitativ“ signalisiert, dass der Fokus auf die individuelle Qualität jeder Aussage gerichtet ist. Das qualitative Fokusinterview ist somit als Gegensatz zu den typisierten Antwortkategorien des formellen Fragebogens zu sehen (vgl. Witzel 2000, S. 2ff.). Auf den folgenden Seiten werden Zielsetzung, Kontext der Durchführung, Themenbereiche und Inhalte der Fokusinterviews dargestellt.

Zielsetzung

Die Zielsetzung der Fokusinterviews besteht in der Nachexploration und Erhärtung zentraler Erkenntnisse der Fragebogenstudie und der damit verbundenen qualitativen Hypothesen- und Erkenntnisprüfung. Dabei wird die Vertiefung des quantitativen Verfahrens in Bezug auf die Plausibilität interpretierter Daten und Zusammenhänge verfolgt. Zudem sollten zu „kurz geratene“ Informationen und Themenkreise ergänzt werden. Zu diesem Zwecke sollten in den Fokusinterviews die Studienergebnisse reflektiert und diskutiert werden. Aufgrund der unternehmerischen Verantwortung der ausgewählten Entscheidungsträger als Zielgruppe sollten auf Basis der empirischen Erkenntnisse gleichermaßen Realisierungs- und Handlungschancen eines integrativen Konzeptes zum Kompetenzmanagement aus Sicht der betrieblichen Praxis erschlossen werden. Das Fokusinterview verfolgte demnach eine Brückenfunktion zwischen Empirie und Konzeption: Es dient der praktischen Überführung empirisch gewonnener Erkenntnisse und ist als Vorstufe zur Konzeptualisierung eines integrativen Ansatzes des strategischen Kompetenzmanagements zu betrachten.

Kontext der Durchführung

Die Durchführung der leitfadengestützten Fokusinterviews mit Entscheidungsträgern aus der betrieblichen Praxis dauerte jeweils etwa 75 Minuten. Zur Erfassung der Antworten wurde ein digitales Tonbandgerät eingesetzt. Auch den Teilnehmern der Fokusinterviews wurde im Vorfeld der Durchführung Vertraulichkeit und eine anonyme Interviewauswertung zugesichert. Insgesamt wurden im Rahmen der Arbeit acht qualitative Fokusinterviews durchgeführt, transkribiert und ausgewertet. Ähnlich den Experteninterviews zu Beginn der Untersuchung wurden die Fokusinterviews bei dem jeweiligen Gesprächspartner vor Ort durchgeführt. Zur Vorbereitung auf das Interview wurde den Teilnehmern eine Zusammenfassung der Studienergebnisse zur Verfügung gestellt.

Zudem wurden in einem bilateralen Vorgespräch alle relevanten Ergebnisse zusammenfassend dargelegt, so dass von einem vergleichbaren Kenntnisstand aller Gesprächsteilnehmer in Bezug auf die Studienergebnisse ausgegangen werden kann.

Themenbereiche und Inhalte

Analog zu der eingangs dargelegten Expertenbefragung erfolgte die Durchführung der Fokusinterviews unter Zuhilfenahme eines speziell entwickelten Interviewleitfadens. Dieser umfasst acht Leitfragen, die in die vier nachfolgend vorgestellten Themenbereiche gegliedert sind.

Kategorien und Reifestufen des Kompetenzmanagements (Themenbereich 1): Bei einer korrelationsstatistischen Betrachtung kristallisieren sich im Rahmen der quantitativen Studie unabhängig von Unternehmensbranche, Mitarbeiteranzahl oder Aktionsradius der untersuchten Unternehmen drei unterschiedliche Kategorien des Kompetenzmanagements heraus. Anhand dieser Kategorien lassen sich unterschiedliche *Entwicklungs- und Reifestufen* des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis ableiten. Diese Entwicklungs- und Reifestufen positionieren sich auf einem Kontinuum vom *operativen* Kompetenzmanagement (Reifestufe 1) über das *strategieorientierte* Kompetenzmanagement (Reifestufe 2) bis zum *strategischen* Kompetenzmanagement (Reifestufe 3). Im Rahmen der ersten Frage des Fokusinterviews wurde betrachtet, inwiefern sich die dargestellten Kategorien und Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements mit den Erfahrungen und Wahrnehmungen der Experten aus der betrieblichen Praxis decken. Dazu wurde den Teilnehmern vorab ein zusammenfassendes Exposé der quantitativen Studienergebnisse ausgehändigt.

Differenzierungsmerkmale des Kompetenzmanagements (Themenbereich 2): Zentrale Differenzierungsmerkmale der zuvor beschriebenen Reife- und Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements zeigen sich in der unterschiedlichen Ausprä-

gung sechs erfolgsrelevanter Faktoren des Kompetenzmanagements. Auf Basis der korrelationsstatistischen Auswertungen erfolgte im Rahmen des Fokusinterviews die zusammenfassende Beschreibung dieser Faktoren anhand dreier exemplarischer Fallbeispiele. Im Rahmen der zweiten Frage des Fokusinterviews wurden die Teilnehmer dazu aufgefordert, die dargestellten erfolgsrelevanten Faktoren des Kompetenzmanagements aufgrund ihrer Erfahrungen zu beurteilen.

Darstellung und Diskussion resultierender Thesen (Themenbereich 3): Die Studie zeigt eine hohe Heterogenität in Bezug auf das, was in der betrieblichen Praxis unter dem Konstrukt des Kompetenzmanagements verstanden wird. Gleichermäßen zeigt die Beobachtung des wissenschaftlichen Diskurses Uneinigkeit, wie in Anbetracht des lern- und des ressourcenorientierten Ansatzes erkennbar wird. Im Rahmen des Fokusinterviews wurden diese beiden Ansätze zusammenfassend vorgestellt. Die im Rahmen der Dissertation durchgeführte Studie liefert die Erkenntnis, dass in Deutschland derzeit kein einheitliches, systematisches sowie im Sinne des ressourcen- und lernorientierten Ansatzes integriertes strategisches Kompetenzmanagement existiert und in der betrieblichen Praxis diesbezüglich Uneinigkeit herrscht. Auf Grundlage der theoretisch und empirisch hergeleiteten Optimierungsfelder werden im Rahmen der Dissertation unterschiedliche Thesen formuliert. Aus diesen ergeben sich Anforderungen an ein Modellkonzept des integrativen Kompetenzmanagements. Diese Anforderungen wurden den Teilnehmern der Fokusinterviews zusammenfassend dargestellt. Im Rahmen der dritten Frage wurden die Teilnehmer aufgefordert, die Realisierungschancen des resultierenden Konzeptes zu bewerten und diese Bewertung zu begründen. Die vierte Frage fokussierte Handlungschancen aus Sicht der Gesprächspartner.

Kompetenzentwicklung und Kompetenzförderung (Themenbereich 4): Die Ergebnisse der Kompetenzmanagement-Studie zeigen, dass einer abnehmenden Bedeutung klassischer „Classroom-Trainings“ eine zunehmende Bedeutung des selbstge-

steuerten Lernens gegenübersteht. Zentrale Optimierungsbedarfe werden in Bezug auf die stärkere Integration informeller Lernformen in das unternehmensspezifische Kompetenzmanagement wahrgenommen. Neben der Professionalisierung der formellen Lernangebote erscheint in der betrieblichen Praxis die Auseinandersetzung mit Ansätzen zur informellen Kompetenzförderung verbesserungswürdig. Die fünfte Frage des Fokusinterviews zielte dementsprechend darauf ab, wie Ansätze der informellen Kompetenzförderung stärker in das Kompetenzmanagement integrieren werden können. Im Rahmen der Fokusinterviews wurde dargestellt, dass der Aspekt der Kompetenzförderung aufgrund des hohen Einflusspotenzials auf den unternehmerisch-strategischen Wertschöpfungsbeitrag in dem Konzept des integrativen Kompetenzmanagements besonderen Stellenwert einnehmen wird. Über ökonomisch-funktionale Betrachtungsperspektiven hinausgehend lassen sich daraus Implikationen und Konsequenzen auf pädagogischer Ebene ableiten. Die sechste Frage des Fokusinterviews beschäftigte sich mit möglichen über die rein ökonomisch-funktionale Betrachtungsperspektive hinausgehenden Implikationen, die sich nach Auffassung der Experten auf pädagogischer Ebene ergeben können.

Nach Auswertung der Ergebnisse der quantitativen Befragung zeigt sich deutlicher Handlungsbedarf in Bezug auf das Rollenverständnis der Führungskräfte. Die siebte Frage des Fokusinterviews beschäftigte sich daher damit, wie nach Auffassung der Experten die Führungskräfte in der betrieblichen Praxis motiviert werden können, die Kompetenzförderung der Mitarbeiter stärker in den Fokus des eigenen Denkens und Handelns zu stellen. Im Rahmen der achten Frage wurde abschließend betrachtet, was den jeweiligen Interviewpartner über die bereits angesprochenen Aspekte hinaus hinsichtlich der Thematik des Kompetenzmanagements beschäftigt und welche Anreize die quantitative Studie dazu liefern konnte.

Charakterisierung der Zielgruppe

Als Zielgruppe zur Durchführung der abschließenden Fokusinterviews wurden bewusst Entscheidungsträger mit unternehmerischer Verantwortung gewählt (d. h. Unternehmensberater, Personalleiter, Mitglieder der Geschäftsführung sowie Mitglieder und Vorsitzende des Vorstandes). Dadurch kann angenommen werden, dass aus deren Rückmeldungen zu den Ergebnissen in besonderem Maße Realisierungs- und Handlungschancen für die Konzeptualisierung eines Kompetenzmanagements zu erwarten sind. Alle Gesprächspartner haben im Verlauf der Untersuchung an der Studie oder den Experteninterviews teilgenommen. Daher kann zudem davon ausgegangen werden, dass sie zum Zeitpunkt der Fokusinterviews in das Thema des Kompetenzmanagements und die Grundprämissen des Untersuchungsvorgehens involviert waren. Zur Gewährleistung der zugesicherten Vertraulichkeit der Fokusinterviews wurde im Rahmen der Interviewtranskriptionen auf die Nennung persönlicher Daten verzichtet.

3.5 Vorgehensweisen bei den empirischen Auswertungen

3.5.1 Qualitativ-inhaltsanalytische Auswertungen

Nachdem eingangs die Grounded Theory als methodologisches Paradigma und die qualitativ-quantitative Vorgehensmethodik der unterschiedlichen Untersuchungsphasen vorgestellt wurden, soll nun auf die Vorgehensweise bei den inhaltsanalytischen Auswertungen eingegangen werden. Zu Beginn soll die Auswertung der *heuristisch-explorativen Experteninterviews* vorgestellt werden. Während der leitfadengestützten Durchführung der heuristisch-explorativen Experteninterviews erfolgte jeweils die schriftliche Gesprächsprotokollierung. Auf Basis dieser Protokolle konnten im Anschluss an die Experteninterviews charakteristische Interviewmanuskripte erstellt werden, welche die Aussagen, Wahrnehmungen und Einschätzungen der Gesprächspartner in schriftlicher Form wiedergaben. Mit dem Ziel der inhaltlichen Rückkopplung im Sinne ei-

ner Feedbackschleife wurden die Interviewmanuskripte an den jeweiligen Gesprächspartner übersandt.

Die im Rahmen der heuristisch-explorativen Experteninterviews erhobenen Informationen wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviewmanuskripte erfolgte zunächst durch eine Reduzierung des Datenmaterials auf kurze, verständliche und treffende Aussagen. Dies geschah anhand einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Mittels einer strukturierten Inhaltsanalyse erfolgte darauf aufbauend die Einordnung der Aussagen in ein übergeordnetes Kategoriensystem, welches zu diesem Zwecke induktiv aus dem Antwortspektrum der Experteninterviews abgeleitet wurde. Dieses Kategoriensystem diente der Herausarbeitung unterschiedlicher Merkmale des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis. Die strukturierte Inhaltsanalyse und das entwickelte Kategoriensystem bieten darüber hinaus die Möglichkeit, das Datenmaterial auch unter quantitativen Gesichtspunkten zu betrachten. Dabei wurden die nachfolgend beschriebenen Aspekte untersucht. Da die befragten Experten aus Unternehmen stammen, die sich hinsichtlich ihrer Größe und Branchenzugehörigkeit unterscheiden, wurden die erhobenen Aussagen im Hinblick auf auffallende Unterschiede betrachtet. Dazu wurden die Paraphrasen bzw. Komprimierungen mit einem eigens entwickelten Größen- und Branchencode versehen, der die Auszählung erleichtern und die Anonymität gewährleisten sollte. Bei jeder Antwortkategorie wurde geprüft, ob sich Unterschiede zeigen. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe ($n=13$) konnten an dieser Stelle erste Hinweise und Tendenzen auf Größen- und Branchenunterschiede ermittelt werden. Des Weiteren wurde die Anzahl der Aussagen pro Kategorie betrachtet. Diese gibt Auskunft darüber, ob der jeweilige Aspekt für das strategische Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis eine besonders bedeutsame Rolle spielt.

Die Interviewmanuskripte zu den Experteninterviews wurden unter Beachtung unterschiedlicher inhaltsanalytischer Ziele ausgewertet: Zunächst erfolgten die

qualitative Beschreibung des Antwortspektrums, die Zusammenfassung gewonnener Erkenntnisse und wahrgenommener Auffälligkeiten sowie die Auswertung zentraler Aussagen pro Untersuchungskategorie. Aufbauend auf die inhaltsanalytische Auswertung zentraler Aussagen pro Untersuchungskategorie folgte in einem weiteren Arbeitsschritt die qualitative Zusammenfassung und deskriptive Darstellung des Antwortspektrums. Aus den Auswertungen zentraler Aussagen pro Untersuchungskategorie erfolgten parallel zu den zuvor beschriebenen Arbeitsschritten zudem die Operationalisierung der Kategorien des quantitativen Fragebogens und deren Integration in die testtheoretische Fragebogenkonzeption. Zusätzlich konnten die Informationen der Interviewmanuskripte zur Analyse von im Rahmen der Experteninterviews erhobener Kompetenzmanagement-Ansätze aus der betrieblichen Praxis genutzt werden. Auf Basis der Informationen aus den offenen und selbstreflektorisches Phasen der Experteninterviews erfolgte die Ableitung neu entdeckter Untersuchungskategorien für den weiteren Forschungsprozess (vgl. nachfolgende Abbildung):



Abbildung 24: Bestandteile des Experteninterviews und inhaltsanalytische Auswertungen

Zur inhaltsanalytischen Auswertung leitfadengestützter Interviews wird zunehmend häufiger auf computergestützte Analyseverfahren zurückgegriffen,

mittels derer auch eine größere Anzahl von Interviews strukturiert und analysiert werden kann (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 375). Da die durch die Experteninterviews erhobene Datenmenge angemessen gut handhabbar erschien, wurde im Rahmen dieser Arbeit auf die computergestützte Inhaltsanalyse verzichtet. Nachfolgende Abbildung stellt die zuvor beschriebenen unterschiedlichen Ebenen der inhaltsanalytischen Auswertung der explorativen Experteninterviews zusammenfassend dar:



Abbildung 25: Inhaltsanalytische Auswertungsebenen der Experteninterviews in der Übersicht

Ebenfalls einer inhaltsanalytisch-qualitativen Auswertung unterzogen wurden die Ergebnisse der Fokusinterviews. Deren Durchführung erfolgte analog zu den Experteninterviews mit Hilfe eines speziell konzipierten Interviewleitfadens. Die Fokusinterviews wurden mittels eines Bandaufnahmegerätes mit Tischmikrofon auditiv aufgezeichnet und zeitnah wortgetreu transkribiert. Anschließend erfolgte eine Überarbeitung, die dem besseren Lesefluss und inhaltlichem Verständnis diene. Dabei wurden grammatikalische Fehler im Redefluss (wie beispielsweise die falsche Artikelwahl o. ä.) angepasst. Die Interpunktion wurde im Sinne einer möglichst authentischen Rekonstruktion des Redeflusses gewählt. Zur Sicherstellung der Verständlichkeit der Transkriptio-

nen wurden gegebenenfalls verwendete Fachtermini in Fußnoten erläutert. Die geringfügig angepassten Interviewtranskriptionen wurden den Teilnehmern verbunden mit der Bitte um Überprüfung der sachlichen Richtigkeit zugestellt. Mittels einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse erfolgte in einem weiteren Arbeitsschritt die Reduzierung des transkribierten Datenmaterials auf prägnante und verständliche Kernaussagen. Dadurch wurde die Auswertung zentraler Aussagen pro Untersuchungskategorie und die darauf aufbauende deskriptive Darstellung des Antwortspektrums ermöglicht. Abschließend erfolgte die Zusammenfassung qualitativ gewonnener Erkenntnisse und wahrgenommener Auffälligkeiten für jedes thematisierte Untersuchungsfeld. Nachfolgende Abbildung skizziert die zuvor beschriebenen Schritte der inhaltsanalytischen Auswertung der Fokusinterviews.



Abbildung 26: Inhaltsanalytische Auswertungsebenen der Fokusinterviews in der Übersicht

3.5.2 Quantitativ-statistische Auswertungen

Nachdem die qualitativ-inhaltsanalytischen Vorgehensweisen zu Ergebnisauswertungen dargestellt wurden, wird im Folgenden das Vorgehen bei der quantitativen Auswertung der Fragebogenstudie zum Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis skizziert. Dabei soll speziell auf das grundlegende Vorgehensmodell, die eingesetzte Auswertungsprogrammatur und die unterschiedlichen statistischen Auswertungsebenen eingegangen werden. Nach dem computergestützten Rücklauf der Fragebögen wurden deren Einträge auf Voll-

ständigkeit geprüft. Im Anschluss an die Transformation der insgesamt 201 verwendeten Datensätze in die statistische Analyse- und Auswertungssoftware (SPSS) erfolgte deren automatisierte Codierung⁶⁵. Die Codierung entspricht den in der empirischen Sozialforschung gängigen Codierformen (vgl. Diekmann 1995, S. 549ff.). Durch diesen grundlegenden Codierungsprozess konnte die Auswertung der Daten mittels der genannten Software durchgeführt werden. Durch den Einsatz von SPSS wurden aus den bereinigten Datensätzen zunächst deskriptivstatistische Abfragen zu Häufigkeitsverteilungen, Mittelwerten und Standardabweichungen pro Item ausgewertet (vgl. Benninghaus 2002, S. 67ff.). In einem weiteren Schritt wurden korrelationsstatistische Beziehungen einzelner Variablen errechnet (vgl. Janssen 1994, S. 14ff.). Im Anschluss an die quantitative Auswertung der Ergebnisse wurden aus der Komplexität der Daten prägnante, aussagekräftige Erkenntnisse als Grundlage einer strukturierten und statistisch fundierten Analyse herausgearbeitet. Die Verdeutlichung der korrelationsstatistischen Zusammenhänge erfolgte durch die Durchführung von Kausalanalysen, partieller Korrelationen und Regressionsanalysen⁶⁶. Einer weiteren Betrachtung unterzogen wurden dabei nur Korrelationen, die einen Korrelationskoeffizienten von $\geq .30$ vorweisen konnten. Die durch diese Prozedere errechneten Ergebnisse waren die Grundlage zur Beschreibung der empirischen Erkenntnisse zum Kompetenzmanagement im Unternehmens-

⁶⁵ Das Codeschema orientiert sich an Verschlüsselungen, die in mit SPSS durchgeführten Erhebungsauswertungen angewendet werden. Geschlossene Fragen des Antworttyps „Ja oder Nein“ werden dabei mit 1 (entspricht „Ja“) oder 0 (entspricht „Nein“) codiert. Vorgegebene Antwortoptionen werden zur Auswertung fortlaufend numerisch codiert. Sofern eine Frage nicht beantwortet wurde, ist dies ebenso kenntlich gemacht.

⁶⁶ Die dezidierten deskriptiv- sowie korrelationsstatistischen SPSS-Auswertungen der Datensätze befinden sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

kontext. Diese sollen in dem nun folgenden Kapitel zum Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis vorgestellt werden.

4 Kompetenzmanagement in der Praxis

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Thematik des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Unternehmenspraxis. Hierzu erfolgt in einem ersten Schritt die deskriptive Darstellung des Antwortspektrums der *heuristisch-explorativen Interviews* mit ausgewählten Experten aus der Unternehmenspraxis. Anschließend werden in einem zweiten Schritt deskriptiv- und korrelationsstatistische Ergebnisse der daraus abgeleiteten *quantitativen Studie* zum Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis erläutert. Aus diesen empirischen Erkenntnissen werden in einem dritten Schritt Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements sowie Differenzierungsmerkmale von Kompetenzmanagement-Ansätzen der betrieblichen Praxis abgeleitet und durch Fallbeispiele aus der Unternehmenspraxis exemplarisch veranschaulicht.

4.1 Heuristisch-explorative Experteninterviews

4.1.1 Deskriptive Darstellung des inhaltlichen Aussagenspektrums

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviewstudie vorgestellt und diskutiert. Da die inhaltsanalytische Interviewauswertung zu einer Fülle an Datenmaterial geführt hat, werden die Ergebnisse im Folgenden in zusammengefasster Form vorgestellt⁶⁷. Dabei sollen die Bandbreite der unterschiedlichen Antworten und Erkenntnisse auf qualitativer Ebene zusammenfassend dargestellt und diesbezügliche Auffälligkeiten abgebildet werden.

⁶⁷ Die detaillierten Manuskripte zu den heuristisch-explorativen Experteninterviews befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Berufliche Hintergründe der Interviewpartner

Die Gesprächspartner der Experteninterviews bekleiden allesamt Funktionen in den Unternehmensbereichen Personalmanagement, Personalentwicklung, Beratung oder Organisationsentwicklung. Ein Viertel der Interviewpartner ist als *Mitarbeiter* in den Bereichen Personalmanagement oder Personalentwicklung tätig. Die Gruppe der befragten Mitarbeiter berichtet überwiegend an die Personalleitung oder Personaldirektion des Unternehmens (Bereichsleiter bzw. Hauptabteilungsleiter Personal oder Führungskräfteentwicklung). 15% der befragten Experten sind als *Führungskraft* in den Bereichen der Personal- oder Organisationsentwicklung tätig. Sie berichten in Ihren Funktionen unmittelbar an das Top-Management der jeweiligen Unternehmung (Vorstand, Geschäftsführung, etc.) und sind dadurch unmittelbar in personalstrategische Fragestellungen involviert. Die überwiegende Anzahl der befragten Experten ist in der Position der *Bereichsleitung* Personal, Personalleitung oder Personaldirektor tätig. Weitere 15% der Interviewpartner sind in ihrer Funktion als *Geschäftsführer* oder *Personalvorstand* befragt worden. Demnach wurden im Rahmen der heuristisch-explorativen Expertenbefragung zu drei Vierteln Geschäftsführer, Bereichsleiter oder Führungskräfte und zu einem Viertel Mitarbeiter aus den Personalbereichen befragt. Dieser Schwerpunkt auf Führungspositionen wurde bewusst gewählt, da diese Positionsgruppe mit einer hohen Wahrscheinlichkeit in personalstrategische Themen und Entscheidungen involviert ist.

Der überwiegende Anteil der Interviewpartner ist für das strategische Kompetenzmanagement in der Organisation zuständig. Alle Interviewpartner haben mehrjährige einschlägige berufliche Erfahrungen in der operativen und strategischen Personalarbeit vorzuweisen. In einem ersten Abschnitt wurden im Rahmen der heuristisch-explorativen Interviews Verständnis und Ziele des Kompetenzmanagements thematisiert.

Verständnis Kompetenzmanagement

Nahezu ein Viertel der befragten Experten gibt im Rahmen der heuristisch-explorativen Interviews an, dass in ihrem Unternehmen Kompetenzmanagement als Ansatz zur *integrativen Verknüpfung personalwirtschaftlicher Aktivitäten* verstanden wird. Diesem Verständnis nach wird Kompetenzmanagement als Kernelement der Personalarbeit betrachtet und verbindet alle zentralen Personalprozesse von der Rekrutierung über die Leistungsbeurteilung bis zur Mitarbeiter- und Führungskräfteentwicklung. In nur einem Unternehmen existiert nach Aussage des betreffenden Interviewteilnehmers *kein definiertes Verständnis* zum Kompetenzmanagement. Zwei der befragten Experten geben an, dass in ihren Unternehmen ein *funktionales Verständnis* des Kompetenzmanagements wahrnehmbar sei. Unternehmen, deren Verständnis dieser Kategorisierung zuordenbar ist, verstehen unter Kompetenzmanagement die horizontale oder vertikale Entwicklung der Mitarbeiter innerhalb des Unternehmens sowie die bestmögliche Nutzung vorhandener Mitarbeiterkompetenzen. Über die Hälfte der befragten Experten formuliert ein *funktional-instrumentenspezifisches Verständnis*, d. h. Kompetenzmanagement wird als Instrument zur systematischen Besetzung vakanter Positionen verstanden. Dabei wird Kompetenzmanagement zur Definition von Kompetenzanforderungen und zur diagnostischen Überprüfung der individuellen Kompetenzausprägungen genutzt. Andere Unternehmensvertreter stellen im Rahmen der Experteninterviews ein *personalbereichsübergreifendes strategieorientiertes Verständnis* zum Kompetenzmanagement dar. Diesem Verständnis nach subsumiert das innerbetriebliche Kompetenzmanagement alle personalwirtschaftlichen Maßnahmen, die eine Wachstumssteigerung des Unternehmens nachhaltig beeinflussen. Kompetenzmanagement wird demnach verstanden als Instrument zur Umsetzung strategischer Vorgaben und hat nach Auffassung der Experten die Aufgabe, strategische Veränderungen unternehmensweit umzusetzen. In Unternehmen, deren Verständnis dieser Kategorie zuordenbar ist, wird das Kompetenzmanagement als „Motor“ für

die Umsetzung von strategischen Vorgaben des Top-Managements (Vorstand, Geschäftsführung, etc.) verstanden und hat nach Aussage der befragten Experten die Aufgabe, Lernen und Kompetenzförderung für unternehmensweite Veränderungsprozesse zu nutzen. Unter Kompetenzmanagement wird demnach das strategische Management individueller Kompetenzen verstanden. Dieses strategierorientierte Verständnis des Kompetenzmanagements wird von etwa einem Viertel der Gesprächspartner genannt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die im Rahmen der heuristisch-explorativen Experteninterviews dargestellten Verständnisse zum Kompetenzmanagement eine sehr stark ausgeprägte Heterogenität und wenig unternehmensübergreifende Gemeinsamkeiten aufweisen. Der Fokus der Kompetenzmanagementverständnisse liegt zumeist auf *individueller Kompetenz*; das Management *organisationaler Kompetenzen* wird durch die befragten Experten nicht oder kaum thematisiert. Es zeigt sich, dass Kompetenzmanagement häufig auf personalspezifische Themenstellungen fokussiert wird. Lediglich ein Unternehmensvertreter versteht Kompetenzmanagement als Ansatz zur strategischen Unternehmensführung. Die eruierten Verständnisse zeigen in der betrieblichen Praxis einen stark funktionalen und wenig strategischen oder personalbereichsübergreifenden Fokus. In keinem der Unternehmen existiert eine explizite Definition zum unternehmensspezifischen Kompetenzmanagement.

Ziele des Kompetenzmanagements

Sieben der insgesamt 13 Unternehmen verfolgen mit dem Kompetenzmanagement das Ziel der Personalrekrutierung und Personalauswahl. Einige Unternehmen nutzen das Kompetenzmanagement zur Mitarbeiterbeurteilung und zur regelmäßigen Leistungsüberprüfung. Eine weitere Gruppe verfolgt mit dem Kompetenzmanagement das Ziel der Identifikation von Potenzialträgern und Talenten innerhalb des Unternehmens. Jedes zweite Unternehmen sieht im Kompetenzmanagement ein Mittel zur unternehmensinternen Nachfolge-

planung. Dabei stehen die Überprüfung der Einsetzbarkeit von Mitarbeitern sowie die Systematisierung globaler Nachfolgeplanungsaktivitäten im Fokus. Ebenfalls jeder zweite Experte nannte als Ziel des Kompetenzmanagements die Ableitung individueller Personalentwicklungsmaßnahmen auf Ebene der Mitarbeiter und Führungskräfte. Hier stehen die bedarfsgerechte Weiterentwicklung von Mitarbeitern sowie die Auflösung des traditionell gewachsenen „Gießkannenprinzips“ der Weiterbildungsaktivitäten im Vordergrund. Etwa ein Viertel der betrachteten Unternehmen verfolgt das Ziel der Ableitung individueller Zielvereinbarungen und Vergütungen. Einige wenige Unternehmen verfolgen mit dem unternehmensspezifischen Ansatz des Kompetenzmanagements die Integration der Unternehmensstrategie in die Personalaktivitäten oder den Aufbau einer Performance-Potenzial-Matrix⁶⁸, mittels derer strategisch relevante Maßnahmen zur Führungskräfteentwicklung abgeleitet werden können.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass in einer Vielzahl der betrachteten Unternehmen mit dem Kompetenzmanagement *personalspezifische Zielsetzungen* verfolgt werden. In etwa drei Viertel der im Rahmen der heuristisch-explorativen Experteninterviews untersuchten Unternehmen werden mit dem Kompetenzmanagement zudem *strategische Zielsetzungen* verfolgt. Darunter zu verstehen sind der Darstellung der Experten zufolge der kompetenzbasierte Organisationsaufbau⁶⁹, die Definition von Soll-Kompetenzen für neue Geschäftsfelder oder die Steigerung der Zukunftsfähigkeit des Unternehmens durch die Erweiterung

⁶⁸ Unter *Performance-Potenzial-Matrix* wird nach Darstellung der Experten eine matrixartige Darstellungsform verstanden, welche die Leistung eines Mitarbeiters auf der X-Achse und das wahrgenommene Potenzial auf der Y-Achse abbildet.

⁶⁹ Unter *kompetenzbasiertem Organisationsaufbau* wird gemäß der Darstellung der befragten Experten die (Re-)Strukturierung eines Unternehmens verstanden, die sich an den Kompetenzausprägungen der handelnden Personen orientiert.

der quantitativen Vermögenswerte. Nur wenige Unternehmen verfolgen mit ihrem Ansatz des Kompetenzmanagements explizit das Ziel der Steigerung der Eigenverantwortlichkeit der Mitarbeiter sowie die Erweiterung der individuellen Handlungskompetenz. Lediglich ein Viertel der betrachteten Unternehmen verfolgt nach Darstellung der Experten solche *individuumzentrierten Zielsetzungen* (vgl. nachfolgende Abbildung).



Abbildung 27: Zielsetzungen des Kompetenzmanagements

Zusammenfassend betrachtet werden im Kontext der heuristisch-explorativen Experteninterviews stark divergierende Ziele in Bezug auf das Kompetenzmanagement im Unternehmenskontext wahrgenommen. Ein Großteil der betrachteten Unternehmen fokussiert betriebswirtschaftlich-personalspezifische Zielsetzungen. Deutlich weniger fokussiert werden hingegen individuum-zentrierte Zielsetzungen des Kompetenzmanagements.

Kompetenzverständnis

Jedes zweite Unternehmen formuliert im Rahmen der heuristisch-explorativen Interviews ein *anforderungsbezogenes Kompetenzverständnis*. Die befragten Experten verstehen darunter die Kombination von Fähigkeiten und Fertigkeiten fachlicher und überfachlicher Art, welche ein Mitarbeiter zur erfolgreichen Ausübung der aktuellen oder zukünftigen Position benötigt. Dieses anforderungs-

bezogene Kompetenzverständnis wird im Rahmen der Experteninterviews zumeist in Fach-, Methoden-, soziale sowie personale Kompetenzen gegliedert. In wenigen Unternehmen wird Kompetenz als Fähigkeit zur Selbstorganisation in neuen und unbekanntenen Situationen verstanden; dieses *individuumbezogene Kompetenzverständnis* spielt dementsprechend eine eher untergeordnete Rolle. Eine sehr geringe Anzahl der Experten formuliert ein *organisationales Kompetenzverständnis*, welches organisationsspezifische und marktorientierte Kompetenzen (Markt- und Kundenkompetenz, finanzielle Kompetenz, Technologiekompetenz, Struktur- und Prozesskompetenz, Standortkompetenz) impliziert. In jedem zweiten Unternehmen existiert nach Angaben der Experten kein explizit formuliertes Kompetenzverständnis: Der Kompetenzbegriff wird hier gleichgesetzt mit einem nicht weiterführend definierten Leistungs-, Qualifikations- oder Potenzialkonstrukt. In einer überwiegenden Anzahl der Unternehmen besteht keine begriffliche Trennung zwischen Qualifikation und Kompetenz.

Bedeutungsentwicklung

Im Rahmen der heuristisch-explorativen Interviews wurden die Ansichten der Experten zur Bedeutung des Kompetenzmanagements erfragt. Nahezu die Hälfte der Experten ist der Auffassung, dass die Bedeutung des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis zukünftig steigen wird. Diese Einschätzung wird begründet mit Aspekten der demographischen Entwicklung, der zunehmend wichtiger werdenden Mitarbeiterbindung und der Steigerung der Attraktivität als Arbeitgeber. Aufgrund zukünftiger Veränderungen der Kerngeschäfte vieler Unternehmen wird es nach Auffassung der Experten schwieriger, bei entstehenden Vakanzen auf externe Mitarbeiter zurückzugreifen. Zudem wird in den stetig steigenden Mitarbeiteranforderungen ein Grund für die zunehmende Bedeutung des Kompetenzmanagements gesehen. Drei Viertel der Experten vertreten die Auffassung, dass die Bedeutung des Kompe-

tenzmanagements von der unternehmensweiten Umsetzung und der Akzeptanz der Führungskräfte abhängt. Nach Darstellung der Experten wird ein Unternehmen mit definierter Wachstumsstrategie dem Kompetenzmanagement eine höhere Bedeutung zumessen als ein Unternehmen, dessen Strategie auf die Identifikation von Kosteneinsparpotenzialen ausgerichtet ist. Zusammenfassend ist erkennbar, dass die Bedeutung des Kompetenzmanagements nach Auffassung vieler Experten zunehmen wird.

Instrumente und Methoden

In der betrieblichen Praxis existieren unterschiedliche Vorgehensmodelle des Kompetenzmanagements. Im Folgenden sollen mittels der heuristisch-explorativen Experteninterviews erfasste Instrumente und Methoden zur Ableitung, Beschreibung und Messung von Kompetenzen dargestellt werden. In einigen Unternehmen werden die organisationspezifischen Kompetenzanforderungen aus den unternehmensstrategischen Zielsetzungen abgeleitet. Eine weitere Gruppe von Experten beschreibt, dass die Kompetenzanforderungen primär aus den aktuellen Positionsanforderungen oder den unternehmensweit gültigen Anforderungen an die Führungskräfte abgeleitet werden. Einige wenige Unternehmen leiten nach Aussagen der Experten die organisationspezifischen Kompetenzanforderungen aus Kompetenzanalysen und den daraus deduzierten Diskrepanzen zwischen Soll-Anforderungen und Ist-Ausprägungen ab. Zusammenfassend betrachtet leitet weniger als die Hälfte der durch die Experten repräsentierten Unternehmen die Kompetenzanforderungen systematisch aus der Unternehmensstrategie ab. Zur Beschreibung der organisationspezifischen Kompetenzanforderungen werden in einigen Unternehmen Unterstützungsleistungen durch externe Unternehmensberatungen genutzt. Eine weitere Gruppe von Experten führt zur unternehmensspezifischen Kompetenzbeschreibung Vorstandsworkshops oder Interviews mit dem Vorstand durch. Nur in wenigen Unternehmen erfolgt die Analyse von Sekundärmaterial-

lien wie beispielsweise Strategiedokumenten oder Unternehmensleitlinien. Eine weitere Gruppe von Experten nutzt klassische Methoden der eignungsdiagnostischen Anforderungsanalyse wie beispielsweise die Analyse erfolgskritischer Situationen (Critical-Incident-Technique, CIT). Das breite Antwortspektrum im Rahmen der heuristisch-explorativen Experteninterviews weist auf sehr unterschiedliche Methoden, Instrumente und Techniken zur Kompetenzbeschreibung innerhalb der betrachteten Unternehmen hin. Nach Darstellung der Experten kristallisiert sich diesbezüglich kein allgemein gültiger Ansatz heraus. Die Integration des Top-Managements in den Prozess der Kompetenzbeschreibung ist nach Wahrnehmung der befragten Experten eher die Ausnahme. Zur Strukturierung der beschriebenen Kompetenzanforderungen können nach Darstellung der Experten überfachliche Kompetenzmodelle genutzt werden; diese dienen größtenteils auch als Instrument zur unternehmensweiten Kommunikation der Kompetenzanforderungen. Zusammenfassend ist wahrnehmbar, dass nahezu alle im Rahmen der heuristisch-explorativen Interviews betrachteten Unternehmen traditionelle Instrumente der Eignungs- und Managementdiagnostik nutzen⁷⁰. Ungeklärt erscheint hingegen die Frage, ob diese Instrumente tatsächlich dazu geeignet sind, individuelle Kompetenz statt Leistung zu messen.

Die durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen können für unterschiedliche unternehmerische Zwecke und Entscheidungen genutzt werden. Einige Unternehmen nutzen die Informationen für interne und externe Rekrutierungsprozesse wie beispielsweise die Bewerberauswahl, die Besetzung vakanter Positionen, Personaleinsatzplanungen oder Projektbesetzungen. Andere Unternehmen nutzen die Informationen des Kompetenzmanagements für das interne Karrieremanagement, zur unternehmensweiten Nachfolgeplanung

⁷⁰ wie beispielsweise 360-Grad-Feedback-Instrumente, Mitarbeitergespräche, Assessment Center, Management-Audits oder Strukturierte Interviews

oder zur Identifikation von Potenzialträgern. Die meisten Experten stellen dar, dass die durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen zur Definition individueller Personalentwicklungsmaßnahmen im Rahmen der Mitarbeiter- und Führungskräfteentwicklung genutzt werden. Nach Auffassung der Experten könnten die erhobenen Informationen ebenso zur Entwicklung der unternehmensspezifischen Personalstrategie genutzt werden. Insgesamt werden die im Rahmen der Kompetenzmessung erhobenen Informationen primär für operative Personalprozesse, wie beispielsweise zur Ableitung von Personalentwicklungsmaßnahmen, zur Nachfolgeplanung sowie für die Bewerberauswahl genutzt.

Zuständigkeiten und Schnittstellen

In der Mehrzahl der betrachteten Unternehmen ist die Personalabteilung für das Kompetenzmanagement zuständig; in nur wenigen Unternehmen bestehen darüber hinausgehende bereichsübergreifende Zuständigkeiten. Bei der Betrachtung der Zuständigkeiten für das Kompetenzmanagement zeigen sich eine geringe Integration des Top-Managements und eine starke Alleinverantwortung durch die Personalbereiche. Eine derartige Verteilung der Verantwortlichkeiten erschwert nach Auffassung der befragten Experten das Erreichen der strategischen Zielsetzungen des Kompetenzmanagements erheblich. Ein ähnlich gelagertes Bild ergibt sich bei der Betrachtung der inhaltlichen Beteiligung verschiedener Unternehmensbereiche an der Thematik. In den meisten untersuchten Unternehmen existieren nach Angaben der Experten bezüglich des Kompetenzmanagements keine Schnittstellen zwischen der Personalabteilung und anderen Unternehmensbereichen. Diese Isolierung des Kompetenzmanagements ist nach Auffassung der Experten problematisch, da sie die Unternehmen daran hindert, die Potenziale des Kompetenzmanagements gänzlich zu nutzen. Schnittstellen sollten sich den Experten zufolge insbesondere zur Unternehmensstrategie ergeben.

Neben der Kompetenzbeschreibung und Kompetenzmessung ist die Förderung der Kompetenzen ein weiterer wesentlicher Bestandteil des Kompetenzmanagements. Nachfolgend werden die im Rahmen der heuristisch-explorativen Experteninterviews thematisierten Maßnahmen sowie die Ziele und Formen der betrieblichen Kompetenzförderung dargestellt.

Maßnahmen der Kompetenzförderung

Nahezu alle im Rahmen der explorativen Voruntersuchung betrachteten Unternehmen setzen Off-the-Job-Maßnahmen⁷¹ zur Kompetenzförderung ein. Dieser Kategorie zuordnen lassen sich beispielsweise modulare Trainingseinheiten, interne Seminare, Coaching- und Trainerausbildungen, externe Seminare und Kurse sowie Methodentrainings (Projektmanagementqualifizierungen, etc.). Einige Unternehmen bieten positionsspezifische Entwicklungs- und Qualifizierungsprogramme sowie speziell entwickelte Förderprogramme an. Ein geringerer Anteil der Unternehmen initiiert im Rahmen der Kompetenzförderung ermöglichungsdidaktische Off-the-Job-Maßnahmen. Dieser Kategorie zuordenbar ist beispielsweise individuelles Coaching. Nur wenige Experten sprechen sich für den Einsatz vermittlungsdidaktischer On-the-Job-Maßnahmen wie beispielsweise spezielle E-Learning-Aktivitäten aus. Weniger als ein Viertel der Unternehmen initiiert On-the-Job-Maßnahmen zur Kompetenzförderung und Kompetenzentwicklung. Dieser Kategorie zuordnen lassen sich beispielsweise Checklisten zur Selbstreflexion, bereichs- und funktionsübergreifende Projektarbeiten, Innovationsmeetings und Brainstorming-Sessions, Best-Practices-Gruppen, Job-Rotationsprogramme oder Coachings durch einen internen Mentor. Zusammenfassend zeigt sich, dass die in den

⁷¹ Kompetenzförderung kann während der Arbeit, in Arbeitsnähe oder außerhalb der eigentlichen Arbeit stattfinden; die Experten sprechen in diesem Zusammenhang von *Learning-on-the-job*, *Learning-near-the-job* und *Learning-off-the-job*.

explorativen Interviews befragten Experten zu einem hohen Anteil vermittlungsdidaktische Off-the-Job-Maßnahmen nennen. In den durch die Experten repräsentierten Unternehmen werden größtenteils klassisch-seminaristische Trainingsmaßnahmen und vergleichsweise wenig ermöglichungsdidaktische On-the-Job-Maßnahmen zur Kompetenzförderung initiiert.

Ziele und Formen der Kompetenzförderung

Über die Hälfte der betrachteten Unternehmen verfolgt mit den Maßnahmen zur Kompetenzförderung anforderungsbezogene Zielsetzungen. So nennt beispielsweise jeder zweite Experte im Rahmen der Befragung die Steigerung des *Position-Fits*⁷², d. h. die Minimierung der Differenz zwischen Soll-Anforderungen und Ist-Kompetenzausprägungen als Zielsetzung der Kompetenzförderung. Andere Experten verfolgen mit der Kompetenzförderung die Steigerung des Einsatzspektrums sowie der generalistischen Managementkompetenzen der Mitarbeiter. Ein Unternehmensvertreter nennt die Steigerung der individuellen Handlungskompetenz als definiertes Ziel der Kompetenzförderung. Einige wenige Experten nennen zudem die Steigerung der Mitarbeiterzufriedenheit und Mitarbeiterbindung als Ziele. Eine weitere Gruppe der Unternehmensvertreter gibt an, dass mit den initiierten Maßnahmen der Kompetenzförderung keinerlei explizit definierte Zielsetzungen verfolgt werden; ihrer Wahrnehmung nach ist in ihren Unternehmen keine Verknüpfung der Seminarziele zu unternehmerisch-strategischen Zielsetzungen erkennbar. Bei der zusammenfassenden Betrachtung der genannten Zielsetzungen ist erkennbar, dass die Maßnahmen zur Kompetenzförderung primär anforderungsbezogene

⁷² Der *Position-Fit* (engl.) beschreibt den Grad der Passung eines Individuums zu den positionsspezifischen Anforderungen eines Unternehmens. Eine Person mit einem hohen *Position-Fit* zeigt somit einen hohen Deckungsgrad zwischen den spezifischen Positionsanforderungen und ihren individuellen Kompetenzen.

Zielsetzungen wie beispielsweise die Minimierung der Differenz zwischen Soll-Anforderungen und Ist-Ausprägungen verfolgen. Die anforderungsbezogene Steigerung des Position-Fits eines Mitarbeiters steht somit klar im Vordergrund der Kompetenzförderung. Die inhaltsanalytische Auswertung der explorativen Experteninterviews zeigten zudem, dass in den betrachteten Unternehmen formelle Lernformen deutlich stärker praktiziert werden als informelle Lernformen.

Trends der Kompetenzförderung

Im Rahmen der heuristisch-explorativen Experteninterviews wurden zudem Trends in Bezug auf die Kompetenzförderung in der betrieblichen Praxis thematisiert. Nach Auffassung der Experten ist innerhalb der letzten drei Jahre insbesondere im Bereich der klassischen eigenschaftstheoretischen Personalentwicklung (wie beispielsweise Kommunikations-, Konflikt- oder Teamtrainings) eine abnehmende Bedeutung des Seminarbetriebs und der Classroom-Trainings erkennbar. Seminare und Trainingsmaßnahmen, die nicht im unmittelbaren Kontext der Mitarbeiter stattfinden, werden nach Auffassung der Experten an Bedeutung verlieren. Bei einigen Unternehmen zeichnet sich ein Trend der zunehmenden Standardisierung der Trainingsmaßnahmen ab, welcher verbunden ist mit der Zielsetzung eines reduzierten Investitionsaufwandes. Nach Auffassung der Experten werden insbesondere informelle Lernformen, welche die Mitarbeiter in die Lage versetzen, zukünftig relevante Kompetenzen eigenständig auszubauen, vehement an Bedeutung gewinnen. Dazu zählen nach Darstellung einiger Befragten auch didaktisch initiierte außerberufliche Formen der biografischen Kompetenzentwicklung wie bspw. Sabbati-

cals⁷³ oder Elternzeiten. Des Weiteren werden nach Einschätzung der Experten unternehmensinterne Learning-Communities⁷⁴ an Bedeutung gewinnen. Zukünftige Lernformen werden nach Auffassung der Experten mehr als heute das Ziel verfolgen, den Menschen zu einer eigenständigen Entwicklung seiner Kompetenzen zu befähigen. Lernmodelle zum Aufbau des selbstgesteuerten Lernens werden daher im Rahmen des Kompetenzmanagements ebenso an Bedeutung gewinnen wie workshop-basierte Weiterbildungsveranstaltungen, die einen stärkeren Transferbezug zu den täglichen Herausforderungen der handelnden Personen versprechen. Nach Darstellung einiger Experten werden zukünftig jene Methoden an Bedeutung gewinnen, die über eine anforderungsbezogene Kompetenzförderung hinausgehen und die Steigerung der individuellen Eigenverantwortlichkeit anstreben.

Offene und selbstreflektorische Interviewsequenzen

Neben den vorgegebenen Leitfragen des Interviewleitfadens hatten die Teilnehmer der explorativen Expertenbefragung im Rahmen der offenen Interviewsequenz die Möglichkeit, ihrer Auffassung nach wichtige Themen in der betrieblichen Praxis anzusprechen. Im Vordergrund standen dabei die folgenden Fragen: *Was ist Ihnen in Bezug auf die Thematik des Kompetenzmanagements über das bisher thematisierte hinausgehend zusätzlich wichtig? Was beschäftigt Sie darüber hinausgehend persönlich in Bezug auf die Thematik des Kompetenzmanagements?* Darüber hinaus wurden zum Abschluss der Befragung im Rahmen eines selbstreflektio-

⁷³ Das *Sabbatical* (engl.), auch Sabbatjahr genannt, ist ein Arbeitszeitmodell, welches nach Darstellung der Experten die Motivation und Kreativität der Mitarbeiter steigert und der Burn-Out-Gefahr vorbeugt.

⁷⁴ Unter *Learning-Communities* (engl.) verstehen die Experten unternehmensinterne, durch die Mitarbeiter eigenständig initiierte Gemeinschaften des Austauschs und Lernens.

rischen Resümees folgenden Fragen gestellt: *Welche der im Verlauf unseres Gespräches thematisierten Inhalte könnte man auch gemäß einer offiziellen Kommunikationsversion unternehmensspezifischen Hochglanz-Prospekten entnehmen? Welche der besprochenen Themen und Inhalte spiegelt die betriebliche Realität im Sinne einer „gelebten Praxis“ wider und wo wird aus Ihrer Perspektive weiterführender Optimierungsbedarf wahrgenommen?* Die im Rahmen der offenen und selbstreflektischen Interviewsequenzen gewonnenen Erkenntnisse wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und kategorisiert; diese Kategorien wurden im Rahmen des weiteren Forschungsprozesses vertiefend untersucht. Nachfolgend sollen die zentralen Erkenntnisse aus den offenen und selbstreflektischen Interviewsequenzen zusammenfassend dargestellt werden.

Nach Wahrnehmung einiger Experten wird das Potenzial des Kompetenzmanagements für die strategische Unternehmensführung nicht oder nicht ausreichend erkannt. Im Fokus der Entscheidungsträger stehen nach Darstellung der Experten output-orientierte finanzwirtschaftliche Steuerungsgrößen, die deutlich höher priorisiert werden als die Personalperspektive. Des Weiteren weisen einige Experten im Rahmen des offenen Interviewteils darauf hin, dass Kompetenz in der betrieblichen Praxis mit output-orientierter Leistung gleichgesetzt wird. Eine unzureichende begriffliche Trennung von Kompetenz, Qualifikation, Leistung und Potenzial führt nach Darstellung der Experten zu erheblichen innerbetrieblichen Kommunikationsschwierigkeiten. Darüber hinaus weisen die Experten darauf hin, dass in großen Unternehmen oftmals eine Vielzahl unterschiedlicher Instrumente zur Kompetenzmessung existiert, welche nicht ausreichend aufeinander abgestimmt sind. Dies führt zu uneinheitlichen Verständnissen auf Vorstandsebene sowie bei den Führungskräften.

Verbesserungswürdig ist nach Auffassung der Experten auch die Überleitung der Kompetenzbeschreibungen in diagnostische Instrumente der Kompetenzmessung. Vielfach werden andere Kompetenzen gemessen als im Kompetenzmodell definiert. Einer zweiten Kategorie zuordenbar sind demnach Aus-

sagen aus der offenen Interviewsequenz, welche die *Bedeutsamkeit von präzisen Begriffsdefinitionen und Konzepten* innerhalb des betrieblichen Kompetenzmanagements fokussieren. Zudem geben einige Experten im Rahmen der offenen Interviewsequenz an, sich mit der Integration informeller Lernmodelle in das Kompetenzmanagement zu beschäftigen. Nach Auffassung der Befragten werden in der betrieblichen Praxis individuelle Facetten des informellen Lernens deutlich zu wenig berücksichtigt. Daher beschäftigen sich zahlreiche Experten mit Möglichkeiten zur Steigerung der Selbstreflexionskompetenz als zentrale Voraussetzung für individuelle Lernprozesse. Bedeutende Optimierungsansätze werden in der verstärkten Auseinandersetzung mit neuen Lernformen und mit Möglichkeiten des didaktischen Handelns gesehen. Eine dritte Kategorie besteht somit in der Thematik des *informellen Lernens* innerhalb des betrieblichen Kompetenzmanagements.

Einige Experten stellen im Rahmen des offenen Interviewteils dar, dass sie sich mit dem Problemfeld der Akzeptanz des Kompetenzmanagements durch die Führungskräfte beschäftigen. Die entscheidende Herausforderung für die Personalabteilungen besteht darin, den Führungskräften die Sinnhaftigkeit der Kompetenzförderung zu verdeutlichen. Die Thematik muss im Bewusstsein der Führungskräfte fest verankert sein und sich in ihrem unternehmerischen Handeln widerspiegeln. Derzeit denken die meisten Führungskräfte nach Auffassung der befragten Experten primär an eigene Zielerreichungsquoten und weniger an die Kompetenzförderung ihrer Mitarbeiter. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang auch die persönliche Lernmotivation – nur Führungskräfte, die selbst den Nutzen von Lernen und Weiterbildung erkennen, werden ein hohes Interesse daran haben, die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter zu entwickeln. Dementsprechend besteht eine weitere zentrale Herausforderung für die Personalabteilungen darin, den Führungskräften zu verdeutlichen, welchen Nutzen eine Kompetenzförderung und Kompetenzentwicklung mit sich

bringt. Eine vierte Kategorie beschäftigt sich demnach mit der *Akzeptanz seitens der Führungskräfte*.

Eine weitere Herausforderung besteht in der Verknüpfung der Kompetenzmessung mit der systematischen Kompetenzförderung. Einer fünften Kategorie zuordenbar sind demnach Aussagen aus der offenen Interviewsequenz, welche die *Harmonisierung der Instrumente und Prozesse* des Kompetenzmanagements fokussieren. Über ein Drittel der im Rahmen der heuristisch-explorativen Interviews befragten Experten trifft Aussagen, die dieser Kategorie zuordenbar sind. Ein wesentlicher Erfolg des Kompetenzmanagements besteht nach Darstellung der Experten in einem regelmäßigen Abgleich der beschriebenen Kompetenzen mit den Unternehmenszielen. In Unternehmen, die aufgrund ihrer Organisationsform keine ökonomisch-profitorientierten strategischen Geschäftsziele verfolgen, kann nach Wahrnehmung der Experten ein strategisches Kompetenzmanagement nur bedingt realisiert werden. Die Implementierung eines strategischen Kompetenzmanagements erscheint demnach in hohem Maße abhängig von der Organisationsform sowie von den geschäftspolitischen Zielsetzungen. Einer sechsten Kategorie zuordenbar erscheinen demnach Aussagen aus dem offenen Interviewteil, welche die Relevanz der definierten *Unternehmensziele* in Bezug auf das Kompetenzmanagement fokussieren. Im Rahmen der offenen Interviewsequenz ebenfalls thematisiert wurden Ansätze der Evaluation des Kompetenzmanagements. Zentraler Erfolgsfaktor für die interne Positionierung des Kompetenzmanagements ist nach Darstellung einiger Experten die Verdeutlichung des auf Basis von Evaluationen nachgewiesenen Nutzens. Aufgabe der betrieblichen Personalentwicklung ist den Befragten zufolge die Förderung von identifizierten Mitarbeiterkompetenzen. Diese pädagogische Wirkung des Kompetenzmanagements lässt sich jedoch kaum quantitativ evaluieren und im Sinne eines Wertschöpfungsnachweises messen. Einer siebten Kategorie zuordenbar sind demnach Aussagen, welche Aspekte der *Erfolgsmessung und Evaluation* des Kompetenzma-

managements fokussieren. Ein Großteil der Experten beschäftigt sich zudem mit der Positionierung des unternehmensinternen Personalmanagements und speziell mit der Frage, wie es diesem gelingen kann, sich als Diskussionspartner auf Ebene des Top-Managements zu positionieren und somit in die Strategiedefinition einzubringen. Die Problemstellung besteht nach Auffassung nahezu aller Befragten darin, dass durch eine defensive Positionierung des Personalbereiches auf Ebene des Top-Managements das Kompetenzmanagement als ausschließlich personalbereichsspezifische Themenstellung angesehen und als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung nicht hinreichend genutzt wird. Einige Experten geben in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass Personalentwickler oftmals stark in ihrer fachspezifischen Lebenswelt verhaftet sind, die mitunter in einer großen Diskrepanz zu den outputorientierten Erwartungen des Top-Managements steht. Eine achte Kategorie fokussiert demnach die *Positionierung des HR-Managements* und die Folgen für den Grad der Akzeptanz des Kompetenzmanagements. Einige wenige Experten stellen im Rahmen des offenen Interviewteils dar, dass das Kompetenzmanagement in ihrem Unternehmen zwar an der Unternehmensstrategie ausgerichtet ist, die im Rahmen des Kompetenzmanagements erhobenen Informationen jedoch keineswegs für einen strategischen Planungsprozess genutzt werden. Demnach fokussiert diese Expertengruppe die begriffliche Trennung zwischen strategieorientiertem und strategischem Kompetenzmanagement. Einer neunten Kategorie zuordenbar sind demnach Aussagen aus dem offenen Interview, welche die Unterscheidung zwischen einem *strategieorientierten Kompetenzmanagement* einerseits und einem *strategischen Kompetenzmanagement* andererseits thematisieren.

4.1.2 Darstellung zweier Praxisbeispiele

Nachdem im vorherigen Kapitel die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung zusammenfassend vorgestellt wurden, sollen nachfolgend zwei Praxisbeispiele⁷⁵ dargestellt werden. Das erste Fallbeispiel aus der betrieblichen Unternehmenspraxis stellt den Ansatz des unternehmensspezifischen Kompetenzmanagements in einem Unternehmen der Finanzdienstleistungsbranche dar. Das zweite ausgewählte Fallbeispiel skizziert den Ansatz des Kompetenzmanagements eines international operierenden Energieversorgungskonzerns.

Erstes Fallbeispiel

Das Unternehmen versteht nach Angaben der Interviewpartnerin unter Kompetenzmanagement die „[...] *integrative Verknüpfung von strategieorientierter, ressourcenbasierter Personalentwicklung und individuumzentrierter, lernorientierter Personalentwicklung*“. Das unternehmensspezifische Vorgehensmodell gestaltet sich wie folgt: In einem ersten Schritt werden zwei bis drei strategische Ziele des Unternehmens definiert; diese werden als mittelfristige geschäftspolitische Ziele verstanden. Aus den strategischen Zielen werden in einem weiteren Schritt unternehmensspezifische Rollenprofile abgeleitet, welche sich an der Aufbauorganisation orientieren. Die Rollenprofile beschreiben die Aufgaben sowie das daraus abgeleitete Selbstverständnis einer Funktion. Beispielhafte Rollen sind *Vorstand, Bereichsleiter, Produktmanager* oder *Führungskraft*. Derzeit existieren fünf unterschiedliche Rollen innerhalb des Unternehmens. Unter Zuhilfenahme der von Erpenbeck und Heyse entwickelten Instrumente KODE® und KODE®-X werden im Rahmen eines Workshops aus einer Vielzahl von Kompetenzen die zehn wichtigsten für jede Rolle herausgearbeitet. Diese bilden die Basis für

⁷⁵ Aus Gründen der Vertraulichkeit und Anonymität werden Namen der Unternehmen und Interviewpartner im nachfolgenden nicht genannt.

die jeweiligen Rollenprofile. Zudem werden die zehn Basis-Kompetenzen um sechs weitere rollenspezifische Kompetenzbeschreibungen ergänzt. Dieses Vorgehen wird daher als 10-plus-6-Modell bezeichnet. Dieses 10-plus-6-Modell der Kompetenzen bildet das rollenspezifische Kompetenzmodell. Anschließend werden die zuvor abgeleiteten Kompetenzen mittels einer Fünfer-Skalierung gewichtet. Dabei wird pro Kompetenzdimension der erwartete Ausprägungsgrad, der so genannte Soll-Wert, definiert. Im Ergebnis entsteht ein Soll-Kompetenzprofil, welches in einem weiteren Schritt durch beobachtbare und messbare Verhaltensanker operationalisiert wird. Aus dem darauf aufbauenden Selbst- und Fremdeinschätzungsprozess lassen sich Differenzen zwischen Soll- und Ist-Ausprägungen identifizieren. Im Rahmen der individuellen Zielvereinbarungsgespräche wird die Minimierung dieser Differenzen als verbindliches Ziel für den Mitarbeiter festgelegt. Die Selbst- und Fremdeinschätzung erfolgt dabei EDV-gestützt. Offen ist derzeit noch die kompetenzspezifische Katalogisierung anschließender Personalentwicklungsmaßnahmen.

In dem Unternehmen existiert keine explizite Definition zum Kompetenzmanagement im Sinne einer verbindlich definierten Unternehmensleitlinie. Dennoch besteht nach Angaben der Interviewpartnerin ein verbindlich definiertes Vorgehensmodell des Kompetenzmanagements, welches allen beteiligten Personalexperten bekannt ist. Als wesentliche Zielsetzung des Kompetenzmanagements nennt die Interviewpartnerin die Transparenz über vorhandene Mitarbeiterkompetenzen, die Ableitung von individuellen Personalentwicklungsaktivitäten sowie die Identifikation von Potenzialträgern. Das Unternehmen versteht nach Angaben der Interviewpartnerin unter Kompetenz „[...] die Fähigkeit zur Selbstorganisation in neuen und herausfordernden Situationen. Damit umfasst das genannte Kompetenzverständnis weit mehr als reine kognitive Leistungen oder Wissenskomponenten“. Das dargelegte Kompetenzverständnis wurde aus dem Kompetenzverständnis von Erpenbeck abgeleitet. Somit liegt nach Angaben der Interviewpartnerin keine erfahrungsgelernte, sondern eine wissenschaftlich fundier-

te Begriffsdefinition vor. Als besonders wichtig erachtet die Interviewpartnerin innerhalb des Kompetenzmanagements die Trennung zwischen dem performanzorientierten Leistungsbegriff und dem Potenzialbegriff. Nach Ansicht der Interviewpartnerin bedenken insbesondere deutsche Unternehmen im Rahmen des Kompetenzmanagements viel zu wenig „[...] *kreative Querdenker und Potenzialträger. Kompetenz wird oftmals mit reiner Leistung im Sinne von Umsatzerfolg gleichgesetzt. Insbesondere Konzepte zur überberuflichen Kompetenzentwicklung durch Leave of absence, Elternzeiten sowie deren Anerkennung werden zu wenig beachtet. In diesem Zusammenhang ist ein derzeit unausgeschöpftes Potenzial erkennbar, beispielsweise Karriereoptionen und neue Karrieremodelle mit dem strategischen Kompetenzmanagement zu verbinden*“. Darüber hinaus wird auf Vorstandsebene nach Angaben der Interviewpartnerin nicht zwischen Qualifikation und Kompetenz getrennt. Ebenfalls sieht die Interviewpartnerin im Rahmen des Kompetenzmanagements auf Vorstandsebene die Gefahr eines „Schubladen-Denkens“.

Die Bedeutung des Kompetenzmanagements wird nach Auffassung der Interviewpartnerin zukünftig deutlich zunehmen. Begründet wird diese Aussage insbesondere mit der demografischen Entwicklung. Zudem bringen Aspekte der Mitarbeiterbindung und Attraktivität als Arbeitgeber eine steigende Bedeutung des strategischen Kompetenzmanagements mit sich. Dennoch weist die Interviewpartnerin auf die Grenzen des Kompetenzmanagements hin; hier werden insbesondere die Gefahren durch einen übertriebenen Methodenglauben sowie die daraus resultierende Gefahr des Schubladen-Denkens genannt: „[...] *Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang der ständige Abgleich mit der Unternehmenskultur sowie der Erhalt der Sensibilität für eingesetzte Instrumente des Kompetenzmanagements*.“. Bisher existierten nach Angaben der Interviewpartnerin die Prozesse Performancemanagement und Kompetenzmanagement getrennt nebeneinander: „[...] *Zukünftig sollen die beiden Prozesse miteinander verknüpft und harmonisiert werden. Aktuelle sowie zukünftig geplante Schnittstellen (Schnittstellenmanagement) fokussieren nur die Ebene der HR-Prozesse. Strategieprozesse werden dabei außer*

Acht gelassen“. Die Interviewpartnerin ist nach eigener Darstellung in ihrer Funktion als Bereichsleiterin derzeit alleine für das Thema Kompetenzmanagement zuständig. Eine Integration des Kompetenzmanagements in strategische Fragestellungen, bspw. als Instrument zur strategischen Unternehmenssteuerung war im Rahmen des Experteninterviews nicht erkennbar. Nach Angaben der Interviewpartnerin verfolgt der Vorstand mit dem Ansatz des Kompetenzmanagements das Ziel der Umsatzsteigerung bzw. der Steigerung des Deckungsbeitrages. Betrachtet man die initiierten Maßnahmen zur Kompetenzförderung im Hinblick auf die unternehmensinterne Kompetenzdefinition, so fällt nach Angaben der Interviewpartnerin auf, dass nahezu alle initiierten Maßnahmen Aktivitäten zur Qualifizierung und nicht zur Kompetenzentwicklung im definitorischen Sinne sind. Eine Ausnahme bildet hier lediglich das unternehmensinterne Angebot eines Coachings. Erwünschte, aber derzeit nicht zwangsläufig realisierte Ziele der Kompetenzförderung sind nach Angaben der Interviewpartnerin zudem die Steigerung der Mitarbeiterzufriedenheit sowie die Erhöhung der Mitarbeiterbindung. Nach Angaben der Interviewpartnerin erfolgt die Kompetenzförderung derzeit zumeist innerhalb der Arbeitszeit. Die Interviewpartnerin trennt zwischen der Vermittlung von Basisqualifikationen (etwa durch Seminare) und der Förderung strategieorientierter Kompetenzen. Aufgrund der stetig abnehmenden Halbwertszeit von Wissen wird nach Auffassung der Interviewpartnerin die Bedeutung der Basisqualifikationen zukünftig abnehmen. Stark an Bedeutung gewinnen wird innerhalb des Unternehmens die Förderung strategieorientierter Kompetenzen: „[...] *Die Mitarbeiter werden zukünftig noch stärker in die Lage versetzt werden, sich ihre Kompetenzen kurzfristig aneignen bzw. sie fördern zu müssen*“. Zudem werden nach Auffassung der Interviewpartnerin auch Lernmodelle und didaktische Formen der Kompetenzentwicklung und Kompetenzförderung außerhalb des Berufslebens an Bedeutung gewinnen. In diesem Zusammenhang nannte sie insbesondere Formen des biografischen Lernens. Zusammenfassend stellt die Interviewpartnerin fest: „[...] *Die Betrachtung des Kompetenzkonstruktes, nicht nur aus der funktionalen, sondern zu-*

nehmend humanistischen Perspektive wird meiner Einschätzung nach deutlich an Bedeutung gewinnen“. Besonders hohe Relevanz in Bezug auf das Kompetenzmanagement hat nach Auffassung der Interviewpartnerin die Akzeptanz durch das Top-Management des Unternehmens: *„[...] Kompetenzmanagement ist aus Sicht der Vorstände und Geschäftsführer ein nützliches, aber keinesfalls erforderliches Thema. Keinesfalls wird derzeit das Potenzial dieses Ansatzes für die strategische Unternehmenssteuerung gesehen. Da ist es stellenweise fast schon frustrierend, wie stark Unternehmenslenker rein an die output-orientierten Kennzahlenkonstrukte wie Deckungsbeitrag und Umsatzerlöse als alleinige Steuerungskennzahlen und Key-Performance-Indikatoren für die Steuerung und Entwicklung des Unternehmens ansehen“.* In diesem Zusammenhang werden nach Wahrnehmung der Interviewpartnerin finanzwirtschaftliche Kennzahlen deutlich zu wenig mit nicht-finanzwirtschaftlichen Kennzahlen verbunden. Ein weiterer seitens der Interviewpartnerin thematisierter Punkt ist der Umgang mit den Konsequenzen des Kompetenzmanagements: *„[...] Kompetenz wird oftmals mit Zielerreichung oder einer anderen wie auch immer gearteten Leistungskennzahl wie beispielsweise Akquisitionserfolg vermischt. Dadurch widersprechen viele Modelle des Kompetenzmanagements im Grunde der Definition des Kompetenzbegriffs“.*

Zweites Fallbeispiel

Das Unternehmen versteht unter Kompetenzmanagement die Identifikation und Entwicklung von Kompetenzträgern sowie die Besetzung vakanter Positionen. Nach Angaben des Interviewpartners existiert keine unternehmensweit abgestimmte Definition zum Kompetenzmanagement. Die Nachfolgeregelungen im Rahmen des Kompetenzmanagements hingegen sind durch unternehmensweite *Corporate Guidelines* definiert. Das Kompetenzverständnis des Unternehmens wird durch ein unternehmensspezifisches Kompetenzmodell definiert. Die darin beschriebenen Kompetenzkriterien orientieren sich an einem durch eine Unternehmensberatung durchgeführten Benchmark. Nach Wahrnehmung des Interviewpartners ist eine Mehrzahl der obersten Führungskräfte

des Unternehmens nicht in der Lage, zwischen *Qualifikation*, *Leistung* und *Kompetenz* zu unterscheiden. Dadurch erschwert sich nach Auffassung des Interviewpartners die interne Kommunikation über den reinen Personallbereich hinaus erheblich. Der Interviewpartner interessiert sich in seiner Funktion besonders für die Trennung zwischen *Kompetenz* und *Potenzial*. Nach Angaben des Interviewpartners existiert ein unternehmensweites Projekt, mit der Zielsetzung, unternehmensspezifische Potenzialindikatoren für die unterschiedlichen Managementlevel des Unternehmens zu definieren. In diesem Zusammenhang weist der Interviewpartner auf die Schwierigkeit der Kommunikation eines solch komplexen Themas hin. Gründe dafür sieht er insbesondere in der Schwierigkeit der begrifflichen Abgrenzung von Kompetenz, Qualifikation und Potenzial. Die daraus resultierenden Schwierigkeiten für ein strategisches Kompetenzmanagement sind seiner Auffassung nach insbesondere in Großkonzernen erheblich. Nach Einschätzung des Interviewpartners wird die Bedeutung des Kompetenzmanagements zukünftig deutlich zunehmen. Zentrale Begründungen dafür sind neue Herausforderungen der Branche und externe Trends, auf die das Unternehmen flexibel und kompetent reagieren muss. Nach Darstellung des Interviewpartners haben in den letzten Jahren tiefgreifende Veränderungen in der Energiebranche die Nachfrage nach kompetenten Mitarbeitern deutlich gesteigert. Die zunehmende Komplexität der Märkte und die immer geringere Vorhersehbarkeit der Entwicklungen erfordern es zudem, dass das Kompetenzmanagement unternehmerische Veränderungen flexibel und zeitnah antizipieren kann. Zudem steht den Anforderungen des Geschäfts nach Angaben des Interviewpartners langfristig ein Mangel an Führungskräften sowie an Führungsnachwuchskräften gegenüber: „[...] Die Generation der Baby-Boomer erreicht allmählich das Rentenalter und die Generation die jetzt in die Führungsposition nachrückt, ist deutlich kleiner. Die veränderte Altersstruktur der Bevölkerung und damit geringere Anzahl an Arbeitskräften bedeutet, dass es für unser Unternehmen in Zukunft schwieriger werden wird, bei Vakanzten auf externe Kandidaten zurückzugreifen“. Daraus resultierend ergibt sich nach Auffassung des Interviewpartners folgen-

der Trend: „[...] Die globale Entwicklung führt zu einem gesteigerten Wettbewerb um die zur Verfügung stehenden Talente“. Nach Darlegung des Interviewpartners haben die Personalabteilungen folgender Herausforderung entgegenzutreten: „[...] Der Einfluss des Kompetenzmanagements auf den Unternehmenserfolg kann nur dann hoch sein, wenn das Management im Allgemeinen sowie der CEO im Speziellen bereit sind, diese Thematik zu beachten. Dementsprechend ist das Einflusspotenzial des Kompetenzmanagements stets abhängig von der Sensibilität der Unternehmenslenker für dieses Thema“. In diesem Zusammenhang sieht er Personalabteilungen in einer grundsätzlich anderen Argumentationssituation als beispielsweise stark finanzwirtschaftlich agierende Abteilungen. Das im Rahmen der Unternehmensleitlinien verbindlich definierte strategische Ziel des Energiekonzerns besteht nach Darstellung des Interviewpartners „[...] in dem Aufbau einer kompetenten Führungsmannschaft“. Die Aufgabe der Personalabteilung besteht darin, die dafür notwendigen Instrumente zu entwickeln und bereitzustellen. Nach Auffassung des Interviewpartners wird die zukünftige Entwicklung des Einflusspotenzials stark davon abhängen, inwiefern die Personalabteilung in diesem Bereich über Erfolge berichten kann. Das Unternehmen hat zu diesem Zwecke Key-Performance-Indicators (KPI's) definiert, die den inhaltlichen Erfolg des Vorhabens abbilden sollen: „[...] Beispielhafte Key-Performance-Indicators sind: Wie leer oder voll ist der Kompetenztank? Werden die zur Verfügung gestellten Instrumente für die Besetzung genutzt? Wie hoch ist der Anteil von externen Besetzungen?“. Nach Auffassung des Interviewpartners muss das Kompetenzmanagement folgende Anforderungen erfüllen: Einerseits muss es in der Lage sein, auf einer qualitativen Ebene nachzuweisen, in welcher Form es die Strategie des Unternehmens positiv einträchtigt; andererseits ist es notwendig, auf quantitativer Ebene mittels geeigneter Kennzahlenkonstrukte den generierten Wertschöpfungsbeitrag nachzuweisen. Vor dieser Herausforderung steht das Unternehmen zum Zeitpunkt des Expertengesprächs. Die Ableitung der organisationsspezifischen Kompetenzanforderungen erfolgt nach Angaben des Interviewpartners aus den Erwartungen an die erfolgskritischen Positionen des Unternehmens. Dabei wird

das durch eine externe Beratungsgesellschaft entwickelte generische Kompetenzmodell des Unternehmens als Basis verwendet: „[...] Zentrale Frage bei der unternehmensspezifischen Anpassung dieses generischen Modells war: Was erwarten wir von unseren Führungskräften? Darauf aufbauend wurde ein Management-Audit auf oberster Führungsebene durchgeführt, aus dessen Ergebnissen verbindliche Anforderungsprofile für die Führungsmannschaft abgeleitet wurden. Diese wurden wiederum mit dem externen Markt im Rahmen eines Benchmarks abgeglichen. Die Ergebnisse der Management-Audits sowie der daran anschließenden Kompetenzbeschreibung für die Führungskräfte wurden in Form eines unternehmensweit geltenden Kompetenzmodells manifestiert“. Zur Kompetenzmessung wurde ein spezifisches Instrument zur Potenzialeinschätzung implementiert, bei dem die Vorgesetzten eine Potenzialeinschätzung für jeden ihrer Mitarbeiter abgeben müssen. Zudem gibt es jeweils funktionspezifische Assessment Center sowie Management-Audits mittels derer das vorhandene Kompetenzniveau in regelmäßigen Abständen erhoben wird. Die im Rahmen der Kompetenzmessung erhobenen Informationen werden nach Darstellung des Interviewpartners für die individuelle Entwicklung und die Positionsbesetzung genutzt: „[...] Im Vordergrund unseres Kompetenzmanagements steht demnach die unternehmensweite Nachfolgeplanung, die Ableitung von Bildungsbedarfen sowie die Überleitung in Entwicklungsprogramme“. Auf operativer Ebene ist der Personalbereich des Unternehmens für das Kompetenzmanagement zuständig. In dem Unternehmen werden regelmäßige Führungskonferenzen durchgeführt, in denen die Ergebnisse des Kompetenzmanagements gemeinsam mit dem Vorstand besprochen werden. Dieser entscheidet auf Grundlage der Informationen des Kompetenzmanagements über Positionsbesetzungen und Entwicklungsnotwendigkeiten. Nach Angaben des Interviewpartners gibt es für jedes Hierarchielevel ein explizites Entwicklungsprogramm. Auf Ebene des Managements gibt es zudem speziell maßgeschneiderte Entwicklungsprogramme für die besonders potenzialträchtigen Mitarbeiter (High Potentials) des Unternehmens. Die Kompetenzförderung findet nach Einschätzung des Interviewpartners innerhalb des Unternehmens zu etwa 80 % trainingsorientiert sowie seminaris-

tisch statt. Informelle Lernmöglichkeiten finden nach Darstellung des Interviewpartners derzeit kaum Anwendung.

4.1.3 Erstes Resümee

Im Rahmen des ersten Zwischenfazits erfolgt die Zusammenfassung zentraler qualitativer Erkenntnisse der Experteninterviews. Darauf aufbauend werden ergänzende Untersuchungskategorien für die weitere quantitative Forschung hergeleitet und relevante Items für den quantitativen Fragebogen abgeleitet.

Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse

Das Verständnis und die Ziele des Kompetenzmanagements weisen in den heuristisch-explorativen Experteninterviews eine hohe Heterogenität auf. Innerhalb der inhaltsanalytischen Auswertung ist kein einheitlicher Ansatz des Kompetenzmanagements erkennbar. Von keinem der betrachteten Unternehmen wird das Kompetenzmanagement als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung genutzt; in über der Hälfte der Unternehmen existiert kein definiertes Kompetenzverständnis. Die Betrachtung der Ziele, Inhalte und Formen der Kompetenzförderung zeigt zudem, dass die Nutzung des Kompetenzmanagements überwiegend auf personalspezifische Elemente reduziert wird und selten strategische Aspekte aufgezeigt werden. Gleichmaßen jedoch offenbaren die heuristisch-explorativen Experteninterviews ebenso die steigende Bedeutung des Kompetenzmanagements im Unternehmenskontext: Die Hälfte der befragten Experten ist der Auffassung, dass die zukünftige Bedeutung des strategischen Kompetenzmanagements steigen wird. Aus dem Antwortspektrum des ersten empirischen Untersuchungsschrittes lassen sich konkrete Optimierungsfelder für das Kompetenzmanagement und die Kompetenzförderung in der betrieblichen Praxis ableiten:

- » Weniger als die Hälfte der betrachteten Unternehmen leitet die Kompetenzanforderungen, die an Führungskräfte und Mitarbeiter gestellt werden,

systematisch aus der Unternehmensstrategie ab (*Optimierungsfeld Kompetenzableitung*).

- » Nur bei etwa einem Viertel der betrachteten Unternehmen wird das Top-Management in den Prozess der unternehmensspezifischen Kompetenzbeschreibung integriert (*Optimierungsfeld Kompetenzbeschreibung*).
- » Nahezu alle betrachteten Unternehmen nutzen eignungsdiagnostische Instrumente der Management- und Personaldiagnostik zur Kompetenzmessung. Durch die Experten ungeklärt bleibt dabei die Frage, ob und inwieweit die in der betrieblichen Praxis eingesetzten diagnostischen Instrumente tatsächlich Kompetenz statt Leistung messen (*Optimierungsfeld Kompetenzmessung*).
- » In keinem der Unternehmen werden die durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen zur Entwicklung der Unternehmensstrategie herangezogen. Drei Viertel der Experten nutzen die Informationen des Kompetenzmanagements zur Ableitung von Personalentwicklungsmaßnahmen und fokussieren somit im Wesentlichen operative Personalprozesse (*Optimierungsfeld Kompetenznutzung*).
- » Diese Fokussierung auf operative Personalprozesse zeigt sich zudem bei der Betrachtung der für das Kompetenzmanagement zuständigen Unternehmensbereiche: Die Verantwortlichkeiten liegen ausschließlich in den Personalbereichen; in den untersuchten Unternehmen ist eine darüber hinausgehende Zuständigkeit durch das Top-Management nur selten gegeben. Dadurch wird die Realisierung strategischer Zielsetzungen des Kompetenzmanagements zusätzlich erschwert (*Optimierungsfeld Zuständigkeiten*).
- » Zur Kompetenzförderung initiieren die betrachteten Unternehmen größtenteils vermittlungsdidaktische und seminaristisch-formelle Lernformen. Informelle Lernmodelle finden in den untersuchten Unternehmen hingen-

gen wenig Beachtung. Die Maßnahmen zur Kompetenzförderung zielen bei über der Hälfte der Unternehmen auf die Steigerung allgemeiner Managementkompetenzen ab – nur wenige Unternehmen setzen sich explizit die Steigerung der individuellen Handlungskompetenzen als Ziel. Nach Einschätzung einiger Experten werden zukünftig jene Formen der Kompetenzförderung an Bedeutung gewinnen, deren methodisch-didaktische Gestaltung über rein funktionale, anforderungsorientierte Aspekte hinausgeht und stärker das Individuum in den Fokus des didaktischen Handelns stellt (*Optimierungsfeld Kompetenzförderung*).

Alle Interviewpartner der Expertengespräche zeigten starkes Interesse an einer weiteren Zusammenarbeit in Bezug auf die Thematik des Kompetenzmanagements.

Herleitung ergänzender Untersuchungskategorien

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Experteninterviews fällt auf, dass einzelne, vom Interviewleitfaden unabhängige Aspekte wiederholt angesprochen wurden⁷⁶. Dabei handelt es sich insbesondere um die nachfolgend beschriebenen Themen:

- » Die Akzeptanz des Kompetenzmanagements durch das Top-Management sowie die wahrgenommene strategische Relevanz dieser Thematik für das Unternehmen. Sieben von dreizehn der befragten Experten (54%) heben im Rahmen ihrer heuristisch-explorativen Experteninterviews diese Thematik besonders hervor.

⁷⁶ Dazu konnten insbesondere die inhaltsanalytische Auswertung der offenen sowie der selbstreflektorisches Interviewteile tragende Erkenntnisse liefern.

- » Die Positionierung des unternehmensinternen Personalmanagements sowie dessen Einfluss auf die Akzeptanz und Nutzung des Kompetenzmanagements. Ebenfalls sieben von dreizehn der befragten Experten (54%) heben diese Thematik besonders vor.
- » Die hohe Bedeutung präziser Begriffsdefinitionen und professioneller Konzepte innerhalb des strategischen Kompetenzmanagements. Sechs von dreizehn der befragten Experten (46%) heben diese Thematik besonders hervor.
- » Die Akzeptanz des Kompetenzmanagements durch die unternehmensinternen Führungskräfte. Fünf von dreizehn der befragten Experten (38%) heben diese Thematik besonders hervor.
- » Die Harmonisierung vorhandener Instrumente und Prozesse des Kompetenzmanagements. Fünf von dreizehn der befragten Experten (38%) heben diese Thematik besonders hervor.
- » Die Integration der informellen Kompetenzförderung in Konzepte des strategischen Kompetenzmanagements. Fünf von dreizehn der befragten Experten (38%) heben diese Thematik besonders hervor.
- » Die Relevanz der Unternehmensstrategie für die wertschöpfende Ausrichtung des strategischen Kompetenzmanagements. Drei von dreizehn der befragten Experten (23%) heben diese Thematik hervor.
- » Die Bedeutsamkeit der Evaluation und Erfolgsmessung des Kompetenzmanagements. Zwei von dreizehn der befragten Experten (15%) heben diese Thematik hervor.

» Die Unterscheidung zwischen strategieorientiertem und strategischem Kompetenzmanagement. Zwei von dreizehn der befragten Experten (15%) heben diese Thematik besonders hervor.

Aus den angesprochenen Themenstellungen lassen sich ergänzende Untersuchungskategorien für den weiteren quantitativen Forschungsprozess ableiten. Als zusätzliche Untersuchungskategorien ergeben sich aus der Auswertung der offenen sowie der selbstreflektorischen Interviewsequenz der heuristisch-explorativen Experteninterviews demnach die *Akzeptanz durch das Top-Management sowie durch die Führungskräfte*, die *Rolle und Positionierung des Personalmanagements*, die *Harmonisierung der Instrumente und Prozesse* und Aspekte des *informellen Lernens* im Rahmen des Kompetenzmanagements. Ebenso werden Kategorien der *unternehmensstrategischen Ziele*, der *Erfolgsmessung* sowie der *Strategieorientierung* des Kompetenzmanagements hergeleitet. Nachfolgende Abbildung stellt die Kategorien der Experteninterviews sowie die heuristisch-explorativ hergeleiteten ergänzenden Untersuchungskategorien dar:



Abbildung 28: Darstellung ergänzender Untersuchungskategorien

Ableitung relevanter Fragebogen-Items

Die Experteninterviews haben zu einer Vielzahl wertvoller Ergebnisse geführt, die zu einem fundierten, transparenteren und heuristisch explorierten Verständnis des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis beigetragen haben. Insbesondere die im Rahmen der offenen und selbstreflektorischen Sequenz thematisierten Aspekte liefern relevante Hinweise zur Operationalisierung der Items für die quantitative Fragebogenstudie, die in den nachfolgenden Abbildungen dargestellt ist:

In unserem Unternehmen wird Kompetenz...
... verstanden als: Fach-, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen
... von dem Begriff der Qualifikation unterschieden
... als Leistung verstanden, die zur erfolgreichen Ausübung einer bestimmten Position erforderlich ist
... verstanden als die Fähigkeit unserer Mitarbeiter zur Selbstorganisation in neuen Situationen
... nicht explizit definiert

Abbildung 29: Items „Kompetenzverständnis“

In unserem Unternehmen wird Kompetenzmanagement als Instrument...
... zur Verknüpfung aller für uns relevanten Personalprozesse verstanden
... zur Besetzung vakanter Positionen verstanden
... zur Personalbeurteilung verstanden
... zur individuellen Personalentwicklung verstanden
... zur strategischen Unternehmenssteuerung verstanden
... nicht explizit definiert

Abbildung 30: Items „Verständnis Kompetenzmanagement“

Mit unserem Ansatz des Kompetenzmanagements verfolgen wir das Ziel der...
... Mitarbeiterbeurteilung
... Identifikation von Potenzialträgern
... Systematisierung von Nachfolgeplanungen
... Entwicklung der Mitarbeiter auf das vorgegebene Soll-Profil
... Ableitung individueller Personalentwicklungsaktivitäten
... Mitarbeiterbindung an unser Unternehmen
... Integration der Personalstrategie in die Unternehmensstrategie
... Abgleichung der Kompetenzen mit der Unternehmensstrategie
... Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit auf dem Markt

Abbildung 31: Items „Zielsetzung Kompetenzmanagement“

Die Ableitung unserer Kompetenzanforderungen erfolgt...
... aus den definierten Anforderungen an unsere Führungskräfte
... unter Beachtung von Markt-/Kundenanforderungen
... ausschließlich durch den Personalbereich
... top-down aus der Unternehmensstrategie
... erfahrungsgeleitet aus Kenntnissen über die Branche
... durch eine externe Unternehmensberatung

Abbildung 32: Items „Kompetenzableitung“

Zur Beschreibung der notwendigen Kompetenzen werden ...
... Methoden der Anforderungsanalyse angewendet (Critical-Incident-Technique, etc.)
... externe Benchmarks analysiert und integriert
... Unternehmensleitlinien und Strategiedokumente betrachtet
... Unterstützungsleistungen durch externe Unternehmensberatungen eingekauft
... Workshops oder Interviews mit dem Top-Management (Vorstand, etc.) durchgeführt

Abbildung 33: Items „Kompetenzbeschreibung“

Zur Kompetenzmessung in unserem Unternehmen nutzen wir...
... klassische eignungsdiagnostische Instrumente (Assessment Center, Strukturierte Interviews, etc.)
... 360°-Feedback-Instrumente
... Mitarbeiterbefragungen
... Mitarbeitergespräche durch den Vorgesetzten
... spezifische Instrumente zur Potenzialdiagnostik (bspw. Potenzialanalysen)
... die Beurteilungen der Zielerreichungsgrade
... Instrumente zur Selbsteinschätzung (Selbsteinschätzungsfragebögen, etc.)
... eine Vielzahl unterschiedlicher Instrumente, die nicht vollständig aufeinander abgestimmt sind

Abbildung 34: Items „Kompetenzmessung“

In unserem Unternehmen...
... fokussieren wir derzeit meist formelle trainingsbasierte Lernformen
... werden informelle Lernmodelle in das Kompetenzmanagement integriert
... ist die Auseinandersetzung mit Ansätzen des selbstgesteuerten Lernens verbesserungswürdig

Abbildung 35: Items „Lernformen und Lernmodelle“

Mit unseren Instrumenten zur Kompetenzförderung verfolgen wir das Ziel der...
... Steigerung allgemeiner Managementkompetenzen
... Erweiterung des Einsatzspektrums unserer Mitarbeiter
... Steigerung der individuellen Handlungsfähigkeit
... Steigerung der Mitarbeiterzufriedenheit verbunden mit einer erhöhten Mitarbeiterbindung
... Minimierung der Differenz zwischen Ist-Kompetenzausprägungen und Soll-Anforderungen

Abbildung 36: Items „Instrumente und Ziele Kompetenzförderung“

Entsprechend der Erfahrungen in meiner Funktion bin ich der Auffassung, dass...
... die derzeit genutzten Instrumente unseres Kompetenzmanagements optimiert werden sollten
... Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung stärker verbunden werden sollten
... alle bei uns eingesetzten HR-Instrumente optimal aufeinander abgestimmt sind

Abbildung 37: Items „Harmonisierung der Instrumente“

Der Blick in die Zukunft zeigt in unserem Unternehmen eine...
... abnehmende Bedeutung von „Classroom-Trainings“
... stärkere Förderung strategisch relevanter Kompetenzen
... stärkere Bedeutung des selbstgesteuerten und informellen Lernens
... zunehmende Standardisierung der Trainingsinhalte zur Reduzierung des Investitionsaufwandes

Abbildung 38: Items „Trends und Entwicklungslinien“

Für das Kompetenzmanagement in unserem Unternehmen...
... ist die Personalabteilung zuständig
... ist das Top-Management zuständig
... ist der jeweilige disziplinarische Vorgesetzte zuständig
... existiert eine Schnittstelle zur Strategieentwicklung

Abbildung 39: Items „Zuständigkeiten“

Das Human Resource Management in unserem Unternehmen...
... positioniert sich als dienstleistungsorientierte Supportfunktion
... bringt sich aktiv in die Strategiedefinition ein
... wird vom Top-Management als „Business-Partner“ anerkannt
... muss gute Ideen in politischen Machtkämpfen durchsetzen
... erkennt Bedarfe der internen Kunden

Abbildung 40: Items „Positionierung HR-Management“

Unser Unternehmen nutzt die im Rahmen des Kompetenzmanagements erhobenen Informationen zur...
... Ableitung von individuellen Karriereoptionen
... Systematisierung unserer Nachfolgeplanungen (Succession Management)
... Leistungsbeurteilung und Potenzialidentifikation
... Ableitung von Personalentwicklungsaktivitäten
... Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit
... Entwicklung unserer Personalstrategie
... Entwicklung unserer Unternehmensstrategie

Abbildung 41: Items „Kompetenznutzung“

Die Führungskräfte unseres Unternehmens...
... erkennen den Nutzen des Kompetenzmanagements
... wenden das Kompetenzmanagement konsequent in ihren Verantwortungsbereichen an
... stellen aufgrund ihrer Kennzahlenorientierung die Kompetenzförderung ihrer Mitarbeiter in den Hintergrund
... sehen die Entwicklung und Förderung ihrer Mitarbeiter als zentrale Führungsaufgabe an
... zeigen eine große Lernmotivation und erkennen den Nutzen ihrer persönlichen Kompetenzentwicklung

Abbildung 42: Items „Führungskräfte und Kompetenzmanagement“

Das Top-Management (Vorstand, Geschäftsführung) unseres Unternehmens...
... betrachtet Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit
... investiert in einem ausreichenden Maße in Qualifizierung und Kompetenzförderung/ ... -entwicklung
... passt alle notwendigen Prozesse und Strukturen an, um eine individuelle Kompetenzentwicklung und Kompetenzförderung zu unterstützen
... fordert den Nachweis der Auswirkungen des Kompetenzmanagements auf den Wertschöpfungsbeitrag
... erkennt die Steigerung der immateriellen Vermögenswerte durch das Kompetenzmanagement (bspw. Innovations- und „Humankapital“)
... nutzt das Kompetenzmanagement für einen regelmäßigen Strategie-Review-Prozess
... akzeptiert Kompetenzmanagement als Instrument für die strategische Unternehmenssteuerung

Abbildung 43: Items „Top-Management und Kompetenzmanagement“

In unserem Unternehmen...
... ist die Unternehmensstrategie klar und nachvollziehbar definiert
... ist das Kompetenzmanagement an strategischen Geschäftszielen orientiert
... ist die Geschwindigkeit der strategischen Veränderungen zu hoch, um das Kompetenzmanagement daran auszurichten
... sind aufgrund zunehmend komplexer Anforderungen zukünftige ... Qualifizierungsnotwendigkeiten nur noch bedingt planbar
... ist das Kompetenzmanagement unmittelbar mit den unternehmensstrategischen Zielsetzungen verbunden

Abbildung 44: Items „Unternehmensstrategie“

Als Human Resource Management...
... liefern wir dem Top-Management inhaltliche Nutzvorteile des Kompetenzmanagements
... können wir die Auswirkungen des Kompetenzmanagements auf den unternehmerischen Wertschöpfungsbeitrag nachweisen

Abbildung 45: Items „Qualitativer und quantitativer Nutznachweis“

4.2 Quantitative Studie zum Kompetenzmanagement

4.2.1 Deskriptiv- und korrelationsstatistische Aussagen

In diesem Kapitel werden unabhängig von Unternehmensgröße, Mitarbeiteranzahl und Branche deskriptiv- und korrelationsstatistische Ergebnisse der quantitativen Studie zum Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis vorgestellt ⁷⁷. Zunächst werden die Aspekte *Kompetenzverständnis* und *Ziele des Kompetenzmanagement* in der betrieblichen Praxis präsentiert. Anschließend werden die empirischen Ergebnisse zum Thema *Methoden und Instrumenten* des Kompetenzmanagements erläutert. Des Weiteren werden die Erkenntnisse zu den *Prozessen und Zuständigkeiten* des Kompetenzmanagements fokussiert. Abschließend werden *unternehmenskulturelle* sowie *strategische Aspekte* der Untersuchung dargelegt.

Kompetenzverständnis

In der Unternehmenspraxis ist die Fokussierung des Kompetenzkonstruktes auf ein stark *funktionales, anforderungsbezogenes* Kompetenzverständnis wahrnehmbar. Die deskriptivstatistischen Auswertungen zeigen: Mit insgesamt 97% geben nahezu alle befragten Experten aus der betrieblichen Praxis an, dass in ihrem Unternehmen Kompetenz als Kombination von *Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen* verstanden wird. Kompetenz wird zudem vielfach mit einem *performanzorientierten Leistungsbegriff* gleichgesetzt. In über drei Vierteln der untersuchten Unternehmen wird Kompetenz als Leistung verstanden, welche zur erfolgreichen Ausübung einer bestimmten Position erforderlich ist. Nur in jedem zehnten Unternehmen wird nach Angaben der befragten Experten zwi-

⁷⁷ Die umfassenden Ergebniswerte zu allen Items des Fragebogens sind dem Anhang zu entnehmen.

schen Kompetenz und Leistung differenziert. Mit 71% wird von nahezu drei Vierteln der Experten der Kompetenzbegriff explizit von dem Begriff der Qualifikation unterschieden.

Ein stärker *dispositions-* und *potenzialorientierter* Kompetenzansatz, welcher Kompetenz als individuelle Selbstorganisationsfähigkeit beschreibt, spielt in der betrieblichen Praxis eine untergeordnete Rolle: Lediglich 16% der Unternehmen verstehen Kompetenz als Fähigkeit der Mitarbeiter zur *Selbstorganisation* in neuen Situationen. Insgesamt 8% der befragten Studienteilnehmer geben an, dass der Begriff der Kompetenz in ihren Unternehmen nicht explizit definiert sei; somit wird im größten Teil der Unternehmen etwas mit dem Kompetenzkonstrukt assoziiert. Nachfolgende Abbildung stellt die im Rahmen der Studie bewerteten Items zum Kompetenzverständnis in der betrieblichen Praxis dar. In der linken Tabelle werden die numerischen Mittelwerte auf der Bewertungsskala von eins (*Aussage trifft nicht zu*) bis vier (*Aussage trifft zu*) und die Standardabweichungen dargestellt. Dies wird in der rechten Abbildung grafisch verdeutlicht, wobei die Kreuze den Mittelwert und die Balken die Standardabweichungen skizzieren.

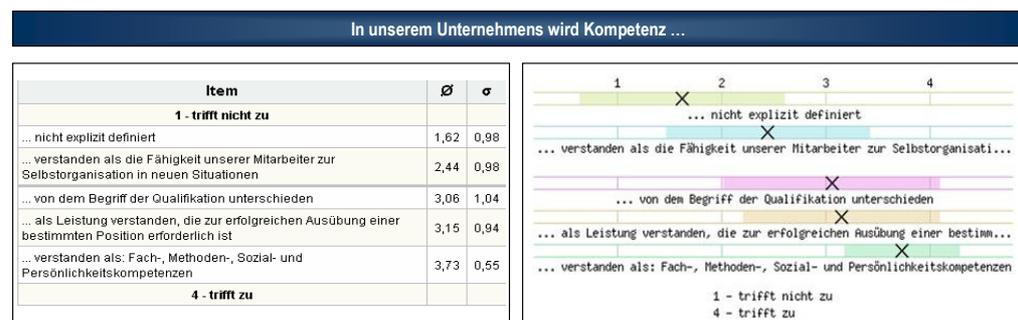


Abbildung 46: Ergebnis „Kompetenzverständnis“ (deskriptivstatistisch)

Die korrelationsstatistischen Auswertungen zeigen einen Zusammenhang zwischen dem Kompetenzverständnis und dem *Grad der strategischen Zielsetzungen* einerseits und der *Differenziertheit der Kompetenzableitung* andererseits: Unternehmen, die im Rahmen der Studie eine ausgeprägte begriffliche Präzision vorzu-

weisen haben, zeigen eine hohe Reflexion über die verfolgten Ziele des Kompetenzmanagements sowie die eingesetzten Instrumente. So zeigen die empirischen Befunde folgende zentrale Zusammenhänge: Experten, die in der Studie angeben, dass in ihrem Unternehmen der Kompetenzbegriff präzise definiert und von Qualifikation unterschieden wird, beschreiben, dass sie mit ihrem Ansatz des Kompetenzmanagements die Ziele des Kompetenzabgleichs mit der Unternehmensstrategie (.31)⁷⁸ und der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit auf dem Markt (.38) verfolgen. Zudem leitet diese Unternehmenskategorie die Kompetenzanforderungen unter Beachtung der Markt- und Kundenanforderungen ab (.35). Zur Beschreibung und Operationalisierung der abgeleiteten Kompetenzanforderungen werden in den Unternehmen, die eine hohe Präzision in der Verwendung ihrer Begrifflichkeiten vorweisen, überdurchschnittlich häufig Unternehmensleitlinien und Strategiedokumente zur Beschreibung der Kompetenzanforderungen herangezogen (.32).

Des Weiteren ist ein Zusammenhang zwischen dem Kompetenzverständnis und der *Positionierung des HR-Managements* feststellbar. Je deutlicher der Kompetenzbegriff des Unternehmens einen performanzorientierten Leistungsbezug impliziert, desto stärker wird die Personalabteilung in strategisch relevante Entscheidungen involviert: Experten, in deren Unternehmen der Kompetenzbegriff mit dem Begriff der Leistung gleichgesetzt wird, beschreiben, dass die jeweiligen Personalabteilungen vom Top-Management als strategischer Business-Partner akzeptiert werden (.34), sich aktiv in die Strategiedefinition einbringen können (.36) und im Rahmen ihres Kompetenzmanagements eine Schnittstelle zur Strategieentwicklung existiert (.34). In diesen Unternehmen werden nach Angaben der befragten Experten die im Rahmen des Kompetenzmanagements erhobenen Informationen zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit (.39) und

⁷⁸ Die in Klammern stehenden numerischen Werte geben jeweils den Korrelationskoeffizienten nach Pearson an.

zur Entwicklung der Personalstrategie (.32) verwendet. Das Top-Management betrachtet hier Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit (.31) und passt nach Angaben der Experten alle notwendigen Prozesse und Strukturen an, um die Förderung strategisch relevanter Kompetenzen zu unterstützen (.32). Als problematisch zu betrachten ist in diesem Kontext die Reduktion des Kompetenzkonstruktes auf die rein ressourcenorientierte Performanz des Individuums. Die Steigerung der individuellen Handlungsfähigkeit steht in der betrieblichen Praxis derzeit weniger im Vordergrund.

Darüber hinaus zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Kompetenzverständnis und der *Mitarbeiterorientierung* des Kompetenzmanagements. Je individuumszentrierter das Kompetenzverständnis im Sinne der Selbstorganisationsfähigkeit definiert wird, desto stärker stehen mitarbeiterorientierte Zielsetzungen wie beispielsweise die Steigerung der individuellen Handlungsfähigkeit oder der Mitarbeiterzufriedenheit im Vordergrund des Kompetenzmanagements. Unternehmen, in denen Kompetenz als Fähigkeit zur Selbstorganisation in neuen Situationen verstanden wird, verfolgen mit dem Kompetenzmanagement im Allgemeinen das Ziel der Mitarbeiterbindung an das Unternehmen (.35). Mit den Instrumenten der Kompetenzförderung im Speziellen wird die Steigerung der individuellen Handlungsfähigkeit (.30) und der Mitarbeiterzufriedenheit (.32) angestrebt. In diesen Unternehmen werden die durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen zwar zur Entwicklung der Personalstrategie (.31) herangezogen, ein nachweisbarer Zusammenhang in Bezug auf die Nutzung der Informationen zur Entwicklung der Unternehmensstrategie kann jedoch nicht festgestellt werden. Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Erkenntnisse zum Kompetenzverständnis in der betrieblichen Praxis zusammenfassend dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Die Präzision der unternehmensspezifischen Begriffsdefinitionen hat Einfluss auf ...	... den Grad der strategischen Zielsetzungen des Kompetenzmanagements. ... die Methodenauswahl zur Kompetenzableitung.
Der Grad der Performanzorientierung innerhalb des Kompetenzverständnisses hat Einfluss ...	... auf die Positionierung des Personalmanagements.
Je stärker die unternehmensspezifische Kompetenzdefinition „Leistung“ impliziert ...	... desto stärker wird das Personalmanagement als strategischer Diskussionspartner beim Top-Management akzeptiert.
Je stärker das unternehmensinterne Kompetenzverständnis die Selbstorganisationsfähigkeit der Mitarbeiter impliziert, ...	... desto stärker steht die Steigerung der individuellen Handlungsfähigkeit, Mitarbeiterzufriedenheit und Mitarbeiterbindung im Vordergrund des Kompetenzmanagements.

Abbildung 47: Ergebnis „Kompetenzverständnis“ (korrelationsstatistisch)

Verständnis Kompetenzmanagement

In der betrieblichen Praxis zeigt sich eine hohe Heterogenität in Bezug auf das, was unter Kompetenzmanagement verstanden wird. Unternimmt man den Versuch, die stark variierenden Verständnisse und Ansätze zu kategorisieren, so ist erkennbar, dass Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis derzeit primär als *operatives* Personalinstrument verstanden wird. Gemäß den deskriptivstatistischen Auswertungen geben 84% der befragten Experten an, dass in ihrem Unternehmen Kompetenzmanagement als Instrument zur Personalentwicklung verstanden wird. 71% der Unternehmen verstehen unter Kompetenzmanagement ein Instrument zur Personalbeurteilung. 70% der befragten Experten geben an, Kompetenzmanagement als Instrument zur Besetzung vakanter Positionen zu verstehen. Die Optionen zur systematischen Verknüpfung aller relevanten Personalprozesse stellen hingegen lediglich 25% der untersuchten Unternehmen in den Fokus ihres Kompetenzmanagementverständnisses. Deutliche Potenziale zeigen sich demnach in Bezug auf das *strategische Verständnis* des Kompetenzmanagements. In nur wenigen Unternehmen wird Kompetenzmanagement als Instrument zur *strategischen, kompetenzbasierten Unternehmensführung* verstanden. Hier zeigt sich in der betrieblichen Praxis eine offenkundige Unentschlossenheit: Nur ein Viertel der Experten stimmt der

Aussage zu, dass in ihrem Unternehmen ein strategisches Verständnis des Kompetenzmanagements erkennbar ist. Ein weiteres Viertel gibt an, dass das Kompetenzmanagement derzeit in ihrem Unternehmen nicht als Instrument zur strategischen Unternehmensführung verstanden wird. Demnach wird insbesondere in Bezug auf ein explizit definiertes strategisches Verständnis des Kompetenzmanagements deutliches Handlungspotenzial wahrgenommen. Nachfolgende Abbildung stellt die bewerteten Items zum Verständnis des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis dar, wobei in der linken Tabelle die numerischen Mittelwerte sowie Standardabweichungen dargestellt und in der rechten Grafik grafisch verdeutlicht werden.

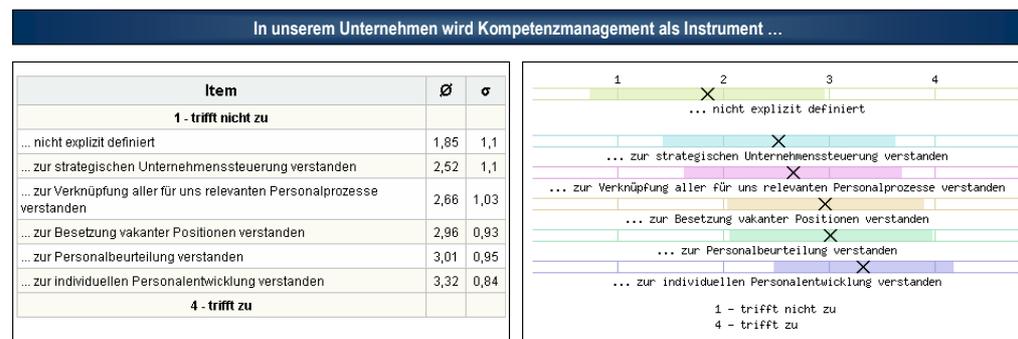


Abbildung 48: Ergebnis „Verständnis“ (deskriptivstatistisch)

Die korrelationsstatistischen Auswertungen zeigen, dass das unternehmensspezifische Verständnis des Kompetenzmanagements nachweisbaren Einfluss auf die *Akzeptanz und Positionierung der Personalbereiche* hat. Personalbereiche, die im Rahmen des Kompetenzmanagements strategische Ziele verfolgen, werden deutlich stärker vom Top-Management als Business-Partner akzeptiert als andere, deren Kompetenzmanagement funktional-operative Ziele verfolgt. Zudem werden Personalbereiche, die ein auf die operative Ebene reduziertes Kompetenzmanagementverständnis formulieren, in ihrer internen Positionierung auf die traditionelle Dienstleistungs- und Supportfunktion reduziert. Auf dem Entwicklungsweg von einem operativ-supportorientierten zum strategisch mitgestaltenden Personalmanagement scheint demnach das unternehmensspe-

zifische Verständnis des Kompetenzmanagements eine wesentliche Rolle zu spielen. Die empirischen Auswertungen zeigen diesbezüglich die folgenden korrelationsstatistischen Zusammenhänge: Personalbereiche, die Kompetenzmanagement als *Instrument zur Verknüpfung relevanter Personalprozesse* verstehen, verfolgen mit hoher Wahrscheinlichkeit das Ziel der Integration der Personalstrategie in die Unternehmensstrategie (.41) sowie der Mitarbeiterbindung an das Unternehmen (.44). Die Führungskräfte dieser Unternehmen erkennen den Nutzen des Kompetenzmanagements (.33) und wenden dessen Instrumente konsequent in ihren Verantwortungsbereichen an (.39). Zudem sind die Personalbereiche dieser Unternehmen besser in der Lage, dem Top-Management die Nutzensvorteile des Kompetenzmanagements darzulegen (.34). In Unternehmen, deren Kompetenzmanagementverständnis funktional geprägt ist, positioniert sich das Personalmanagement eher als Dienstleister und kaum als strategischer Berater des Top-Managements. Diese Unternehmen nutzen die Informationen des Kompetenzmanagements ausschließlich zur output-orientierten Kompetenzbeschreibung (.54).

Wird Kompetenzmanagement hingegen als *Instrument zur individuellen Personalentwicklung* verstanden, so beabsichtigen diese Unternehmen die Ableitung individueller Personalentwicklungsaktivitäten (.70) und die Entwicklung der Mitarbeiter (.51). Die Ableitung der unternehmensspezifischen Kompetenzanforderungen erfolgt in diesen Unternehmen aus den Anforderungen an die Führungskräfte (.40). Zur Kompetenzmessung werden spezifische Instrumente der Potenzialdiagnostik (bspw. Potenzialanalysen) eingesetzt (.40). Verfolgte Zielsetzung der Kompetenzförderung ist die Steigerung individueller Handlungsfähigkeiten der Mitarbeiter (.42). In Unternehmen, die Kompetenzmanagement als Instrument zur individuellen Personalentwicklung verstehen, d. h. ein stark individuelles statt rein ressourcenorientiertes Kompetenzmanagementverständnis vertreten, betrachtet das Top-Management Kompetenzmanagement

als strategische Notwendigkeit (.32) und erkennt die damit einhergehende Steigerung der immateriellen Vermögenswerte (.39).

Des Weiteren zeigen die korrelationsstatistischen Auswertungen, dass Unternehmen, die Kompetenzmanagement als *Instrument zur strategischen Unternehmenssteuerung* verstehen, mit ihrem Ansatz die Integration der Personalstrategie in die Unternehmensstrategie (.73) und die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit (.61) verfolgen. Bei der Kompetenzbeschreibung werden Unternehmensleitlinien und Strategiedokumente betrachtet (.52) und eine starke Integration des Top-Managements realisiert (.48). Die im Rahmen des Kompetenzmanagements erhobenen Informationen werden zur Entwicklung der Personalstrategie (.57) und der Unternehmensstrategie (.62) genutzt. Das Top-Management dieser Unternehmen betrachtet Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit (.51). Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Erkenntnisse zum Verständnis des Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis zusammenfassend dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Das Verständnis des Kompetenzmanagements hat Einfluss auf ...	... die Positionierung des Personalmanagements innerhalb des Unternehmens.
Personalbereiche, die sich im Rahmen des Kompetenzmanagements strategische Ziele gesetzt haben, ...	... positionieren sich deutlich stärker als Business-Partner beim Top-Management.
Personalbereiche, die sich im Rahmen des Kompetenzmanagements operative Ziele gesetzt haben, ...	... werden auf die traditionell gewachsene Dienstleistungs- und Supportfunktion reduziert.

Abbildung 49: Ergebnis „Verständnis“ (korrelationsstatistisch)

Ziele Kompetenzmanagement

Mit der Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfes und der Mitarbeiterentwicklung werden in der betrieblichen Praxis mit dem Kompetenzmanagement vornehmlich *personalspezifische, operative Ziele* fokussiert. Im Vergleich dazu deutlich weniger verfolgt werden *strategische Zielsetzungen*, wie beispielsweise die Strategieentwicklung. Die in der Praxis verfolgten Zielsetzungen des Kompetenz-

managements vermitteln den Eindruck einer starken Heterogenität. Die deskriptivstatistischen Auswertungen zeigen, dass 85% der Unternehmen mit dem Kompetenzmanagement die Ableitung spezifischer Personalentwicklungsbedarfe verfolgen. Ebenfalls über 80% der Unternehmen verfolgen die Ziele der systematischen Identifikation von Potenzialträgern sowie der Entwicklung der Mitarbeiter auf das definierte Soll-Kompetenzprofil. 69% der Unternehmen verfolgen mit dem Ansatz des Kompetenzmanagements die Ziele der Mitarbeiterbeurteilung und der unternehmensinternen Nachfolgeplanung. Deutlich seltener angestrebt wird das Ziel des strategischen Kompetenzabgleichs: Lediglich 28% der Unternehmen geben an, mit dem Kompetenzmanagement den systematisierten Abgleich vorhandener Mitarbeiterkompetenzen mit der Unternehmensstrategie zu verfolgen. Noch weniger im Vordergrund der betrieblichen Praxis steht die Integration der Personalstrategie in die Unternehmensstrategie. Nachfolgende Abbildung stellt die im Rahmen der Studie bewerteten Items zu den Zielen des Kompetenzmanagements dar.

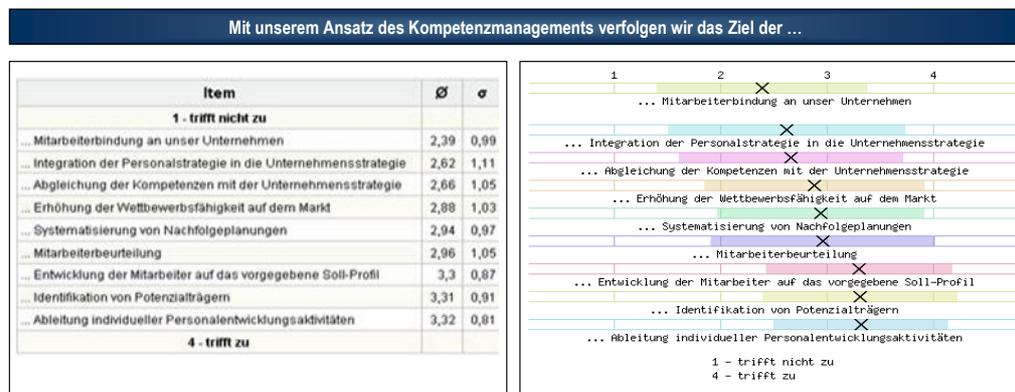


Abbildung 50: Ergebnis „Ziele“ (deskriptivstatistisch)

Die korrelationsstatistischen Auswertungen zeigen einen Zusammenhang zwischen den definierten Zielsetzungen des Kompetenzmanagements und der Nutzung der durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen: Je operativer die verfolgten Zielsetzungen, desto operativer die Nutzungsart der erhobenen Informationen, und je strategischer die unternehmensspezifischen

Zielsetzungen des Kompetenzmanagements, umso stärker werden dessen Informationen für strategische Entscheidungen genutzt. Optimierungsansätze zeigen sich hier bei Unternehmen, die mit dem Kompetenzmanagement operative Zielsetzungen verfolgen und die strategischen Potenziale des Kompetenzmanagements nicht oder nur bedingt ausschöpfen. Gleichmaßen existieren Handlungspotenziale in Unternehmen, die – obwohl strategische Ziele angestrebt werden – die erhobenen Informationen lediglich für operative Personalprozesse (bspw. Leistungsbeurteilung) statt für strategische Prozesse (bspw. Entwicklung der Personalstrategie) nutzen.

Die empirischen Auswertungen zeigen diesbezüglich die folgenden korrelationsstatistischen Zusammenhänge: Unternehmen, die mittels des Kompetenzmanagements die Personalstrategie in die Unternehmensstrategie integrieren, verfolgen ebenso den Abgleich des unternehmensinternen Kompetenzniveaus mit der Unternehmensstrategie (.77) und die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit auf dem Markt (.69). Die Ableitung der Kompetenzanforderungen erfolgt hier aus der Unternehmensstrategie (.56) und unter Beachtung von Markt- und Kundenanforderungen (.51). Zur Beschreibung der notwendigen Kompetenzen werden hier Strategiedokumente analysiert (.56) und Interviews mit dem Top-Management geführt (.41), welches sich in diesen Unternehmen oftmals für das innerbetriebliche Kompetenzmanagement verantwortlich fühlt (.47). Bei diesen Unternehmen bringt sich das Personalmanagement aktiv in die Strategiedefinition ein (.51) und wird vom Top-Management als Diskussionspartner in strategischen Fragestellungen akzeptiert (.51). Das Top-Management dieser Unternehmen betrachtet Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit (.53) und erkennt die damit verbundene Steigerung der immateriellen Vermögenswerte (.50). Zudem wird nach Angaben der Experten in diesen Unternehmen das Kompetenzmanagement als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung genutzt (.53). Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Er-

kenntnisse zu den Zielen des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Unternehmenspraxis zusammenfassend dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Die definierten Ziele des Kompetenzmanagements ...	... haben Einfluss auf die strategische Nutzung der durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen.
Je strategischer die definierten Ziele des Kompetenzmanagements, ...	... desto strategischer die Nutzung der erhobenen Informationen.
Je operativer die definierten Ziele des Kompetenzmanagements, ...	... desto operativer die Nutzung der erhobenen Informationen.

Abbildung 51: Ergebnis „Ziele“ (korrelationsstatistisch)

Nachfolgend werden die empirischen Ergebnisse zur Ableitung und Beschreibung von Kompetenzen in der betrieblichen Unternehmenspraxis dargestellt.

Ableitung und Beschreibung der Kompetenzanforderungen

Die Ableitung der unternehmensspezifischen Kompetenzanforderungen erfolgt selten aus der Unternehmensstrategie. Im Hinblick auf eine systematische Ausrichtung des Kompetenzmanagements an der Unternehmensstrategie zeigen sich Optimierungsansätze in der betrieblichen Praxis, da zur Ableitung und Beschreibung der unternehmensspezifischen Kompetenzanforderungen wenig strategierelevante Informationsquellen genutzt werden. Die diesbezüglichen deskriptivstatistischen Auswertungen zeigen, dass in lediglich 24% der Unternehmen die Ableitung der Kompetenzanforderungen aus der Unternehmensstrategie erfolgt. In 85% der Unternehmen werden die definierten Anforderungen an Führungskräfte als zentrale Quelle zur Ableitung relevanter Kompetenzanforderungen für das strategische Kompetenzmanagement genutzt. Unterstützung bei der Kompetenzableitung durch eine externe Unternehmensberatung sucht weniger als ein Viertel der untersuchten Unternehmen; demnach werden selten externe Benchmarks bei der Ableitung der Kompetenzanforderungen berücksichtigt. Nachfolgende Abbildung stellt die bewerteten Items zur Kompetenzableitung dar.

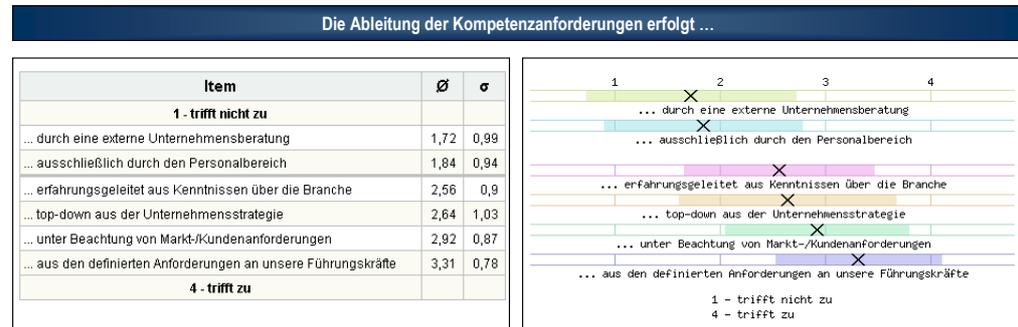


Abbildung 52: Ergebnis „Kompetenzableitung“ (deskriptivstatistisch)

Die korrelationsstatistischen Auswertungen zeigen, dass die Ableitungsquelle der Kompetenzanforderungen Einfluss auf die Nutzung der durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen hat. Je gegenwartsbezogener die Quelle der Kompetenzableitung angelegt ist, desto weniger strategisch werden die Informationen des Kompetenzmanagements genutzt: Werden zur Kompetenzableitung beispielsweise nur die in der Vergangenheit definierten Führungskräfte-Anforderungen genutzt, so können die Informationen des Kompetenzmanagements lediglich zur Leistungs- oder Potenzialidentifikation, nicht aber für die zukunftsgerichtete Strategieentwicklung genutzt werden. Umgekehrt zeigt sich: Je zukunftsorientierter die Informationsquelle der Kompetenzableitung ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer strategischen Nutzung des Kompetenzmanagements.

Gleichermaßen zeigt sich im Rahmen der Studie, dass Unternehmen, die ihre Kompetenzanforderungen *ausschließlich durch den Personalbereich* definieren lassen, dabei verhältnismäßig häufig durch externe Unternehmensberatungen unterstützt werden (.34). In diesen Unternehmen werden vergleichsweise wenig Workshops oder Interviews mit dem Top-Management durchgeführt (.32) und das Personalmanagement bringt sich nicht aktiv in die Strategiedefinition ein (.34). Die im Rahmen des Kompetenzmanagements erhobenen Informationen werden nicht zur Entwicklung der Personalstrategie genutzt (.32).

Unternehmen hingegen, die ihre unternehmensspezifischen Kompetenzanforderungen aus der *Unternehmensstrategie* ableiten, weisen gleichzeitig eine hohe Zuständigkeit des Top-Managements für das Kompetenzmanagement auf (.53). Die im Rahmen des Kompetenzmanagements generierten Informationen werden in diesen Unternehmen primär zur Entwicklung der Unternehmensstrategie genutzt (.54). In diesem Zusammenhang ist erkennbar, dass das Top-Management dieser Unternehmen das Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit betrachtet (.55). Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Erkenntnisse zur Kompetenzableitung zusammenfassend dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Die Ableitungsquelle unternehmensspezifischer Kompetenzanforderungen ...	... hat zentralen Einfluss auf die Nutzung der durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen.
Je gegenwartsbezogener die Quelle der Kompetenzableitung ist, ...	... desto weniger strategisch können die Informationen des Kompetenzmanagements genutzt werden.
Je zukunfts- und marktorientierter die genutzten Quellen der Kompetenzableitung ...	... desto höher ist die Wahrscheinlichkeit der strategischen Nutzung des Kompetenzmanagements durch das Top-Management und die Führungskräfte.

Abbildung 53: Ergebnis „Kompetenzableitung“ (korrelationsstatistisch)

Hinsichtlich der Kompetenzbeschreibung sind folgende korrelationsstatistischen Zusammenhänge wahrnehmbar: Unternehmen, die zur Kompetenzbeschreibung Methoden der eignungsdiagnostischen Anforderungsanalyse (bspw. Critical-Incident-Technique oder Key-Task-Analyse) anwenden, nutzen zur Kompetenzmessung mit einer hohen Wahrscheinlichkeit eignungsdiagnostische Instrumente der Personalbeurteilung, wie beispielsweise Assessment Center oder Strukturierte Interviews (.32). Unternehmen, die zur Beschreibung der notwendigen Kompetenzen Unternehmensleitlinien und Strategiedokumente betrachten, geben im Rahmen der Befragung an, dass für das Kompetenzmanagement eine Schnittstelle zur Strategieentwicklung existiert (.53). Dementsprechend hoch ist in diesen Unternehmen die Wahrscheinlichkeit, dass das Kompetenzmanagement unmittelbar mit den unternehmensstrategischen Ziel-

setzungen verbunden ist (.55). Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Erkenntnisse zur Kompetenzbeschreibung zusammenfassend dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Je zukunftsorientierter die Methoden der Kompetenzbeschreibung, ...	... desto stärker die strategische Nutzung des Kompetenzmanagements.
Je frühzeitiger das Top-Management in den Prozess der Kompetenzbeschreibung involviert wird, ...	... desto stärker ist das Kompetenzmanagement mit der Strategieentwicklung des Unternehmens verknüpft.
Je stärker das Top-Management in den Prozess der Kompetenzbeschreibung involviert ist, ...	... desto stärker wird das Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit seitens des Top-Managements erachtet.

Abbildung 54: Ergebnis „Kompetenzbeschreibung“ (korrelationsstatistisch)

Instrumente der Kompetenzmessung

Zur Kompetenzmessung werden in der betrieblichen Praxis vielfältige Instrumente eingesetzt. Nur wenige Unternehmensvertreter sind jedoch der Auffassung, dass die im Rahmen des strategischen Kompetenzmanagements eingesetzten Instrumente zur Kompetenzmessung zum aktuellen Zeitpunkt vollständig aufeinander abgestimmt sind. Zudem werden Ansätze zur Leistungsmessung vielfach mit Instrumenten zur Kompetenzmessung gleichgesetzt. Optionen zur Optimierung des Kompetenzmanagements werden insbesondere in der integrativen Verknüpfung von kompetenzbasierten Instrumenten zur Fremd- und Selbsteinschätzung wahrgenommen. Die deskriptivstatistischen Auswertungen zeigen, dass zur Kompetenzmessung mit insgesamt 72% in den untersuchten Unternehmen am häufigsten das Instrument des Mitarbeitergespräches genutzt wird. Ebenfalls hohe Zustimmung finden klassische eignungsdiagnostische Instrumente, wie beispielsweise das Assessment Center oder Strukturierte Interviews. 73% der Befragten geben an, zusätzlich die Beurteilungen der Zielerreichungsgrade zu nutzen. Dementsprechend werden in nahezu drei Vierteln der Unternehmen Instrumente zur Leistungsbeurteilung mit Instrumenten zur Kompetenzmessung gleichgesetzt. Spezifische Instrumente der Potenzialdiagnostik hingegen werden weniger häufig eingesetzt: mit

38% wendet weniger als die Hälfte der befragten Unternehmen Potenzialanalysen an. Nur 28% der Unternehmen nutzen neben den eingesetzten Instrumenten zur Fremdeinschätzung zudem Fragebögen zur kompetenzbasierten Selbsteinschätzung. Im Rahmen des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis scheint demnach die Selbstsicht des Individuums im Vergleich zur Fremdsicht deutlich weniger Beachtung zu finden. Nachfolgende Abbildung stellt die im Rahmen der Studie bewerteten Items zu den Instrumenten der Kompetenzmessung dar.

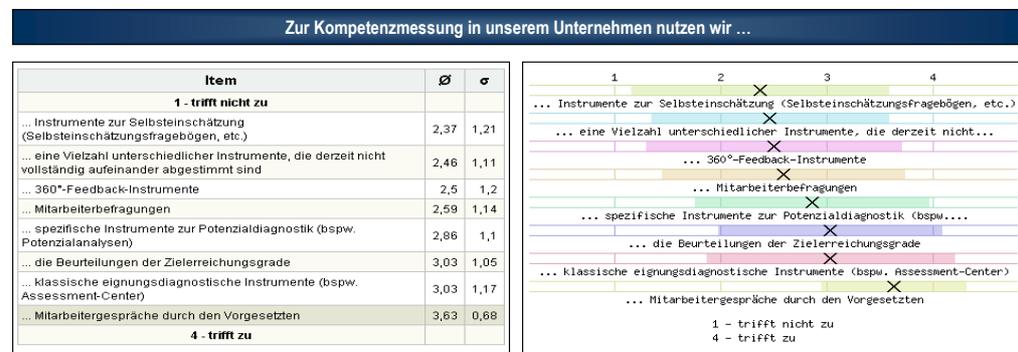


Abbildung 55: Ergebnis „Kompetenzmessung“ (deskriptivstatistisch)

Die korrelationsstatistischen Auswertungen zeigen, dass Unternehmen, die zur Kompetenzmessung eignungsdiagnostische Instrumente wie beispielsweise Assessment Center einsetzen, die im Rahmen des Kompetenzmanagements erhobenen Informationen primär zur Leistungsbeurteilung nutzen (.39). In Unternehmen, die zur Kompetenzmessung Mitarbeitergespräche nutzen, sind zumeist die Vorgesetzten für das unternehmensinterne Kompetenzmanagement zuständig (.41). Unternehmen, die darüber hinaus Instrumente zur Selbsteinschätzung einsetzen, verfolgen mit den Maßnahmen zur Kompetenzförderung die Steigerung der individuellen Handlungsfähigkeit (.37) und der Mitarbeiterbindung (.30). Führungskräfte, die aktiv in die Kompetenzmessung involviert werden, fühlen sich in hohem Maße verantwortlich für das Kompetenzmanagement (.45). Wird im Rahmen der Kompetenzmessung zwischen Leistungs- und Potenzialdiagnostik getrennt, so sind dort nach Auffassung der

Experten die Personalprozesse und -instrumente besser aufeinander abgestimmt als in anderen Unternehmen (.52).

Zudem ist ein Zusammenhang zwischen Kompetenzmessung und -förderung und der Integration informeller Lernmodelle in das Kompetenzmanagement erkennbar: Je differenzierter sich die eingesetzten Instrumente der Kompetenzmessung darstellen, desto differenzierter erscheinen die Ansätze und Formen der Kompetenzförderung (.47). Darüber hinaus ist in Unternehmen, die differenzierte Instrumente zur Kompetenzmessung implementiert haben, eine stärkere Integration informeller Lernmodelle in das Kompetenzmanagement erkennbar (.48). Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Erkenntnisse zur Kompetenzmessung in der betrieblichen Praxis zusammenfassend dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Je stärker die Führungskräfte in die Kompetenzmessung involviert werden, ...	... desto stärker fühlen sich diese verantwortlich für das Kompetenzmanagement.
Je stärker die Trennung zwischen Leistungs- und Potenzialdiagnostik im Rahmen der Kompetenzmessung realisiert wird, ...	... desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Personalinstrumente und -prozesse ausreichend aufeinander abgestimmt sind.
Je differenzierter die eingesetzten Instrumente der Kompetenzmessung, ...	... desto differenzierter die Ansätze der Kompetenzförderung. ... desto höher die Integration informeller Lernmodelle in das Kompetenzmanagement.

Abbildung 56: Ergebnis „Kompetenzmessung“ (korrelationsstatistisch)

Lernformen und -modelle

In der betrieblichen Praxis sollte den Aussagen der befragten Experten nach eine stärkere Auseinandersetzung mit Ansätzen der informellen Kompetenzförderung erfolgen. Als zentraler Optimierungsansatz wird die deutlich stärkere Integration informeller Lernformen in das Kompetenzmanagement gesehen. Die deskriptivstatistischen Auswertungen zeigen, dass drei Viertel der beteiligten Unternehmen derzeit formelle trainingsbasierte Lernformen einsetzen. Bei lediglich 18% der Unternehmen werden informelle Lernmodelle in das Kom-

petenzmanagement integriert. Mit insgesamt 78% bekunden über drei Viertel der befragten Experten ihre Ansicht, dass eine vermehrte Auseinandersetzung mit Ansätzen des selbstgesteuerten Lernens stattfinden sollte. In Bezug auf künftige Ansätze zur individuellen Kompetenzförderung zeigen sich hier deutliche Optimierungspotenziale.



Abbildung 57: Ergebnis „Informelles Lernen“ (deskriptivstatistisch)

Die korrelationsstatistischen Auswertungen zeigen einen Zusammenhang zwischen der Integration informeller Lernformen in das Kompetenzmanagement und dem Grad der Mitarbeiterzufriedenheit und Mitarbeiterbindung. Eine geringe Auseinandersetzung mit Ansätzen des informellen Lernens im Rahmen des Kompetenzmanagements führt in der betrieblichen Praxis zu einer schwächeren Positionierung des Personalmanagements als strategischer Diskussionspartner bei den Unternehmenskernern.

Die korrelationsstatistischen Auswertungen zeigen die diesbezüglich nachfolgend dargestellten Zusammenhänge: In Unternehmen, die informelle Lernformen in das Kompetenzmanagement integrieren, wird die Auffassung vertreten, dass alle eingesetzten Personalinstrumente weitestgehend optimal aufeinander abgestimmt sind (.38). Die Führungskräfte dieser Unternehmen wenden die Instrumente des Kompetenzmanagements in ihren Verantwortungsbereichen konsequent an (.37), zeigen eine hohe persönliche Lernmotivation und erkennen den Nutzen der Kompetenzförderung (.36). Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgelei-

tete Erkenntnisse zum informellen Lernen im Rahmen des Kompetenzmanagements dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Je stärker informelle Lernformen in das Kompetenzmanagement integriert werden, ...	... desto höher die Mitarbeiterzufriedenheit und Mitarbeiterbindung.
Je geringer die Auseinandersetzung mit Ansätzen des informellen Lernens im Rahmen des Kompetenzmanagements, ...	... desto geringer die Anerkennung des Personalmanagements als Diskussionspartner bei den Unternehmenslenkern.

Abbildung 58: Ergebnis „Informelles Lernen“ (korrelationsstatistisch)

Ziele der Kompetenzförderung

Mit den eingesetzten Instrumenten zur Kompetenzförderung wird primär die Minimierung der Differenz zwischen Ist-Kompetenzausprägungen und Soll-Anforderungen verfolgt. Die deskriptivstatistischen Auswertungen zeigen, dass nahezu alle Befragten aus der betrieblichen Praxis dieses Ziel der Kompetenzförderung anvisieren (95%). Ebenfalls hoch priorisiert wird die Steigerung der allgemeinen Managementkompetenzen: 91% der Experten geben an, dass die Steigerung der funktional geprägten General-Management-Kompetenzen im Fokus der Kompetenzförderung steht. Mit 84% verfolgt ein Großteil der Experten darüber hinaus die Erweiterung des Einsatzspektrums der Mitarbeiter. Die Steigerung der Mitarbeiterzufriedenheit hingegen wird von lediglich 24% der Experten als explizite Zielsetzung genannt. Zusammenfassend betrachtet zeigen die deskriptivstatistischen Auswertungen, dass in der betrieblichen Praxis jene Ziele der Kompetenzförderung im Vordergrund stehen, welche die Anpassung des Individuums an die organisationsspezifischen Kompetenzanforderungen verfolgen. Im Vergleich zu diesen organisationsbezogenen Zielsetzungen deutlich weniger fokussiert werden individuumzentrierte Ziele der Kompetenzförderung wie beispielsweise die Steigerung der individuellen Handlungsfähigkeit.

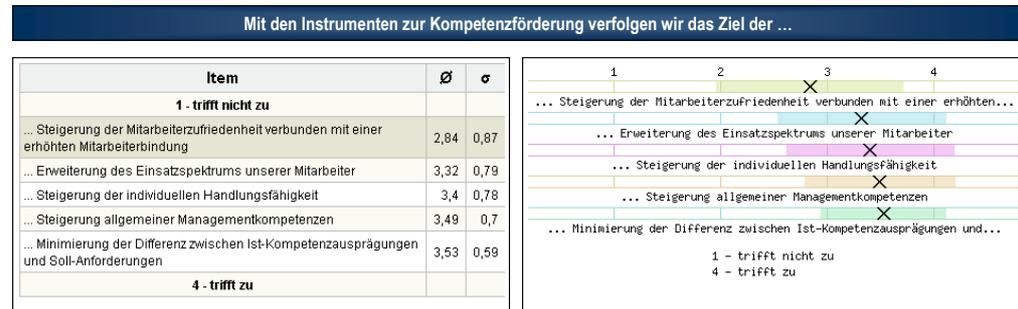


Abbildung 59: Ergebnis „Ziele Kompetenzförderung“ (deskriptivstatistisch)

Die korrelationsstatistischen Auswertungen zeigen, dass die Zielsetzung der Kompetenzförderung Einfluss auf die Nutzung der erhobenen Informationen, die Positionierung des Personalmanagements sowie die Zuständigkeiten für das Kompetenzmanagement hat. Unternehmen, die eine Steigerung der individuellen Handlungsfähigkeit in den Fokus der Kompetenzförderung stellen, fokussieren eher individuumbezogene statt organisationsspezifische Zielsetzungen. Hier zeigt sich eine stärkere Zuständigkeit des Top-Managements und der Führungskräfte für das Kompetenzmanagement durch als in Unternehmen, die mit der Kompetenzförderung eher funktional-operative Zielsetzungen verfolgen.

Im Detail zeigen die korrelationsstatistischen Auswertungen folgende Zusammenhänge. Unternehmen, die mit der Kompetenzförderung das Ziel der *Steigerung der allgemeinen Managementkompetenzen* verfolgen, nutzen die Instrumente zur Kompetenzförderung zur Erweiterung des Einsatzspektrums ihrer Mitarbeiter (.37). Die befragten Experten dieser Unternehmen sind zudem der Auffassung, dass zukünftig die Förderung strategisch relevanter Kompetenzen einerseits (.31) und die Integration informeller Lernmodelle (.32) an Bedeutung gewinnen werden. In Unternehmen, die mit dem Kompetenzmanagement die Steigerung der *individuellen Handlungsfähigkeit* verfolgen, fühlen sich die Führungskräfte und das Top-Managements für das unternehmensinterne Kompetenzmanagement stärker zuständig als in anderen Unternehmen (.47). Zudem zeigt sich, dass

Unternehmen, die mit dem Kompetenzmanagement die Steigerung individueller Handlungsfähigkeiten verfolgen, dem selbstgesteuerten und informellen Lernen eine zunehmende Bedeutung zuschreiben (.33). Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Erkenntnisse zu den Zielen der Kompetenzförderung in der betrieblichen Praxis dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Die Zielsetzungen der Kompetenzförderung haben Einfluss auf ...	<ul style="list-style-type: none"> ... die Nutzung der erhobenen Informationen. ... die Positionierung des Personalmanagements. ... die Zuständigkeit für das Kompetenzmanagement.
Unternehmen, die mit der Kompetenzförderung die Entwicklung allgemeiner Managementkompetenzen verfolgen, verfolgen gleichermaßen...	<ul style="list-style-type: none"> ... die Erweiterung des Einsatzspektrums der Mitarbeiter. ... die stärkere Förderung strategisch relevanter Kompetenzen.
In Unternehmen, die eine Förderung der individuellen Handlungsfähigkeit verfolgen, ...	<ul style="list-style-type: none"> ... ist eine erhöhte Mitarbeiterbindung erkennbar. ... fühlen sich die Führungskräfte zuständig und verantwortlich für das Kompetenzmanagement.

Abbildung 60: Ergebnis „Ziele Kompetenzförderung“ (korrelationsstatistisch)

Harmonisierungsgrad der Instrumente und Prozesse

Lediglich 6% der Experten vertreten die Auffassung, dass alle eingesetzten Instrumente und Prozesse des Kompetenzmanagements in ihrem Unternehmen einen hohen Harmonisierungsgrad aufweisen. In nahezu drei Vierteln der Unternehmen sind die derzeit genutzten Instrumente des Kompetenzmanagements nicht optimal aufeinander abgestimmt. Optimierungsbedarf wird insbesondere in einer stärkeren Verknüpfung der Kompetenzmessung mit der Kompetenzförderung gesehen.

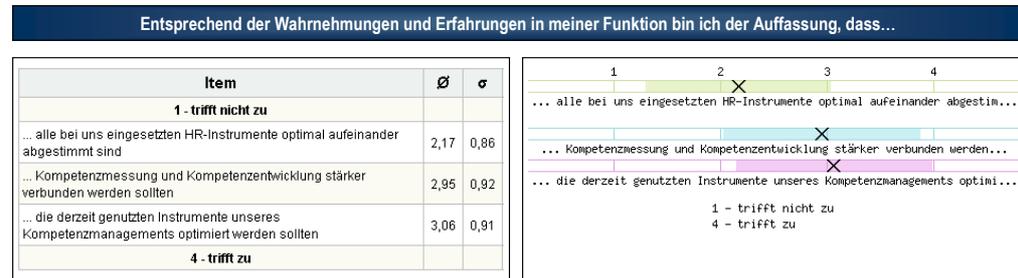


Abbildung 61: Ergebnis „Harmonisierungspotenzial“ (deskriptivstatistisch)

Die korrelationsstatistischen Auswertungen zeigen hier folgende Zusammenhänge: Je höher der wahrgenommene Optimierungsbedarf in Bezug auf das Kompetenzmanagement, desto eher wird die Notwendigkeit gesehen, Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung stärker miteinander zu verbinden. Zudem zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Harmonisierungsgrad der Instrumente des Kompetenzmanagements und dem Anwendungsverhalten der Führungskräfte: Je besser die Instrumente des Kompetenzmanagements aufeinander abgestimmt sind, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass diese durch die Führungskräfte konsequent angewendet werden. Des Weiteren ist ein Zusammenhang zwischen den Optimierungsbedarfen und dem Investitionsverhalten des Top-Managements erkennbar: In Unternehmen, deren Personalinstrumente⁷⁹ optimal aufeinander abgestimmt sind, wird das Top-Management mit hoher Wahrscheinlichkeit in die innerbetriebliche Kompetenzförderung investieren und das Kompetenzmanagement als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung akzeptieren. Der optimalen Abstimmung der Personalinstrumente wird demnach eine wesentliche Bedeutung für den Erfolg des Kompetenzmanagements zugesprochen.

⁷⁹ Der Begriff der Personalinstrumente impliziert die Instrumente des Kompetenzmanagements.

Im Detail zeigen die korrelationsstatistischen Auswertungen folgende Ergebnisse: In den Unternehmen, in denen die Instrumente des Kompetenzmanagements als optimierbar gesehen werden, erkennen die Führungskräfte den Nutzen des Kompetenzmanagements kaum (.41) und wenden die Instrumente nicht konsequent an (.52). In diesen Unternehmen wird in einem unzureichenden Maße in Kompetenzförderung investiert.

In Unternehmen hingegen, in denen die eingesetzten Instrumente optimal aufeinander abgestimmt sind, erkennen die Führungskräfte den Nutzen des Kompetenzmanagements (.42) und wenden die Instrumente an (.54). Das Top-Management erkennt hier die Steigerung der immateriellen Vermögenswerte durch das Kompetenzmanagement (.42) und das Personalmanagement kann die qualitativen und quantitativen Auswirkungen des Kompetenzmanagements nachweisen (.30). Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Erkenntnisse zu den wahrgenommenen Harmonisierungsgraden der Instrumente und Prozesse des Kompetenzmanagements dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Je stärker der Optimierungsbedarf der Instrumente des Kompetenzmanagements, ...	... desto stärker sollten Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung miteinander verbunden werden.
Je besser die Instrumente des Kompetenzmanagements aufeinander abgestimmt sind, ...	... desto höher die Wahrscheinlichkeit der konsequenten Anwendung durch die Führungskräfte. ... desto positiver das Investitionsverhalten des Top-Managements in Bezug auf die Kompetenzförderung. ... desto stärker wird Kompetenzmanagement als Instrument zur strategischen und kompetenzbasierten Unternehmensführung durch das Top-Management akzeptiert.

Abbildung 62: Ergebnis „Harmonisierungspotenzial“ (korrelationsstatistisch)

Trends

Neben der Optimierung des Kompetenzmanagements durch die Harmonisierung vorhandener Personalinstrumente nahmen die befragten Experten die nachfolgend dargestellten Trends wahr: Einer abnehmenden Bedeutung klassischer Classroom-Trainings steht eine Bedeutungszunahme der selbstgesteuerten informellen Kompetenzförderung gegenüber. Dabei wird zukünftig mit einer stärkeren Förderung strategisch relevanter Kompetenzen zu rechnen sein. Die deskriptivstatistischen Auswertungen bestätigen diesen Trend. In diesem Zusammenhang prognostizieren 63% der Befragten eine abnehmende Bedeutung von Classroom-Trainings. Eine zunehmende Standardisierung der Trainingsinhalte zur Reduzierung des Investitionsaufwandes hingegen wurde durch die Experten nicht bestätigt. Vielmehr erkennen 84% der Experten eine stärkere Bedeutung des selbstgesteuerten und informellen Lernens in der betrieblichen Praxis (vgl. nachfolgende Abbildung).

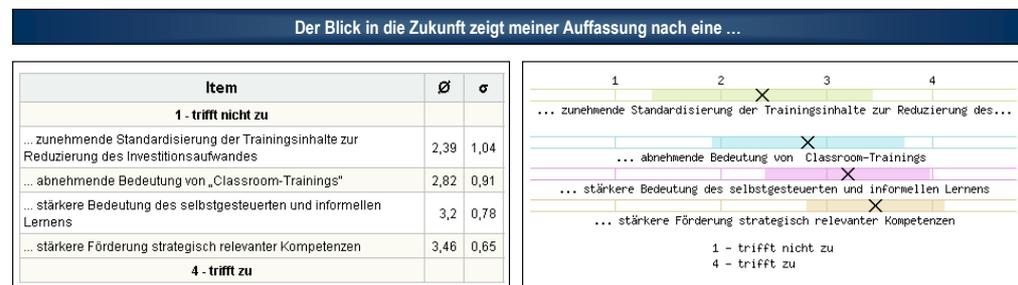


Abbildung 63: Ergebnis „Trends“ (deskriptivstatistisch)

Die korrelationsstatistischen Auswertungen zeigen hier folgende Zusammenhänge: Je stärker die Entwicklung strategisch relevanter Kompetenzen im Fokus der Kompetenzförderung steht, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass informellen Lernformen eine zunehmende Bedeutung beigemessen wird. Hier zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Grad der strategischen Orientierung der Kompetenzförderung und angewandeter Lernformen. Experten, die eine abnehmende Bedeutung klassischer Classroom-Trainings erwarten,

prognostizieren eine zunehmende Bedeutung des selbstgesteuerten und informellen Lernens (.33). Auch Unternehmensvertreter, die eine stärkere Förderung strategisch relevanter Kompetenzen prognostizieren, vertreten die Auffassung einer zunehmenden Bedeutung dieser Lernformen in der betrieblichen Praxis (.30). Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Erkenntnisse zu wahrgenommenen Trends und Entwicklungslinien dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Je stärker strategisch relevante Kompetenzen im Fokus der Kompetenzförderung stehen, ...	... desto stärker wird die Bedeutung informeller Lernformen in der betrieblichen Praxis gesehen.
Je höher der Grad der strategischen Orientierung innerhalb der Kompetenzförderung, ...	... desto breiter das Spektrum der Lernformen in der betrieblichen Praxis.

Abbildung 64: Ergebnis „Trends“ (korrelationsstatistisch)

Nachfolgend werden die empirischen Ergebnisse hinsichtlich der Zuständigkeiten für das Kompetenzmanagement und der damit in Zusammenhang stehenden Positionierung des Personalmanagements dargestellt.

Zuständigkeiten für das Kompetenzmanagement

In der betrieblichen Praxis liegen die Zuständigkeiten für das Kompetenzmanagement in erster Linie bei den Personalabteilungen und den Vorgesetzten. In wenigen Unternehmen existiert eine Schnittstelle zwischen dem Kompetenzmanagement und der unternehmensinternen Strategieentwicklung. Im Hinblick auf die innerbetrieblichen Zuständigkeiten sollte stärker auf die Verknüpfung der Unternehmensstrategie mit dem strategischen Kompetenzmanagement geachtet werden.

Die deskriptivstatistischen Auswertungen zeigen die nachfolgend dargestellten Detailergebnisse: In 88 von 100 Unternehmen ist die Personalabteilung für das Kompetenzmanagement zuständig. In 82% der Unternehmen sind darüber hinaus die Vorgesetzten für das Kompetenzmanagement zuständig; in lediglich

einem knappen Drittel der Unternehmen ist zudem das Top-Management für das Kompetenzmanagement zuständig. Im Sinne eines strategischen Kompetenzmanagements problematisch erscheint, dass nur in 12% der Unternehmen eine Schnittstelle des Kompetenzmanagements zur Strategieentwicklung besteht. In 70% der Unternehmen findet keinerlei Austausch zwischen dem strategischen Kompetenzmanagement und der Strategieentwicklung statt (vgl. nachfolgende Abbildung).

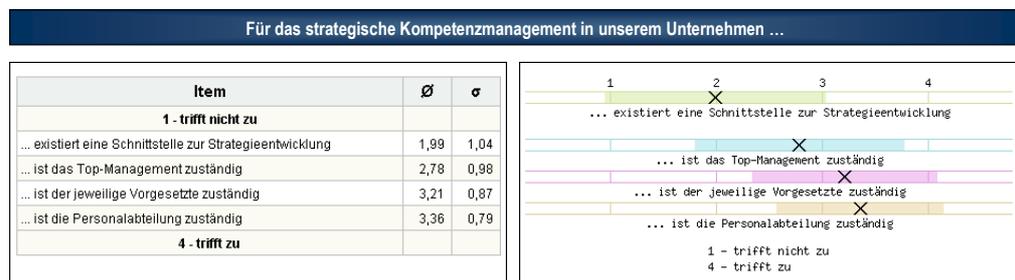


Abbildung 65: Ergebnis „Zuständigkeiten“ (deskriptivstatistisch)

Die korrelationsstatistischen Auswertungen weisen einen Zusammenhang zwischen den Zuständigkeiten für das Kompetenzmanagement und der Nutzung erhobener Informationen auf: Je stärker sich das Top-Management in der Verantwortung für das Kompetenzmanagement sieht, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer strategischen Nutzung der dadurch generierten Informationen. Zudem erhöht sich durch die Zuständigkeit des Top-Managements die Wahrscheinlichkeit, dass das Kompetenzmanagement zur Entwicklung der Personal- und Unternehmensstrategie herangezogen und als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung genutzt wird. Je stärker sich die jeweiligen Vorgesetzten für das Kompetenzmanagement verantwortlich fühlen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese den Nutzen einer individuellen Kompetenzförderung erkennen und diese aktiv bei ihren Mitarbeitern unterstützen.

Die korrelationsstatistischen Auswertungen zeigen dazu folgende Ergebnisse: In Unternehmen, in denen allein die Personalabteilung für das Kompetenzmanagement zuständig ist, positioniert sich diese zumeist in ihrer traditionellen dienstleistungsorientierten Supportfunktion (.40) und kaum als strategischer Diskussionspartner. In Unternehmen hingegen, in denen das Top-Management für das Kompetenzmanagement zuständig ist, existiert eine Verbindung zur Strategieentwicklung (.48) und das Personalmanagement bringt sich aktiv in Strategiediskussionen ein (.46). Zudem werden in diesen Unternehmen die durch das Kompetenzmanagement gewonnenen Informationen zur Entwicklung der Personalstrategie (.38) sowie zur Entwicklung der Unternehmensstrategie (.59) genutzt. Hier zeigt sich, dass die Verknüpfung von Kompetenzmanagement und Unternehmensstrategie eine notwendige Voraussetzung für das strategische Kompetenzmanagement ist. Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Erkenntnisse zu den Zuständigkeiten für das Kompetenzmanagement dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Je stärker das Top-Management für das Kompetenzmanagement zuständig ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieses...	<p>... zur Entwicklung der Personal- und Unternehmensstrategie herangezogen wird.</p> <p>... als Instrument zur strategischen und kompetenzbasierten Unternehmensführung genutzt wird.</p>
Je stärker die Führungskräfte für das Kompetenzmanagement zuständig sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass...	<p>... diese den Nutzen des Kompetenzmanagements und der Kompetenzförderung erkennen.</p> <p>... darüber hinaus die Ableitung individueller Personalentwicklungsaktivitäten für die Mitarbeiter erfolgt.</p>
Eine Verbindung des Kompetenzmanagements mit der Strategieentwicklung erhöht...	<p>... die Wahrscheinlichkeit der strategischen Nutzung des Kompetenzmanagements.</p> <p>... die Involvierung des Personalmanagements in den Prozess der Strategieentwicklung.</p>

Abbildung 66: Ergebnis „Zuständigkeiten“ (korrelationsstatistisch)

Positionierung des Personalmanagements

Wenngleich die Personalbereiche auf operativer Ebene den Bedarf ihrer internen Kunden erkennen, werden sie vom Top-Management kaum als Diskussionspartner in strategischen Fragestellungen anerkannt. Die Personalabteilung

gen ziehen sich stark auf ihre traditionelle Dienstleistungsfunktion zurück und positionieren sich nicht hinreichend offensiv als kompetenter Partner auf Top-Management-Niveau. Die sich durch das strategische Kompetenzmanagement ergebenden Möglichkeiten zur offensiven Positionierung werden in der betrieblichen Praxis zu wenig genutzt. Die deskriptivstatistischen Auswertungen zeigen diesbezüglich folgende Ergebnisse: Das Personalmanagement sieht sich in 80% der untersuchten Unternehmen in der traditionell gewachsenen Rolle als dienstleistungsorientierte Supportfunktion. In lediglich 20% der Unternehmen positioniert sich das Personalmanagement auf Ebene des Top-Managements tatsächlich als strategischer Business-Partner. Ein aktives Mitwirken im Prozess der Strategiedefinition ist bei lediglich 29% der Unternehmen erkennbar. In Bezug auf die strategische Positionierung der Personalabteilungen zeigen sich im Rahmen der empirischen Befragung zusammenfassend betrachtet deutliche Verbesserungsmöglichkeiten.

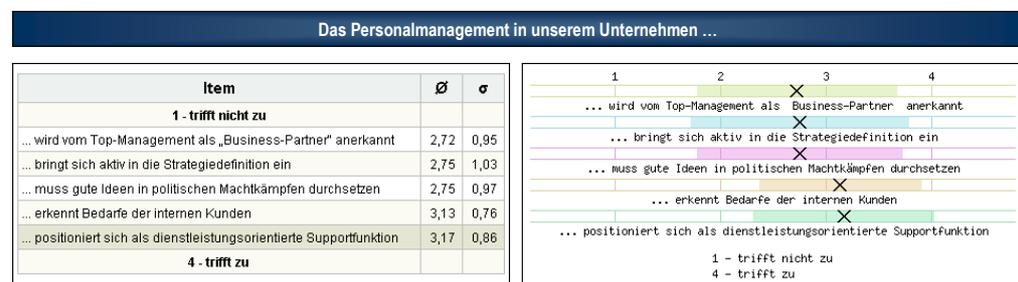


Abbildung 67: Ergebnis „Positionierung“ (Deskriptivstatistisch)

In Bezug auf die Positionierung des Personalmanagements zeigen die empirischen Auswertungen folgende korrelationsstatistischen Zusammenhänge: Je stärker das Personalmanagement in die Strategiedefinition einbezogen wird, desto stärker wird dieses als Business-Partner auf Top-Managementebene wahrgenommen – dies wiederum steigert die Wahrscheinlichkeit, dass das Kompetenzmanagement als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung akzeptiert wird.

Im Detail lassen sich aus den korrelationsstatistischen Berechnungen nachfolgend dargestellte Aussagen ableiten: In Unternehmen, in denen sich die Personalabteilung aktiv in die Strategiedefinition einbringt, werden die durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen vornehmlich zur Entwicklung der Personalstrategie (.58) sowie zur Entwicklung der Unternehmensstrategie (.55) genutzt. Gleichmaßen zeigt die Studie, dass in diesen Unternehmen das Top-Management Kompetenzmanagement als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung akzeptiert (.50). Die Auswertungen zeigen zudem einen positiven Zusammenhang zwischen der Akzeptanz des Top-Managements und dem Anwendungsverhalten der Führungskräfte: Sobald das Personalmanagement vom Top-Management als Business-Partner anerkannt wird, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Führungskräfte den Nutzen des Kompetenzmanagements erkennen und dessen Instrumente konsequent in ihren Verantwortungsbereichen einsetzen (.39). Hier wird ebenfalls ein Zusammenhang zwischen der Akzeptanz des Personalmanagements seitens der Führungskräfte und deren Lernmotivation wahrgenommen: Führungskräfte mit einer hohen persönlichen Lernmotivation sind eher bereit, die Personalabteilung in bereichsspezifische Entscheidungen zu involvieren als Führungskräfte mit einer weniger ausgeprägten Lernmotivation. Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Erkenntnisse zur Positionierung des Personalmanagements dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Je stärker das Personalmanagement in die Strategiedefinition miteinbezogen wird, ...	▶ ... desto stärker wird es als Business-Partner auf Ebene des Top-Managements wahrgenommen.
Je stärker das Personalmanagement als Business-Partner wahrgenommen wird, ...	▶ ... desto eher wird das Kompetenzmanagement als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung akzeptiert.
Je höher die Akzeptanz des Personalmanagements in der Rolle als strategischer Business-Partner, ...	▶ ... desto höher die Wahrscheinlichkeit der Nutzenerkenntnis und Anwendung durch die Führungskräfte.
Je höher die persönliche Lernmotivation der Führungskräfte, ...	▶ ... desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass das Personalmanagement in bereichsspezifische Entscheidungen involviert wird.

Abbildung 68: Ergebnis „Positionierung“ (korrelationsstatistisch)

Nutzung der Kompetenzinformationen

Die durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen über das Kompetenzniveau und Kompetenzspektrum der Mitarbeiter werden in der betrieblichen Praxis zu sehr unterschiedlichen Zwecken genutzt. In den meisten Unternehmen, so zeigen die empirischen Studienergebnisse, werden die Informationen des Kompetenzmanagements primär für operative Personalprozesse genutzt, wie bspw. zur Ableitung von Personalentwicklungsbedarfen oder zur Leistungsbeurteilung. Im Hinblick auf die Zielsetzung des strategischen Kompetenzmanagements zeigen sich hier jedoch Verbesserungsmöglichkeiten. Die empirischen Auswertungen zeigen folgende deskriptivstatistische Detailergebnisse: Die im Rahmen des strategischen Kompetenzmanagements erhobenen Informationen werden in 92 von 100 Unternehmen zur Ableitung von Personalentwicklungsaktivitäten, in 80 von 100 Unternehmen zur Leistungsbeurteilung und Potenzialidentifikation und in 71 von 100 Unternehmen zur Ableitung von individuellen Karriereoptionen verwendet. Lediglich 34% der Unternehmen nutzen die Informationen zur Systematisierung der Nachfolgeplanungsaktivitäten. Weniger als ein Viertel nutzt die Informationen zur Entwicklung der Personalstrategie. Lediglich 11% der Befragten bestätigen, dass die Informationen des Kompetenzmanagements zur Entwicklung der Unternehmensstrategie herangezogen werden (vgl. nachfolgende Abbildung).

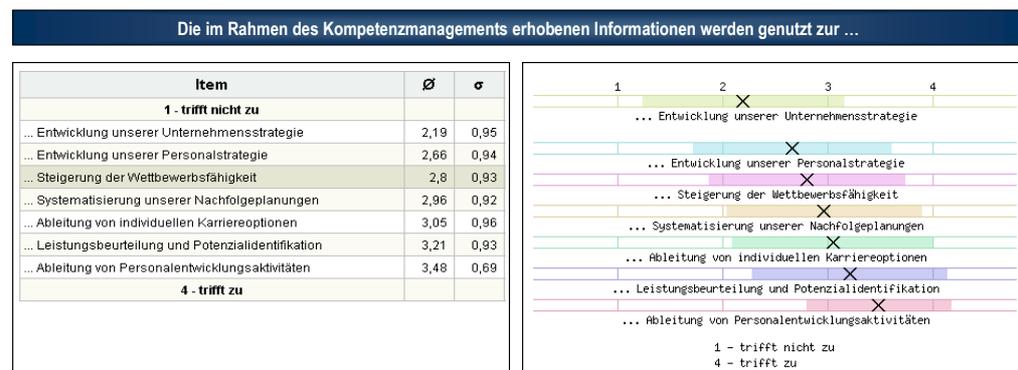


Abbildung 69: Ergebnis „Informationsnutzung“ (deskriptivstatistisch)

Die statistischen Berechnungen zeigen einen Zusammenhang zwischen der Relevanz und der Akzeptanz des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis: Je höher die strategische Relevanz der durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen ist, desto ausgeprägter ist dessen Akzeptanz durch Führungskräfte und Top-Management. Daher sollten die durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen für Herausforderungen mit gesamtunternehmerischer Relevanz (wie beispielsweise Systematisierung der unternehmensweiten Nachfolgeplanung, Entwicklung der Personal- oder Unternehmensstrategie) genutzt werden.

Im Detail zeigen die korrelationsstatistischen Auswertungen folgende Zusammenhänge: Unternehmen, die die Informationen des Kompetenzmanagements auf rein *operativer* Ebene zur Ableitung individueller Karriereoptionen betrachten, nutzen diese ebenfalls zur Systematisierung der Nachfolgeplanung (.54) sowie zur Leistungsbeurteilung und Potenzialidentifikation (.50). Unternehmen hingegen, die die Informationen des Kompetenzmanagements zur *Entwicklung der Personalstrategie* zu Rate ziehen, nutzen diese mit hoher Wahrscheinlichkeit ebenfalls zur Entwicklung der allgemeinen Unternehmensstrategie (.67). In diesen Unternehmen akzeptiert das Top-Management das Kompetenzmanagement als Instrument für die strategische Unternehmenssteuerung (.50). Zudem zeigt sich, dass die Führungskräfte und das Top-Management dieser Unternehmen das Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit betrachten (.43) und nachweislich in die Kompetenzförderung der Mitarbeiter investieren (.38). Ebenso ist erkennbar, dass in diesen Unternehmen das Personalmanagement in der Lage ist, die Auswirkungen des Kompetenzmanagements auf den unternehmerischen Wertschöpfungsbeitrag nachzuweisen (.44). Unternehmen, die darüber hinausgehend die *Unternehmensstrategie* auf Basis der Informationen des Kompetenzmanagements entwickeln, nutzen dieses ebenso für einen regelmäßigen Strategie-Review-Prozess (.58) und als Instrument zur strategischen Unternehmenssteuerung (.59). Auch hier ist das Personalmana-

gement in der Lage, die positiven Auswirkungen des Kompetenzmanagements auf den unternehmerischen Wertschöpfungsbeitrag nachweisen (.45). Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Erkenntnisse zur Nutzung der mittels des Kompetenzmanagements erhobenen Informationen dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Je höher die unternehmerische Relevanz der durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen, ...	... desto höher die Akzeptanz durch die Führungskräfte des Unternehmens.
Je höher die strategische Relevanz der durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen, ...	... desto höher die Akzeptanz durch das Top-Management des Unternehmens.

Abbildung 70: Ergebnis „Informationsnutzung“ (korrelationsstatistisch)

Nachfolgend werden die empirischen Ergebnisse zu wesentlichen kulturellen und strategischen Aspekten des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis dargestellt. Wie die heuristisch-explorativen Experteninterviews zeigen, muss in diesem Zusammenhang der Betrachtung des Top-Managements und der Führungskräfte eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden.

Top-Management

Das Top-Management vieler Unternehmen betrachtet Kompetenzmanagement durchaus als strategische Notwendigkeit. Dennoch werden die Erkenntnisse des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis kaum für einen Strategie-Review-Prozess genutzt. Das Potenzial des Kompetenzmanagements als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung wird von nur wenigen Unternehmen realisiert. Die deskriptivstatistischen Auswertungen zeigen, dass in lediglich 47 von 100 Unternehmen nach Auffassung der befragten Experten in einem ausreichenden Maße in die Kompetenzförderung investiert wird. Ebenfalls zeigt sich, dass seitens des Top-Managements nicht in vollem Umfang alle notwendigen Prozesse und Strukturen angepasst werden, um eine individuelle Kompetenzförderung zu unterstützen. Wenngleich bereits in 43%

der Unternehmen das Top-Management Kompetenzmanagement als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung akzeptiert, wird dieses in nur 5% der Unternehmen für einen regelmäßigen Strategie-Review-Prozess genutzt. Nachfolgende Abbildung stellt die im Rahmen der Studie bewerteten Items sowie Mittelwerte und Standardabweichungen zur Einschätzung des Top-Managements in Bezug auf das Kompetenzmanagement dar.

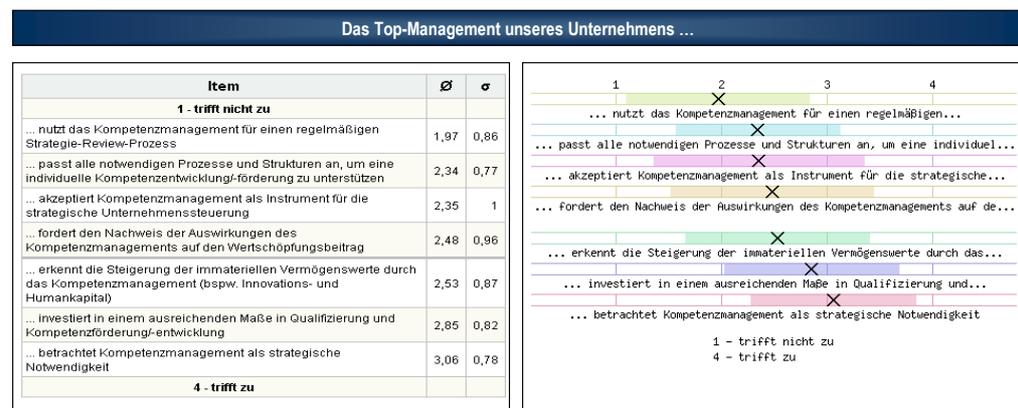


Abbildung 71: Ergebnis „Top-Management“ (deskriptivstatistisch)

Bei der korrelationsstatistischen Betrachtung des erhobenen Datenmaterials lassen sich folgende wesentliche Ergebnisse wahrnehmen: In Unternehmen, deren Top-Management das Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit ansieht, werden mit hoher Wahrscheinlichkeit alle notwendigen Prozesse und Strukturen angepasst, um die Kompetenzförderung der Mitarbeiter zu unterstützen (.52). Darüber hinaus zeigen die Auswertungen, dass in diesen Unternehmen das Top-Management die Steigerung der immateriellen Vermögenswerte durch das Kompetenzmanagement erkennt und Kompetenzmanagement als Instrument für die strategische Unternehmenssteuerung akzeptiert (.54). Das Personalmanagement dieser Unternehmen ist in der Lage, den Nutzen des Kompetenzmanagements zu kommunizieren (.51) und die Auswirkungen des Kompetenzmanagements auf den unternehmerischen Wertschöpfungsbeitrag nachzuweisen (.52). Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche kor-

relationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Erkenntnisse zum Top-Management in Bezug auf das Kompetenzmanagement dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Je stärker das Top-Management das Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit betrachtet, ...	... desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Kompetenzmanagement als Instrument zur strategischen und kompetenzbasierten Unternehmensführung genutzt wird.
Je geringer die Akzeptanz des Kompetenzmanagements durch das Top-Management, ...	... desto schwächer die Nutzung der Potenziale des Kompetenzmanagements. ... desto stärker die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns des Kompetenzmanagements.

Abbildung 72: Ergebnis „Top-Management“ (korrelationsstatistisch)

Führungskräfte

Nach Darstellung der Experten wird in lediglich 14 von 100 Unternehmen der Nutzen des Kompetenzmanagements durch die Führungskräfte erkannt. Aufgrund ihrer starken Kennzahlenorientierung stellen die Führungskräfte die Kompetenzförderung ihrer Mitarbeiter teilweise in den Hintergrund. Deutlicher Handlungsbedarf zeigt sich zudem in Bezug auf das Rollenverständnis der Führungskräfte in der betrieblichen Praxis: Lediglich 10% der Befragten geben an, dass die Führungskräfte ihres Unternehmens die Entwicklung und Förderung ihrer Mitarbeiter explizit als zentrale Führungsaufgabe ansehen. Noch geringere Ergebniswerte zeigen sich im Hinblick auf die Lernmotivation der Führungskräfte: In nur 9% der Unternehmen sind die befragten Experten der Auffassung, dass die Führungskräfte eine hohe Lernmotivation zeigen und den Nutzen ihrer persönlichen Kompetenzentwicklung selbstreflektoriisch erkennen.

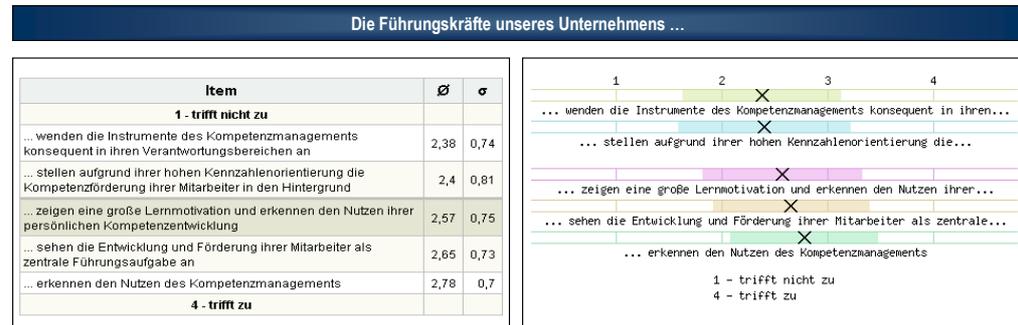


Abbildung 73: Ergebnis „Führungskräfte“ (deskriptivstatistisch)

Die korrelationsstatistischen Auswertungen zeigen einen Zusammenhang zwischen der Nutzenerkenntnis der Führungskräfte und deren Anwendungsverhalten in der betrieblichen Praxis. Zudem zeigt sich: Je eher die Führungskräfte die Entwicklung und Förderung ihrer Mitarbeiter im Sinne eines *Entwicklungsauftrages* als wesentliche Führungsaufgabe ansehen, desto ausgeprägter wird deren persönliche Lernmotivation wahrgenommen. Daraus abzuleiten ist, dass lernmotivierte Führungskräfte die Kompetenzförderung ihrer Mitarbeiter positiv beeinflussen und somit als essentieller Faktor im Rahmen des Kompetenzmanagements zu betrachten sind.

Im Detail lassen sich im Rahmen der Studie folgende Korrelationen erkennen: In Unternehmen, deren Führungskräfte den Nutzen des Kompetenzmanagements erkennen, werden die entsprechenden Instrumente konsequent angewendet (.55). Die Führungskräfte zeigen in diesen Unternehmen eine hohe Lernmotivation und erkennen den Nutzen ihrer persönlichen Kompetenzentwicklung (.55). Zudem wird ein Zusammenhang zwischen der Nutzenerkenntnis und der Steigerung der immateriellen Vermögenswerte wahrgenommen: In Unternehmen, deren Führungskräfte den Nutzen des Kompetenzmanagements verstehen, erkennt das Top-Management deutlich stärker die positiven Implikationen auf immaterieller Ebene als in Unternehmen, deren Führungskräfte aufgrund ihrer geringeren persönlichen Lernmotivation den Nutzen nicht erkennen (.50). Führungskräfte, die die Instrumente des Kompetenzma-

nagements konsequent in ihren Verantwortungsbereichen anwenden, sehen die Entwicklung und Förderung ihrer Mitarbeiter als zentrale Führungsaufgabe an (.48) und zeigen eine hohe persönliche Lernmotivation (.49). In diesen Unternehmen betrachtet das Top-Management Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit (.39) und passt alle notwendigen Prozesse und Strukturen an, um eine individuelle Kompetenzentwicklung und Kompetenzförderung zu unterstützen (.38). Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Erkenntnisse zu den Führungskräften in der betrieblichen Praxis dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Je klarer die Führungskräfte den Nutzen des Kompetenzmanagements erkennen, ...	... desto konsequenter werden die Instrumente des Kompetenzmanagements angewendet.
Je größer die Kennzahlenorientierung der Führungskräfte, ...	... desto weniger sehen diese die Entwicklung und Förderung ihrer Mitarbeiter als zentrale Führungsaufgabe an.
Je stärker Führungskräfte die Mitarbeiterförderung als zentrale Führungsaufgabe ansehen, ...	.. desto ausgeprägter wird die persönliche Lernmotivation dieser Führungskräfte wahrgenommen.
Je größer die persönliche Lernmotivation der Führungskräfte, ...	... desto stärker betrachten diese die Mitarbeiterförderung als zentrale Führungsaufgabe.

Abbildung 74: Ergebnis „Führungskräfte“ (korrelationsstatistisch)

Strategie und Veränderungen

Der größte Teil der befragten Personalexperthen der betrieblichen Praxis ist der Auffassung, dass die Strategie in ihrem Unternehmen klar und nachvollziehbar definiert ist. Damit ist eine grundlegende Voraussetzung für das strategische Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis erfüllt. Das Kompetenzmanagement ist in der Unternehmenspraxis jedoch nur bedingt mit den gesamtunternehmerischen Zielen verbunden und an der Unternehmensstrategie orientiert. Im Hinblick auf das Potenzial des strategischen Kompetenzmanagements zur kompetenzbasierten Unternehmensführung können aus diesen empirischen Erkenntnissen zentrale Optimierungsansätze abgeleitet werden. Lediglich 6% der befragten Experten sind der Auffassung, dass die Geschwin-

digkeit strategischer Veränderungen zu hoch sei, um das Kompetenzmanagement daran auszurichten. Nachfolgende Abbildung stellt die im Rahmen der Studie bewerteten Items sowie Mittelwerte und Standardabweichungen zum Themenfeld Strategie und Veränderungen dar.

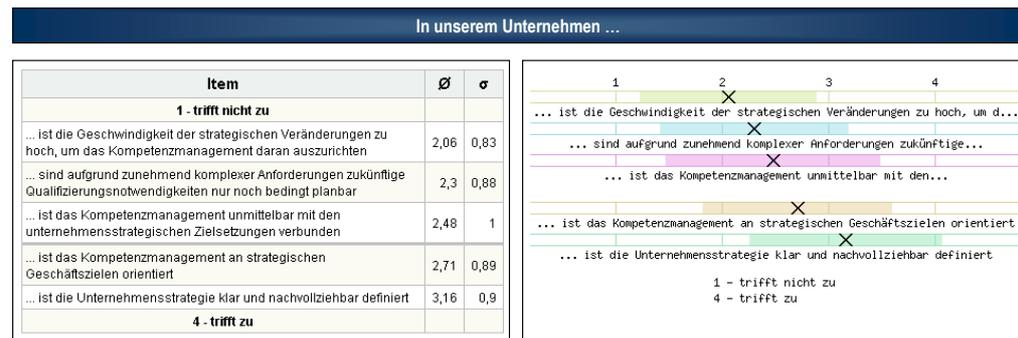


Abbildung 75: Ergebnis „Strategie und Veränderungen“ (deskriptivstatistisch)

Eine korrelationsstatistische Betrachtung des empirischen Datenmaterials lässt zusammenfassend Folgendes erkennen: Je konkreter und nachvollziehbarer die Unternehmensstrategie definiert ist, desto ausgeprägter ist die Orientierung des Kompetenzmanagements an den strategischen Unternehmenszielen. Zudem zeigt sich darauf aufbauend ein Zusammenhang zwischen der Orientierung an den strategischen Geschäftszielen und der Wahrscheinlichkeit, dass das Personalmanagement in der Lage ist, die Nutzensvorteile des Kompetenzmanagements darzulegen. Dabei ist folgende Kausalität erkennbar: Lässt das Top-Management aufgrund einer mangelnden Überzeugung die Ausrichtung des Kompetenzmanagements an den strategischen Geschäftszielen nicht zu, so ist es dem Personalmanagement nur bedingt möglich, den Nutzen des Kompetenzmanagements nachzuweisen. Dadurch wiederum verschlechtert sich die Positionierung des Personalmanagements auf der Ebene des Top-Managements deutlich.

Im Detail zeigen die korrelationsstatistischen Auswertungen folgende Zusammenhänge: In Unternehmen, deren Unternehmensstrategie klar definiert ist, ist

das Kompetenzmanagement mit hoher Wahrscheinlichkeit an den strategischen Geschäftszielen orientiert (.51). Unternehmen, in denen das Kompetenzmanagement unmittelbar mit den unternehmensstrategischen Zielsetzungen verbunden ist, geben ebenfalls an, dass ihr Personalmanagement in der Lage ist, dem Top-Management inhaltliche Nutzensvorteile des Kompetenzmanagements zu verdeutlichen (.51). Nachfolgende Tabelle stellt wesentliche korrelationsstatistische Zusammenhänge und daraus abgeleitete Erkenntnisse zum Themenfeld Strategie und Veränderungen in Bezug auf das Kompetenzmanagement dar:

Variable 1 (Voraussetzung)	Variable 2 (prognostizierter Effekt)
Je klarer die Definition der Unternehmensstrategie, ...	... desto höher die Wahrscheinlichkeit der Orientierung des Kompetenzmanagements an den strategischen Geschäftszielen.
Je höher die Orientierung des Kompetenzmanagements an den strategischen Geschäftszielen, ...	... desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass das Personalmanagement in der Lage ist, dem Top-Management die inhaltlichen Nutzensvorteile des Kompetenzmanagements darzulegen.

Abbildung 76: Ergebnis „Strategie und Veränderungen“ (korrelationsstatistisch)

Qualitative und quantitative Implikationen

Zusammenfassend betrachtet bestätigt die überwiegende Anzahl der Personalexperten, dass sie in der Lage sind, die inhaltlichen Nutzensvorteile des Kompetenzmanagements darzulegen. Der Nachweis der positiven Auswirkungen des Kompetenzmanagements erfolgt in der betrieblichen Unternehmenspraxis jedoch primär auf qualitativ-inhaltlicher Ebene. Nach Angaben der befragten Experten sind derzeit hingegen lediglich 5% der Personalbereiche in der Lage, die Auswirkungen des Kompetenzmanagements auf den unternehmerischen Wertschöpfungsbeitrag quantitativ nachzuweisen. Hier sind demnach deutliche Optimierungspotenziale wahrnehmbar. In diesem Zusammenhang werden künftig zunehmend Modellansätze zum quantitativen Nachweis der positiven Implikation auf den unternehmerischen Wertschöpfungsbeitrag des strategischen Kompetenzmanagements gefordert sein. Nachfolgende Abbildung stellt

die im Rahmen der Studie bewerteten Items sowie Mittelwerte und Standardabweichungen zum qualitativen und quantitativen Nutznachweis dar.

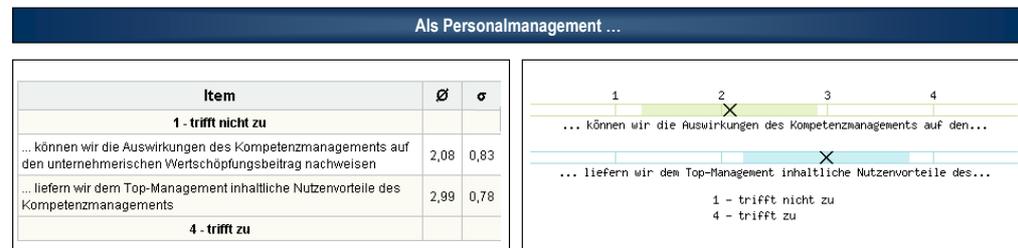


Abbildung 77: Ergebnis „Nutzennachweis“ (deskriptivstatistisch)

Auswertung der offenen Frage

Im Rahmen der offenen Frage des Fragebogens konnten die Experten wahrgenommene Optimierungsbedarfe zum betrieblichen Kompetenzmanagement äußern. Über die Hälfte der Befragten hat an dieser Stelle vertiefende Hinweise zur Optimierung des Kompetenzmanagements formuliert. Nachfolgend werden daraus abgeleitete inhaltlich-thematische Kategorien zusammenfassend dargestellt.

Die inhaltsanalytische Auswertung des Antwortspektrums zeigt, dass innerhalb der betrieblichen Praxis wesentlicher Optimierungsbedarf in Bezug auf die Harmonisierung bestehender Instrumente und Prozesse des Kompetenzmanagements wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang werden beispielsweise die einheitliche und unternehmensweite Nutzung des Kompetenzmanagements, die engere Verknüpfung aller vorhandenen Personalinstrumente und die Ausrichtung interner Personalentwicklungsaktivitäten am unternehmensspezifischen Kompetenzmanagement genannt. Ebenfalls weisen einige Experten in diesem Kontext auf die konsequentere Förderung identifizierter Potenzialträger sowie auf die Verknüpfung der Thematik des Kompetenzmanagements mit der demographischen Entwicklung einerseits und den Veränderun-

gen des externen Arbeitsmarktes andererseits als Optimierungsfelder in den Unternehmen hin.

Ein gleichermaßen bedeutsames Verbesserungsfeld zeigt sich nach Darstellung der Experten in der Akzeptanz des Kompetenzmanagements durch die Führungskräfte. In diesem Zusammenhang werden Handlungsfelder in Bezug auf die konsequente Umsetzung durch alle Führungskräfte genannt. Zudem stellen einige Experten in diesem Kontext dar, dass in der Kultur des Unternehmens Zahlen, Daten und Fakten deutlich höher priorisiert werden als das Kompetenzmanagement im Allgemeinen sowie die Kompetenzförderung der Mitarbeiter im Speziellen. Der Nutzen Kompetenzmanagements muss den verantwortlichen Führungskräften nach Ansicht der Experten überzeugender kommuniziert werden.

Ein weiteres Optimierungsfeld wird in Bezug auf die Ausrichtung des Kompetenzmanagements an den Organisationszielen und der Unternehmensstrategie wahrgenommen. Nach Angaben der Experten sollte in der betrieblichen Praxis die Vernetzung des Kompetenzmanagements mit der Unternehmensstrategie verbessert werden. Einige Studienteilnehmer weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die unternehmensinternen Personalreferenten und Personalentwickler zukünftig stärker zu Themenstellungen der Strategieentwicklung und Strategieoperationalisierung weitergebildet werden sollten, um die Anforderungen eines strategischen Kompetenzmanagements erfüllen zu können.

Handlungsfelder werden ebenfalls hinsichtlich des quantitativen Nutznachweises und der Erfolgsmessung des Kompetenzmanagements wahrgenommen. Nach Darstellung der Experten sollten zukünftig verstärkte Anstrengungen unternommen werden, um die Nachweis der positiven Auswirkungen des Kompetenzmanagements auf den Wertschöpfungsbeitrag erbringen zu können. Zur Verdeutlichung des Wertschöpfungsbeitrages werden demnach Handlungsfelder in dessen kennzahlenorientierter Evaluation gesehen.

Neben der beschriebenen Akzeptanz der Führungskräfte zeigt sich nach Auffassung der Personalexperten ebenso ein Handlungsfeld hinsichtlich der Akzeptanz des Top-Managements der Unternehmen; dies sollte das Kompetenzmanagement intensiver unterstützen. Voraussetzung dafür ist, dass das Top-Management den qualitativen und quantitativen Nutzen eines konsequent umgesetzten Kompetenzmanagement-Konzeptes erkennt und die Abstimmung von Strategie und Kompetenzmanagement als hoch priorisierte Top-Management-Aufgabe definiert.

Die befragten Personalexperten der betrieblichen Praxis sehen ein weiteres Feld zur Optimierung des Kompetenzmanagements in den Methoden der Kompetenzbeschreibung und -messung. In einer Vielzahl der betrachteten Unternehmen erfolgt die Kompetenzmessung nach Darstellung der Experten intuitiv erfahrungsgelenkt und kaum systematisch fundiert. Zudem weisen die Experten in diesem Kontext auf die Notwendigkeit der Implementierung unternehmensweiter Kompetenzmodelle hin. Hier wird insbesondere deren Aktualität sowie die methodisch einwandfreie Entwicklung kritisch betrachtet. Voraussetzung dafür ist eine strukturierte flächendeckende Erhebung erforderlicher Kompetenzen und die Nachhaltigkeit der regelmäßigen Kompetenzerhebung.

Einer abschließenden Kategorie von Handlungsfeldern zuordenbar sind Expertenhinweise, welche das Kompetenzverständnis und die Qualität der Kompetenzmanagement-Konzepte in der betrieblichen Praxis betreffen. Dabei steht nach Angaben einiger Experten beispielsweise die Abkehr von der betrieblichen Qualifizierung und die Hinwendung zur beruflichen Kompetenzförderung im Vordergrund zukünftiger Konzepte des Kompetenzmanagements. Ebenfalls stellen die Experten dar, dass in der betrieblichen Praxis zahlreiche unterschiedliche Kompetenzverständnisse nebeneinander bestehen und Kompetenz oftmals mit Leistung gleichgesetzt wird. Nachfolgende Tabelle zeigt die zuvor beschriebenen inhaltsanalytisch abgeleiteten Kategorien von

Rang eins bis sieben. Die Rangreihe ergibt sich dabei aus der jeweiligen Anzahl der Nennungen innerhalb der offenen Frage des Fragebogens.

Rang	Thematische Kategorie
1.	Harmonisierung der Prozesse und Instrumente des Kompetenzmanagements
2.	Akzeptanz durch die Führungskräfte
3.	Ausrichtung an Organisationszielen und Unternehmensstrategie
4.	Quantitativer Nachweis des Nutzens und Erfolgsmessung
5.	Akzeptanz durch das Top-Management (Vorstand, Geschäftsführung, etc.)
6.	Methoden der Kompetenzbeschreibung und Kompetenzmessung
7.	Kompetenzverständnis und Qualität der Konzepte des Kompetenzmanagements

Abbildung 78: Auswertung des Antwortspektrums der offenen Frage

Zusammenfassend betrachtet zeigen sich somit folgende übergreifenden Handlungsebenen: Mit der Harmonisierung der Prozesse und Instrumente des Kompetenzmanagements (Rang 1), dem Kompetenzverständnis und der Qualität der Konzepte (Rang 7), den Methoden zur Kompetenzbeschreibung und -messung (Rang 6) werden somit Handlungsfelder genannt, die auf die Steigerung der *Professionalität des HR-Managements* abzielen. Mit der Akzeptanz durch die Führungskräfte (Rang 2) und das Top-Management (Rang 5) werden zudem *unternehmenskulturelle* Optimierungsfelder dargelegt. Mit einer stärkeren Ausrichtung des Kompetenzmanagements an den Organisationszielen und der Unternehmensstrategie (Rang 3) weisen die Experten darüber hinaus auf Optimierungsfelder in Bezug auf die *strategische Ausrichtung* des Kompetenzmanagements hin. Mit den Kommentaren zur Erfolgsmessung (Rang 4) stellen die Experten zudem die Notwendigkeit des Nachweises *ökonomischer Implikationen* des Kompetenzmanagements dar. Bei einer Priorisierung der Handlungsebenen ergibt sich daraus folgendes Schaubild:



Abbildung 79: Priorisierung der Handlungsebenen

Zusammenfassung korrelationsstatistischer Ergebnisse

Nachfolgend werden wesentliche Erkenntnisse und Zusammenhänge der Studie zum Kompetenzmanagement in Form von sechs herausgearbeiteten Korrelationssträngen zusammenfassend skizziert.

Einfluss der Unternehmensstrategie: Wie die empirischen Auswertungen zeigen, ist ein Zusammenhang zwischen der Nachvollziehbarkeit der Strategie des Unternehmens, der strategischen Ausrichtung des Kompetenzmanagements und dem Nachweis der Implikationen des Kompetenzmanagements erkennbar: Je höher die Nachvollziehbarkeit der Unternehmensstrategie, umso präziser kann die Ausrichtung des Kompetenzmanagements an den strategischen Geschäftszielen erfolgen. Des Weiteren zeigt sich in diesem Zusammenhang: Je stärker die Orientierung an den strategischen Geschäftszielen ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Personalmanagement in der Lage ist, das Top-Management vom Nutzen des Kompetenzmanagements zu überzeugen. Lässt das Top-Management aufgrund einer mangelnden Überzeugung die Ausrichtung des Kompetenzmanagements an der Unternehmensstrategie nicht zu, so ist es nur bedingt möglich, den Nutzen des Kompetenzmanagements nachzuweisen. Dadurch wiederum verschlechtert sich die Akzeptanz und Positionie-

rung des Personalmanagements erheblich. Die Strategie des Unternehmens sowie deren Nachvollziehbarkeit durch das Personalmanagement haben somit erheblichen Einfluss auf die Gestaltung des Kompetenzmanagements.

Einfluss der Verständnisse und Ziele: Des Weiteren wird ein Zusammenhang zwischen dem unternehmensspezifischen Verständnis des Kompetenzmanagements und der Nutzung der dadurch erhobenen Informationen wahrgenommen: Je operativer die Ziele und Verständnisse des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis sind, desto operativer ist auf die Nutzung der im Rahmen des Kompetenzmanagements erhobenen Informationen. Ebenso gilt im Umkehrschluss: Je strategischer die definierten Ziele des unternehmensspezifischen Kompetenzmanagements sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die mittels des Kompetenzmanagements erhobenen Informationen zu strategischen Zwecken genutzt werden. In der betrieblichen Praxis gilt selbiges für den Kompetenzbegriff: Ein stark performanzorientiertes Kompetenzverständnis scheint zu einer starken Akzeptanz des Personalmanagements bei dem Top-Management zu führen; ein eher emanzipatorisches Kompetenzverständnis hingegen korreliert stärker mit mitarbeiterbezogenen Zielsetzungen des Kompetenzmanagements. Zusammenfassend zeigt sich, dass das unternehmensspezifische Kompetenzverständnis sowie die formulierten Verständnisse und Ziele des Kompetenzmanagements nachweislichen Einfluss auf die Akzeptanz des Personalmanagements haben. Hierbei gilt prinzipiell: Je höher die Akzeptanz des Personalmanagements, desto stärker wird das Kompetenzmanagement im Unternehmen akzeptiert. Die damit einhergehende Betrachtung des Kompetenzmanagements als strategische Notwendigkeit hat Einfluss auf dessen Nutzung als Ansatz zur kompetenzbasierten Unternehmensführung.

Einfluss des Top-Managements: Je höher die Relevanz der durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen für das Gesamtunternehmen, desto stärker zeigt sich die Akzeptanz des Kompetenzmanagements durch das Top-

Management. Je deutlicher das Top-Management den Nutzen des Kompetenzmanagements erkennt, desto konsequenter werden die Instrumente in den Verantwortungsbereichen der Führungskräfte angewendet. Hier zeigt sich zudem, dass Entscheidungsträger, die aktiv in die Kompetenzmessung involviert werden, ein höheres Verantwortungsgefühl entwickeln als andere.

Einfluss der Führungskräfte: Je ausgeprägter die Kennzahlenorientierung der Führungskräfte ist, desto weniger wird die Kompetenzförderung als zentrale Führungsaufgabe angesehen. Hier scheint zudem die persönliche Lernmotivation der Führungskräfte Einfluss auf die Wahrnehmung der Führungsaufgabe zu haben – gemäß der Expertendarstellungen sehen Führungskräfte mit einer hoch ausgeprägten Lernmotivation die Kompetenzförderung stärker als Führungsaufgabe an als jene mit einer gering wahrgenommenen Lernmotivation. Demnach wird ein Zusammenhang zwischen der betriebswirtschaftlichen Kennzahlenorientierung, der Lernmotivation und der Sensibilität für die Relevanz der Kompetenzförderung wahrgenommen.

Einfluss innerbetrieblicher Definitionen und Begrifflichkeiten: Die korrelationsstatistischen Studienauswertungen zeigen zudem, dass die Präzision der Begriffsdefinitionen im Rahmen des Kompetenzmanagements im Zusammenhang mit der Methodenauswahl zur Kompetenzableitung und Kompetenzbeschreibung steht: Je gegenwartsbezogener die Kompetenzableitung und -beschreibung, desto reduzierter die strategische Nutzung der im Rahmen des Kompetenzmanagements erhobenen Informationen. Umgekehrt zeigt sich: Je strategieorientierter die Kompetenzableitung und Kompetenzbeschreibung, desto höher der strategische Nutzen des Kompetenzmanagements. In Bezug auf die Instrumente des Kompetenzmanagements zeigt sich zudem, dass die Ansätze der Kompetenzförderung umso differenzierter erscheinen, je differenzierter die Instrumente der Kompetenzmessung wahrgenommen werden. Je stärker die Entwicklung strategisch relevanter Kompetenzen durch die Kompetenzförderung verfolgt wird, desto stärker werden in der betrieblichen Praxis informelle

Lernformen fokussiert. Die Integration informeller Lernformen führt korrelationsstatistisch zu einer höheren Mitarbeiterzufriedenheit und Mitarbeiterbindung.

4.2.2 Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements

Unabhängig von Branche, Mitarbeiteranzahl oder Aktionsradius der Unternehmen kristallisieren sich auf Basis der korrelationsstatistischen Auswertungen drei Kategorien des Kompetenzmanagements in der Unternehmenspraxis heraus. Unternehmen, deren Kompetenzmanagement der *ersten Kategorie* zuordenbar ist, formulieren ein rein personalbezogenes, operativ-funktionales Verständnis des Kompetenzmanagements. Mit diesem Ansatz werden primär die funktionale Förderung der Mitarbeiter auf ein vorgegebenes Soll-Profil und die Ableitung individueller Personalentwicklungsmaßnahmen verfolgt. Das Personalmanagement dieser Unternehmen präsentiert sich in seiner traditionell gewachsenen Dienstleistungsfunktion und wird von den Entscheidungsträgern kaum als Diskussionspartner wahrgenommen. Die Ableitung und Beschreibung der unternehmensspezifischen Kompetenzanforderungen erfolgt hier ausschließlich durch den Personalbereich, welcher bei dieser Aufgabe häufig auf die Unterstützungsleistungen einer externen Unternehmensberatung angewiesen ist. Die der ersten Kategorie zugehörigen Unternehmen nutzen die Informationen des Kompetenzmanagements primär zur Leistungsbeurteilung und zur Identifikation von Nachwuchsführungskräften. Die Maßnahmen zur Kompetenzförderung basieren zumeist auf formellen, trainingsbasierten und vermittlungsdidaktischen Lernformen. Gemäß den empirischen Auswertungen der vorliegenden Arbeit lassen sich in der betrieblichen Praxis etwa 60% der Kompetenzmanagement-Ansätze dieser ersten Kategorie zuordnen.

Unternehmen, deren Kompetenzmanagement-Ansatz einer *zweiten Kategorie* zuordenbar ist, zeigen im Vergleich zur ersten Kategorie ein stärker personalstrategisches Kompetenzmanagementverständnis und verfolgen mit diesem

primär das Ziel der Verknüpfung im Unternehmen vorhandener Personalprozesse und -instrumente. Die Ableitung der unternehmensspezifischen Kompetenzanforderungen erfolgt in diesen Unternehmen aus den eigenschaftstheoretischen Führungskräfte-Anforderungen⁸⁰. Die Informationen des Kompetenzmanagements werden in diesen Unternehmen zur Systematisierung organisationsweiter Nachfolgeaktivitäten genutzt. In den Unternehmen der zweiten Kategorie erkennen die Führungskräfte den Nutzen des Kompetenzmanagements und wenden die entsprechenden Instrumente zur Kompetenzmessung und Kompetenzförderung in ihren Verantwortungsbereichen konsequent an. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Personalmanagement in diesen Unternehmen den unternehmerischen Nutzen des Kompetenzmanagements adressatengerecht kommunizieren kann. Gemäß den empirischen Auswertungen lassen sich etwa 30% der Kompetenzmanagement-Ansätze in der betrieblichen Praxis dieser zweiten Kategorie zuordnen.

Unternehmen, deren Kompetenzmanagement-Ansatz sich der *dritten Kategorie* zuordnen lässt, verfolgen mit dem unternehmensinternen Ansatz des Kompetenzmanagements im Unterschied zu den ersten beiden Kategorien die Ausrichtung der Personalstrategie an der Unternehmensstrategie und den Abgleich der Mitarbeiterkompetenzen mit derselben. Zudem stellen diese Unternehmen den strategischen Anspruch an das Kompetenzmanagement, ihre Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen. Die Ableitung der dafür erforderlichen Kompetenzanforderungen erfolgt aus der Unternehmensstrategie⁸¹. Dabei werden

⁸⁰ Die eigenschaftstheoretischen Führungskräfte-Anforderungen beschreiben in der betrieblichen Praxis die durch das Unternehmen erwünschten Soll-Eigenschaften und -Fähigkeiten einer „idealen“ Führungskraft, wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeit, Teamorientierung oder Konfliktfähigkeit.

⁸¹ Die Ableitung der Kompetenzanforderungen aus der Unternehmensstrategie wird in der betrieblichen Praxis auch als *Strategic Deployment* oder *Strategic Alignment* bezeichnet.

Unternehmensleitlinien und Strategiedokumente sowie Markt- und Kundenanforderungen einbezogen. In den Unternehmen der dritten Kategorie existiert zudem eine Schnittstelle zwischen dem Kompetenzmanagement und der Strategieentwicklung. Das Personalmanagement wird durch das Top-Management des Unternehmens als strategischer Diskussionspartner und Berater anerkannt und bringt sich aktiv in die Strategiedefinition ein. Die Informationen des Kompetenzmanagements werden in diesen Unternehmen zur Entwicklung der bereichsübergreifenden Personalstrategie sowie der Unternehmensstrategie genutzt. Das Top-Management dieser Unternehmen betrachtet das Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit und akzeptiert es als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung. Besonders auffallend ist, dass sich Unternehmen der dritten Kategorie stärker als andere mit der Integration informeller Lernformen in das strategische Kompetenzmanagement beschäftigen. Lediglich 10% der in der betrieblichen Praxis betrachteten unternehmensspezifischen Ansätze des Kompetenzmanagements lassen sich dieser Kategorie zuordnen.

Mittels der beschriebenen Kategorien des Kompetenzmanagements lassen sich drei unterschiedliche Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis ableiten. Diese Entwicklungsstufen repräsentieren den Reifegrad des betrieblichen Kompetenzmanagements auf einem Kontinuum vom *operativen Kompetenzmanagement* (Kategorie 1: geringer strategischer Reifegrad) über das *strategieorientierte Kompetenzmanagement* (Kategorie 2: unausgeschöpfter strategischer Reifegrad) bis zum *strategischen Kompetenzmanagement* (Kategorie 3: hoher strategischer Reifegrad). Nachfolgende Abbildung stellt diese drei Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements, die damit einhergehende Verteilung vom operativen zum strategischen Fokus und die Häufigkeitsverteilung in der betrieblichen Praxis grafisch dar.

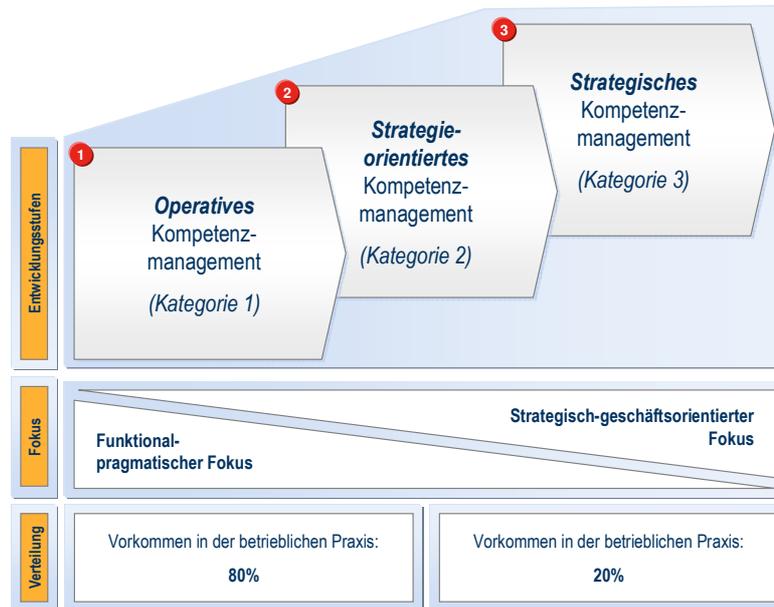


Abbildung 80: Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements

Das operative Kompetenzmanagement weist einen *funktional-pragmatischen Fokus* auf und ist in der inhaltlichen, prozessualen und methodischen Gestaltung nicht an der Strategie des Unternehmens ausgerichtet. Zudem ist der Prozess der Beschreibung, Messung und Organisation der Kompetenzen nicht mit der innerbetrieblichen Kompetenzförderung verbunden. Das operative Kompetenzmanagement ist laut den empirischen Befunden der vorliegenden Arbeit am häufigsten in der betrieblichen Praxis vorzufinden. Das strategische Kompetenzmanagement charakterisiert sich durch die *Orientierung* an der Unternehmensstrategie – allerdings werden die Informationen des strategischen Kompetenzmanagements nicht für strategische Entscheidungen oder gar zur kompetenzbasierten Unternehmensführung genutzt. Das strategische Kompetenzmanagement wird in der betrieblichen Praxis durch die Personalverantwortlichen oftmals fälschlicherweise als strategisches Kompetenzmanagement bezeichnet. Im Gegensatz zum strategischen Kompetenzmanagement weist das operative Kompetenzmanagement in der inhaltlichen, prozessualen und methodischen Gestaltung einen hohen *funktional-pragmatischen Fokus* auf und bietet somit ausreichende Potenziale, um als Ansatz zur kompetenz-

tenzbasierten strategischen Unternehmensführung genutzt zu werden. Das strategische Kompetenzmanagement ist derzeit in der betrieblichen Praxis nur selten vorzufinden.

Aus diesen Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements lässt sich der jeweilige Einfluss auf den unternehmerischen Wertschöpfungsbeitrag ableiten. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die dargestellten Entwicklungsstufen in der betrieblichen Praxis jeweils unterschiedlich hohes Wertschöpfungspotenzial für die immateriellen Vermögenswerte des Unternehmens (Intangible Assets) und den daraus resultierenden Unternehmenswert aufweisen. Nur ein strategisches Kompetenzmanagement ist inhaltlich, methodisch und prozessual in der Lage, einen nachhaltig positiven Einfluss auf das unternehmerische Wertschöpfungspotenzial zu ermöglichen und somit den Unternehmenswert zu steigern. Nachfolgendes Schaubild stellt den Einfluss auf das unternehmerische Wertschöpfungspotenzial vom operativen über das strategierorientierte bis zum strategischen Kompetenzmanagement dar.

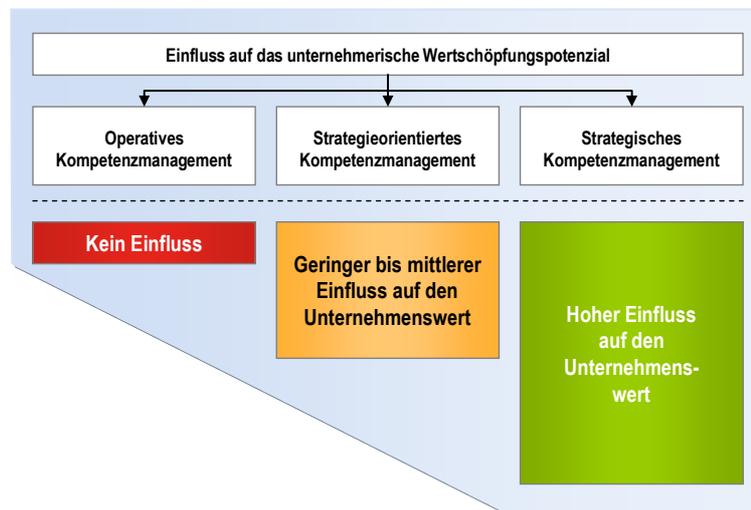


Abbildung 81: Einfluss auf unternehmerisches Wertschöpfungspotenzial

Aufgrund des hohen Einflusses auf den Unternehmenswert ist das strategische Kompetenzmanagement dabei als „Best-Practice-Modell“ der betrieblichen Praxis anzusehen.

4.2.3 Identifikations- und Differenzierungsmerkmale

Aus den zuvor dargestellten Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements lassen sich spezifische Identifikationsmerkmale zur Einordnung in der betrieblichen Praxis vorzufindender Kompetenzmanagement-Ansätze ableiten. Zentrale diagnostische Identifikationsmerkmale der unterschiedlichen Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements zeigen sich in den nachfolgend dargestellten Operationalisierungen (vgl. Abbildung 82 bis 84).

Im Rahmen des <i>operativen</i> Kompetenzmanagements ...	
...	werden als Ziele die Entwicklung der Mitarbeiter auf das vorgegebene Soll-Profil und die Ableitung individueller Personalentwicklungsmaßnahmen angestrebt.
...	positioniert sich das Personalmanagement in der traditionell gewachsenen supportorientierten Dienstleistungsfunktion und nicht als strategischer Business-Partner.
...	werden die erhobenen Informationen primär zur Leistungsbeurteilung genutzt.
...	werden formelle, trainingsbasierte, vermittlungsdidaktische Lernformen zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzförderung bevorzugt.

Abbildung 82: Operatives Kompetenzmanagement

Im Rahmen des <i>strategieorientierten</i> Kompetenzmanagements ...	
...	werden als Ziele die integrative Verknüpfung aller zentralen Personalprozesse/-Instrumente sowie die Ableitung der Personalstrategie angestrebt.
...	positioniert sich das Personalmanagement in der traditionell gewachsenen supportorientierten Dienstleistungsfunktion und nicht als strategischer Business-Partner.
...	werden die erhobenen Informationen primär zur Potenzialidentifikation und Nachfolgeplanung genutzt.
...	erfolgt die Ableitung der Kompetenzanforderungen aus den definierten eigenschaftstheoretischen Anforderungen an die Führungskräfte.

Kompetenzmanagement in der Praxis

... werden meist formelle, trainingsbasierte Lernformen zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzförderung angewendet.
... erkennen die Führungskräfte den Nutzen des Kompetenzmanagements und wenden dessen Instrumente konsequent in ihren Verantwortungsbereichen an.
... ist das Personalmanagement in der Lage, dem Top-Management die Nutzenvorteile des Kompetenzmanagements auf inhaltlicher Ebene darzulegen.

Abbildung 83: Strategierorientiertes Kompetenzmanagement

Im Rahmen des <i>strategischen</i> Kompetenzmanagements ...
... werden als Ziele die Integration der Personalstrategie in die Unternehmensstrategie, der Abgleich der Mitarbeiterkompetenzen mit der Unternehmensstrategie sowie die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit auf dem jeweiligen Markt angestrebt.
... wird das Personalmanagement vom Top-Management als strategischer Business-Partner anerkannt und bringt sich aktiv in die Strategiedefinition mit ein.
... werden die erhobenen Informationen zur Entwicklung der Personalstrategie und der Unternehmensstrategie genutzt.
... erfolgt die Ableitung der Kompetenzanforderungen aus der Unternehmensstrategie, unter Einbezug der Unternehmensleitlinien und Strategiedokumente sowie unter Beachtung von Markt- und Kundenanforderungen.
... existiert eine Schnittstelle zwischen dem Kompetenzmanagement und der Strategieentwicklung des Unternehmens.
... betrachtet das Top-Management das Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit, erkennt die Steigerung der immateriellen Vermögenswerte durch das strategische Kompetenzmanagement und akzeptiert dieses als Instrument zur strategischen kompetenzbasierten Unternehmensführung.
... ist das Kompetenzmanagement an den strategischen Geschäftszielen des Unternehmens orientiert.
... werden Formen informellen Lernens in das Kompetenzmanagement integriert.

Abbildung 84: Strategisches Kompetenzmanagement

Nachdem vorangehend Identifikationsmerkmale unterschiedlicher Kompetenzmanagement-Ansätze dargestellt wurden, beschäftigen sich die nachfolgenden Abschnitte mit Differenzierungsmerkmalen und Erfolgsfaktoren des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis. Dabei soll die Frage be-

antwortet werden, worin sich die drei zuvor beschriebenen Entwicklungsstufen unterscheiden und welche Erfolgsfaktoren des strategischen Kompetenzmanagements daraus abzuleiten sind. Die empirische Auswertung und die Reflexion der Ergebnisse ergeben sechs Differenzierungsmerkmale, die auch als *Erfolgsfaktoren des Kompetenzmanagements* verstanden werden können. Diese werden nachfolgend als *HR-Fit*⁸², *Business-Fit*, *Culture-Fit*, *Competence-Development-Fit*, *Economic-Fit* und *Strategic-Fit* bezeichnet.

Der *HR-Fit* fokussiert die Präzision des unternehmensinternen Kompetenzverständnisses, das unternehmensspezifische Verständnis des strategischen Kompetenzmanagements sowie die mit dem Kompetenzmanagement verfolgten Zielsetzungen. Des Weiteren wird darunter der Grad der Harmonisierung vorhandener Personalprozesse und -instrumente verstanden. Zudem betrachtet der *HR-Fit* die Qualität der Begriffsdefinitionen und Konzepte sowie die Eignung der unternehmensspezifischen Vorgehensweisen zur Kompetenzbeschreibung, -ableitung, -messung und -förderung. Darüber hinaus erfasst der *HR-Fit* die Güte der Nutzenargumentation gegenüber dem Top-Management. Der *HR-Fit* betrachtet somit den Ausprägungsgrad der instrumentellen und methodischen Voraussetzungen für ein strategisches Kompetenzmanagement.

Der *Business-Fit* beinhaltet den Grad der Ausrichtung des Kompetenzmanagements an den Geschäfts- bzw. Organisationszielen und der unternehmensspezifischen Strategie. Zudem wird im Rahmen des *Business-Fits* eruiert, welche unternehmensinternen Zuständigkeiten für das Kompetenzmanagement existieren und welche Schnittstellen zu weiteren Abteilungen innerhalb des Unternehmens existieren. Des Weiteren fokussiert der *Business-Fit* die eingesetzten Methoden und Instrumente zur Ableitung der unternehmensspezifischen

⁸² Die aus dem Englischen stammende Bezeichnung „Fit“ beschreibt dabei die *Passung*, *Betriebsfähigkeit* oder *Tauglichkeit* für das strategische Kompetenzmanagement.

Kompetenzanforderungen. Zusammenfassend betrachtet repräsentiert der Business-Fit also den Grad der Orientierung des Kompetenzmanagements an den Zielen und der Strategie des Unternehmens.

Der *Culture-Fit* beschäftigt sich mit den unternehmenskulturellen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis. Im Rahmen des Culture-Fits wird die Akzeptanz des Kompetenzmanagements durch das Top-Management und die Führungskräfte innerhalb der Unternehmen betrachtet. Gleichmaßen sind die Positionierung und Akzeptanz des Personalmanagements als strategischer Diskussionspartner und Berater auf Ebene des Top-Managements zentrale Bestandteile des Culture-Fits. Der Culture-Fit fokussiert somit Facetten der Unternehmenskultur sowie deren Auswirkungen auf das Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis.

Der *Competence-Development-Fit* fokussiert die initiierten Maßnahmen, Formen und Methoden der Kompetenzförderung und Kompetenzentwicklung. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls untersucht, welche Bedeutung formellen, stark trainingsbasierten Lernformen beigemessen wird und in welchem Ausmaß informelle Lernmodelle in das Kompetenzmanagement integriert werden. Zudem wird im Rahmen des Competence-Development-Fits betrachtet, welche Ziele mit den unternehmensspezifischen Ansätzen zur Kompetenzförderung verfolgt werden. Der Competence-Development-Fit zeigt somit den Grad der inhaltlichen, prozessualen und methodischen Integration der Kompetenzentwicklung und Kompetenzförderung in den unternehmensspezifischen Ansatz des strategischen Kompetenzmanagements an.

Der *Economic-Fit* betrachtet, inwiefern das unternehmensinterne Personalmanagement die Auswirkungen des strategischen Kompetenzmanagements auf den unternehmerischen Wertschöpfungsbeitrag nachweisen kann. Demnach werden im Rahmen des Economic-Fits vorhandene Evaluationskonzepte und angewendete Vorgehensmodelle zur Erfolgsmessung untersucht. Der Econo-

mic-Fit beschäftigt sich somit mit dem qualitativen und quantitativen Nachweis der Implikation des Kompetenzmanagements auf den Wertschöpfungsbeitrag und den Unternehmenswert.

Der *Strategic-Fit* betrachtet den Ausprägungsgrad strategischer Facetten im Rahmen des unternehmensspezifischen Kompetenzmanagement-Ansatzes. Dies beinhaltet u. a., inwieweit die erhobenen Kompetenzinformationen zur Definition der Personalstrategie und zur Entwicklung der Unternehmensstrategie berücksichtigt werden. Demnach wird im Rahmen des Strategic-Fit betrachtet, in welchem Maße das unternehmensinterne Kompetenzmanagement als Instrument zur strategischen und kompetenzbasierten Unternehmensführung genutzt wird. Ebenfalls wird in diesem Kontext untersucht, inwieweit sich das Personalmanagement des Unternehmens aktiv in die Strategiedefinition einbringt und in welchem Maße das unternehmensspezifische Kompetenzmanagement mit den strategischen Zielsetzungen verbunden ist. Zudem erfasst der Strategic-Fit, ob und in welchem Ausmaß das Top-Management des Unternehmens das Kompetenzmanagement für einen regelmäßigen Strategie-Review-Prozess nutzt. Der Strategic-Fit fokussiert somit den Grad der strategischen Nutzung der durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen durch die Entscheidungsträger des Unternehmens. Nachfolgende Abbildung stellt die sechs Erfolgsfaktoren des strategischen Kompetenzmanagements grafisch dar.

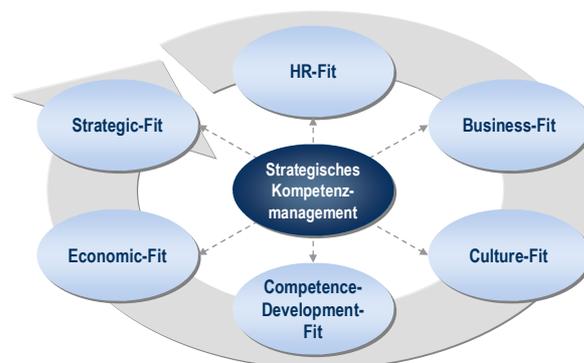


Abbildung 85: Erfolgsfaktoren und Differenzierungsmerkmale

Basierend auf diesen Faktoren sowie den zentralen Erkenntnissen der empirischen Untersuchung lassen sich sechs konkrete Erfolgsanforderungen für die unternehmerische Praxis ableiten:

- 1 **HR-Fit** » Anforderung zur Harmonisierung der existierenden HR-Landschaft (Prozesse, Instrumente und Inhalte)
- 2 **Business-Fit** » Anforderung zur konsequenten Orientierung des Kompetenzmanagements an der Unternehmensstrategie
- 3 **Culture-Fit** » Anforderung zur Positionierung des Personalmanagements als strategischer Business-Partner sowie zur Akzeptanz des Kompetenzmanagements durch Top-Management und Führungskräfte
- 4 **Comp.-Devel.-Fit** » Anforderung zur Implementierung geeigneter Instrumente, Methoden und Inhalte zur Kompetenzförderung und Kompetenzentwicklung
- 5 **Economic-Fit** » Anforderung zum Nachweis des ökonomischen Nutzens der Personalarbeit im Allgemeinen sowie des strategischen Kompetenzmanagements im Speziellen
- 6 **Strategic-Fit** » Anforderung zur Nutzung des Kompetenzmanagements als Instrument zur kompetenzbasierten strategischen Unternehmensführung

Ordnet man die Items des Fragebogens der quantitativen Studie diesen sechs Erfolgsanforderungen zu, so lassen sich daraus jeweils prozentuale Verteilun-

gen pro Unternehmen errechnen⁸³. Nachfolgend sollen auf dieser Basis drei Fallbeispiele aus der betrieblichen Praxis dargestellt werden. Die ausgewählten Fallbeispiele repräsentieren vom operativen über das strategieorientierte bis zum strategischen Kompetenzmanagement jeweils eine Entwicklungsstufe in der betrieblichen Praxis.

4.2.4 Praxisbeispiele zu den Erfolgsfaktoren

Nachfolgend werden die beschriebenen Differenzierungsmerkmale und Erfolgsfaktoren des Kompetenzmanagements anhand dreier Fallbeispiele aus der betrieblichen Praxis skizziert⁸⁴. Dargestellt wird jeweils ein Beispiel für das operative, das strategieorientierte und das strategische Kompetenzmanagement anhand der sechs Erfolgsfaktoren vom HR-Fit bis zum Strategic-Fit.

Fallbeispiel operatives Kompetenzmanagement

Das erste Fallbeispiel aus der betrieblichen Praxis stellt ein Unternehmen dar, welches im mittleren Bereich liegende Werte in den Faktoren des HR-Fits (72,4%), des Business-Fits (59,3%) und des Competence-Development-Fits (55,4%) erreicht. Risikopotenziale werden in den Bereichen des Culture-Fits (34,7%), des Economic-Fits (26,8%) sowie des Strategic-Fits (28,3%) wahrgenommen.

Der im mittleren Bereich liegende *HR-Fit* ergibt sich aus dem klar definierten Kompetenzverständnis und der Tatsache, dass innerhalb des Unternehmens Kompetenz von Qualifikation unterschieden wird. Zur weiterführenden Stei-

⁸³ Die vollständige Zuordnung der Fragebogen-Items zu den sechs Erfolgsanforderungen des Kompetenzmanagements befindet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

⁸⁴ Um die den Studienteilnehmern zugesagte Vertraulichkeit zu gewährleisten, wird auf die Nennung der Unternehmensnamen verzichtet.

gerung des HR-Fits sollten die derzeit implementierten Instrumente des Kompetenzmanagements optimiert und stärker aufeinander abgestimmt werden. In dem skizzierten Fallbeispiel wird der Kompetenzbegriff mit Leistung gleichgesetzt und somit einseitig auf seine Performanzfacette reduziert.

Der ebenfalls im Mittelfeld liegende *Business-Fit* ergibt sich u. a. aus der Tatsache, dass zur Kompetenzableitung systematisierte Methoden der Anforderungsanalyse wie bspw. die Critical-Incident-Technique sowie die Key-Task-Analyse angewendet werden. Zur weiterführenden Steigerung des Business-Fits sollte die Ableitung der unternehmensspezifischen Kompetenzanforderungen jedoch stärker aus der Unternehmensstrategie sowie den Markt- und Kundenanforderungen erfolgen. Das in dem Unternehmen wahrgenommene Vorgehensmodell zur Kompetenzmodellierung erscheint derzeit stark erfahrungsgelenkt und intuitiv.

Ebenfalls im Medium liegende wird der *Competence-Development-Fit* des unternehmensspezifischen Kompetenzmanagement-Ansatzes wahrgenommen. Zur Kompetenzförderung im Rahmen des Kompetenzmanagements werden zu meist formelle, trainingsbasierte Lernformen fokussiert und die Maßnahmen der Kompetenzförderung verfolgen das Ziel der Steigerung allgemeiner Managementkompetenzen. Verbesserungswürdig erscheint die Auseinandersetzung mit informellen Lernformen. Zur weiterführenden Optimierung des Competence-Development-Fits sollten in diesem Unternehmen Kompetenzmessung und Kompetenzförderung stärker miteinander verbunden werden.

Der im Vergleich zu den zuvor beschriebenen Erfolgsfaktoren sehr gering ausgeprägte *Culture-Fit* ist u. a. auf die geringe Akzeptanz des Kompetenzmanagements durch das Top-Management zurückzuführen. Zudem sehen die Führungskräfte des Unternehmens die Entwicklung und Förderung ihrer Mitarbeiter nicht als zentrale Führungsaufgabe an und wenden die Instrumente des Kompetenzmanagements in ihren Verantwortungsbereichen nicht konse-

quent an. Die für ein erfolgreiches Kompetenzmanagement notwendigen unternehmenskulturellen Anforderungen werden in diesem Unternehmen daher nicht hinreichend erfüllt.

Auch der *Economic-Fit* des unternehmensspezifischen Kompetenzmanagement-Ansatzes zeigt deutlichen Handlungsbedarf. Das Personalmanagement des Unternehmens ist weder auf qualitativer noch auf quantitativer Ebene in der Lage, die Auswirkungen des Kompetenzmanagements auf die Unternehmensziele oder die Unternehmensstrategie nachweisen. Dementsprechend zeigt sich ein ebenfalls kritisch ausgeprägter *Strategic-Fit*. Kompetenzmanagement wird in diesem Unternehmen nicht als Instrument zur kompetenzbasierter Unternehmenssteuerung verstanden und die durch das Kompetenzmanagement gewonnenen Informationen werden nicht zur Ableitung strategischer Entscheidungen genutzt. Neben der Steigerung des *Economic-Fits* wurde mit dem *Strategic-Fit* das größte Handlungsfeld identifiziert. Dieser skizzierte Kompetenzmanagement-Ansatz des anonymisierten Unternehmens entspricht aufgrund der beschriebenen Beschaffenheiten der Charakteristik der *ersten Entwicklungsstufe* des Kompetenzmanagements: dem *operativem Kompetenzmanagement*. Nachfolgende Abbildung stellt die beschriebenen Ausprägungen der sechs Erfolgsfaktoren grafisch dar.

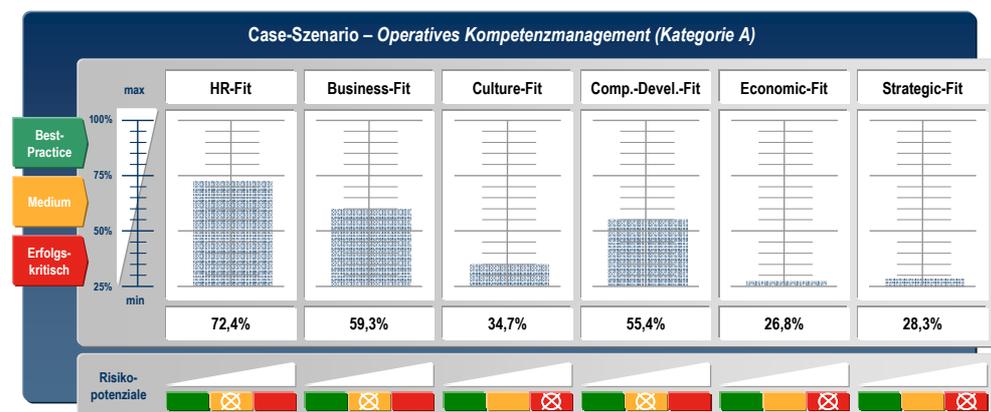


Abbildung 86: Fallbeispiel operatives Kompetenzmanagement

Fallbeispiel strategieorientiertes Kompetenzmanagement

Das zweite Fallbeispiel stellt ein Unternehmen dar, welches einen hohen HR-Fit (79,8%) und Business-Fit (85,3%) aufweist. Neben einem mittelmäßig ausgeprägten Culture-Fit (55,8%) und Competence-Development-Fit (61,8%) zeigen sich deutliche Verbesserungspotenziale in den Faktoren des Economic-Fits (34,7%) und des Strategic-Fits (30,4).

Der hoch ausgeprägte *HR-Fit* ergibt sich u. a. aus dem klar definierten Kompetenzverständnis: Kompetenz wird in diesem Unternehmen als Selbstorganisationsfähigkeit in neuen und unbekanntem Situationen definiert und präzise von den Qualifikations- und Leistungsbegriffen unterschieden. Die eingesetzten Instrumente des Kompetenzmanagements sind in diesem Unternehmen aufeinander abgestimmt und Kompetenzmanagement wird als Instrument zur Verknüpfung aller relevanten HR-Prozesse verstanden. Mit Assessment Centern und Strukturierten Interviews werden zur Kompetenzmessung klassische eignungsdiagnostische Instrumente genutzt.

Der ebenfalls stark ausgeprägte *Business-Fit* ist auf die systematische Ableitung der Kompetenzanforderungen aus der Unternehmensstrategie zurückzuführen. Zudem werden in dem Unternehmen bei der Kompetenzmodellierung Markt- und Kundenanforderungen erhoben und in das unternehmensspezifische Kompetenzmodell integriert. Die Kompetenzableitung erfolgt dabei keinesfalls intuitiv, sondern mittels der Critical-Incident-Technique (CIT). Somit werden in dem Unternehmen wissenschaftlich fundierte Methoden zur Kompetenzableitung und Kompetenzbeschreibung angewendet.

Der im Medium liegende *Culture-Fit* ist auf die geringe Akzeptanz des Kompetenzmanagements durch die Führungskräfte des Unternehmens zurückzuführen. Wenngleich das Top-Management das Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit betrachtet, werden die Erwartungen an die Führungskräfte hinsichtlich der Kompetenzförderung der Mitarbeiter derzeit nicht ex-

plizit durch Zielvereinbarungen o. ä. manifestiert. Dementsprechend ist wahrnehmbar, dass die Führungskräfte aufgrund ihrer hohen operativen Prägung die Instrumente des Kompetenzmanagements nicht konsequent in ihren Verantwortungsbereichen anwenden. Die für ein erfolgreiches Kompetenzmanagements notwendigen unternehmenskulturellen Anforderungen könnten in diesem Unternehmen weiterführend optimiert werden.

Ebenfalls im mittleren Bereich liegt in diesem Unternehmen der *Competence-Development-Fit* des Kompetenzmanagement-Ansatzes. Zur Kompetenzförderung wird größtenteils auf formelle Lernformen zurückgegriffen – verbesserungswürdig erscheinen die Auseinandersetzung mit Ansätzen des selbstgesteuerten Lernens und die Integration informeller Lernformen in das interne Kompetenzmanagement. Zur weiterführenden Verbesserung des *Competence-Development-Fits* sollten Instrumente der Kompetenzmessung und Kompetenzförderung stärker miteinander verbunden sowie informelle Lernmodelle in das Kompetenzmanagement integriert werden.

Kritisch zeigt sich der *Economic-Fit* des unternehmensspezifischen Kompetenzmanagement-Ansatzes: Das Personalmanagement ist, ähnlich wie im ersten Fallbeispiel, weder auf qualitativer noch quantitativer Ebene in der Lage, die Auswirkungen des Kompetenzmanagements auf die Unternehmensziele, den unternehmerischen Wertschöpfungsbeitrag oder die Unternehmensstrategie nachweisen. In Bezug auf den ökonomischen Nachweis der Implikationen eines erfolgreichen Kompetenzmanagements werden hier deutliche Verbesserungspotentiale wahrgenommen.

Ebenfalls eher schwach ausgeprägt zeigt sich der *Strategic-Fit* dieses Kompetenzmanagement-Ansatzes. Wenngleich die Entscheidungsträger des Unternehmens das Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit betrachten, werden die Informationen des Kompetenzmanagements kaum zur Ableitung der Personal- oder Unternehmensstrategie genutzt. Insgesamt zeigt sich,

dass die Voraussetzungen zur Nutzung des Kompetenzmanagements als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmenssteuerung keinesfalls gegeben sind. Neben der Steigerung des Economic-Fits wurde auch in diesem Unternehmen mit dem Strategic-Fit das größte Verbesserungsfeld identifiziert. Dieser exemplarisch skizzierte Kompetenzmanagement-Ansatz entspricht aufgrund seiner beschriebenen Beschaffenheiten der Charakteristik der *zweiten Entwicklungsstufe* des Kompetenzmanagements: dem *strategieorientierten Kompetenzmanagement*. Nachfolgende Abbildung stellt die beschriebenen Ausprägungen der Erfolgsfaktoren dieses unternehmensspezifischen Kompetenzmanagement-Ansatzes grafisch dar.

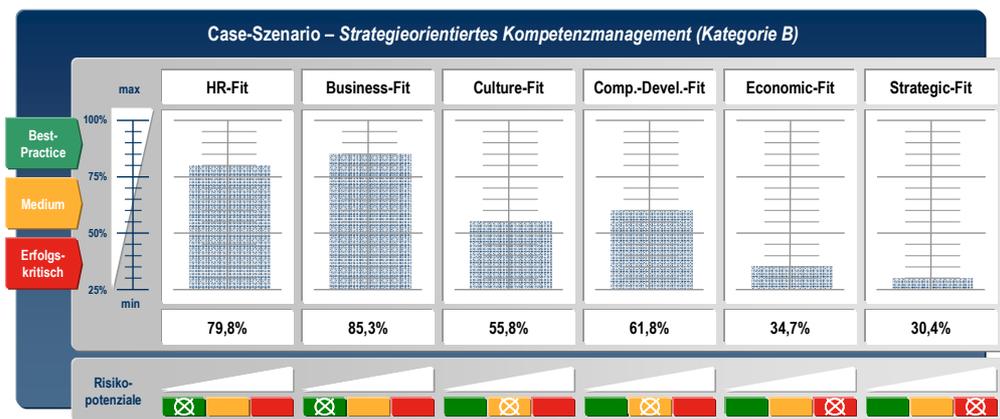


Abbildung 87: Fallbeispiel strategisches Kompetenzmanagement

Fallbeispiel strategisches Kompetenzmanagement

Das dritte Fallbeispiel stellt ein Unternehmen dar, welches im Sinne eines strategischen Kompetenzmanagements einen stark ausgeprägten Strategic-Fit (85,3%) und Economic-Fit (77,9%) aufweisen kann. Zudem wird hier ein hoher HR-Fit (85,2%) und Business-Fit (94,6%) wahrgenommen. Leichte Entwicklungspotenziale zeigen sich hier in den Bereichen des Competence-Development-Fits (71,5%) und des Culture-Fits (60,3%).

Der stark ausgeprägte *Strategic-Fit* ist auf den Einsatz des unternehmensspezifischen Kompetenzmanagement-Ansatzes als Instrument zur strategischen Unternehmensführung zurückzuführen. Zudem existiert eine Schnittstelle zwischen dem Kompetenzmanagement und der Strategieentwicklung. Das Personalmanagement des Unternehmens bringt sich aktiv in die Strategiediskussion ein und wird als strategischer Diskussionspartner akzeptiert. Neben der personalwirtschaftlichen Nutzung der Informationen werden die durch das Kompetenzmanagement gewonnenen Erkenntnisse in diesem Unternehmen zur Entwicklung der Personalstrategie und Unternehmensstrategie genutzt.

Das Unternehmen kann mit seinem Kompetenzmanagement-Ansatz einen ebenfalls hoch ausgeprägten *Economic-Fit* aufweisen. Mittels eigens entwickelter Evaluationskonzepte ist das Personalmanagement in der Lage, die Auswirkungen des Kompetenzmanagements auf die Unternehmensziele, den unternehmerischen Wertschöpfungsbeitrag oder die Unternehmensstrategie nachzuweisen. In Bezug auf den ökonomischen Nachweis der Implikationen des strategischen Kompetenzmanagements werden in diesem Best-Practice-Beispiel aus der unternehmerischen Praxis kaum Verbesserungsfelder wahrgenommen.

Zudem wird in dem Unternehmen ein stark ausgeprägter *HR-Fit* identifiziert. Das Personalmanagement erkennt den Bedarf der internen Kunden und ist in der Lage, den Nutzen des Kompetenzmanagements adressatengerecht zu kommunizieren. Die in dem Unternehmen eingesetzten Personalinstrumente erscheinen optimal aufeinander abgestimmt, und neben den klassischen eignungsdiagnostischen Assessment-Instrumenten werden spezifische Methoden zur Potenzialdiagnostik eingesetzt. Zudem basiert der Kompetenzmanagement-Ansatz des Unternehmens auf einem präzisen Kompetenzverständnis, welches Kompetenz von den Konstrukten der Leistung und Qualifikation klar abgrenzt.

Am stärksten innerhalb dieses unternehmensspezifischen Kompetenzmanagement-Ansatzes ist der *Business-Fit* ausgeprägt. Die Strategie des Unternehmens ist eindeutig definiert und das Kompetenzmanagement orientiert sich an den strategischen Geschäftszielen des Unternehmens. Die systematische Ableitung unternehmensspezifischer Kompetenzanforderungen aus der Unternehmensstrategie ist somit gegeben. Zur Kompetenzmodellierung werden Markt- und Kundenanforderungen erhoben und in das unternehmensspezifische Kompetenzmodell integriert. Die Kompetenzableitung erfolgt keinesfalls erfahrungsgelernt oder intuitiv, sondern mittels der Key-Task-Analyse. Somit werden auch in diesem Unternehmen wissenschaftlich fundierte Methoden zur Kompetenzableitung und Kompetenzbeschreibung angewendet.

Als steigerbar hingegen wird der im Medium liegende *Competence-Development-Fit* wahrgenommen. Zur weiterführenden Optimierung des Competence-Development-Fits sollten die Ansätze zur Kompetenzmessung und anschließenden Kompetenzförderung stärker miteinander verbunden und informelle Lernmodelle integriert werden. Verbesserungswürdig erscheint zudem die Auseinandersetzung mit Ansätzen des selbstgesteuerten Lernens sowie deren Integration in das interne Kompetenzmanagement.

Ein relatives Entwicklungsfeld zeigt sich in diesem Unternehmen zudem hinsichtlich des *Culture-Fits*. Der im Vergleich zu den vorher beschriebenen Ergebniswerten abfallende Culture-Fit ist auch in diesem Unternehmen u. a. auf die geringe Akzeptanz des Kompetenzmanagements seitens der Führungskräfte zurückzuführen. In der Konsequenz ist wahrnehmbar, dass die Führungskräfte aufgrund ihrer hohen operativen Prägung die Instrumente des Kompetenzmanagements nicht konsequent in ihren Verantwortungsbereichen anwenden. Die Erfüllung der für ein erfolgreiches Kompetenzmanagements notwendigen unternehmenskulturellen Anforderungen sollten in diesem Unternehmen optimiert werden.

Dieser exemplarisch skizzierte Kompetenzmanagement-Ansatz aus der betrieblichen Praxis entspricht aufgrund seiner Beschaffenheit der Charakteristik der *dritten Entwicklungsstufe* des Kompetenzmanagements: dem *strategischen Kompetenzmanagement*. Nachfolgende Abbildung stellt die beschriebenen Ausprägungen der Erfolgsfaktoren dieses unternehmensspezifischen Kompetenzmanagement-Ansatzes grafisch dar.

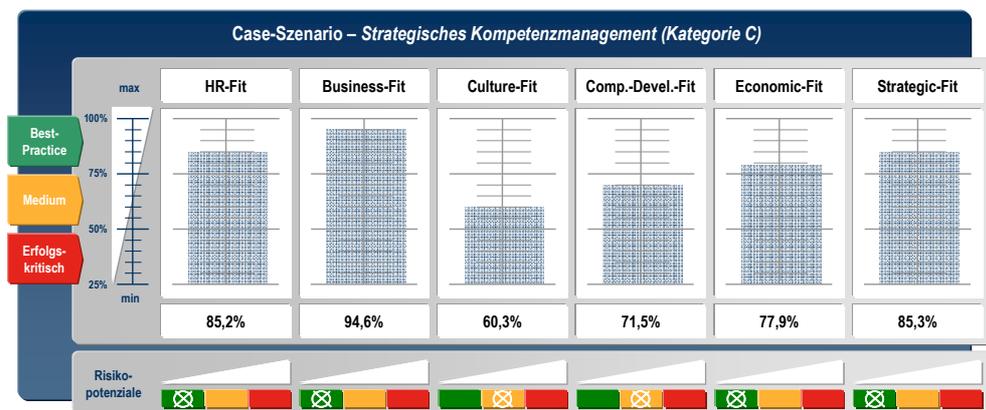


Abbildung 88: Fallbeispiel strategisches Kompetenzmanagement

4.2.5 Zweites Resümee

In der betrieblichen Praxis zeigen sich unabhängig von Branche, Größe oder Standort der Unternehmen stark heterogene Verständnisse vom Konstrukt des strategischen Kompetenzmanagements; auch die mit dem Kompetenzmanagement verfolgten Ziele variieren stark – in Deutschland existiert derzeit kein einheitliches Kompetenzmanagement. Unternimmt man den Versuch, die zahlreichen unterschiedlichen Verständnisse und Ansätze zu kategorisieren, so ist erkennbar, dass Kompetenzmanagement in der betrieblichen Praxis größtenteils auf rein operative Personalaktivitäten reduziert wird. Erhebliche Verbesserungsmöglichkeiten bestehen in Bezug auf das strategische Verständnis des Kompetenzmanagements: Hier zeigt sich zusammenfassend betrachtet deutliches Potenzial zur weiterführenden Entwicklung des strategischen Kompetenzmanagements zu einem Instrument zur kompetenzbasierten strategi-

schen Unternehmensführung. Unternehmensspezifische Kompetenzanforderungen werden in der Praxis primär aus den definierten Anforderungen an die Führungskräfte abgeleitet; im Vergleich dazu deutlich seltener erfolgt eine systematische Top-Down-Ableitung aus der Unternehmensstrategie. Gemäß der im Verlaufe dieses Kapitels skizzierten Anforderungen an die Ausrichtung des Kompetenzmanagements an der Unternehmensstrategie zeigen sich hier deutliche Ansatzpunkte zur Verbesserung. In der betrieblichen Praxis werden zur Ableitung und Beschreibung der unternehmensspezifischen Kompetenzanforderungen zu wenig strategierelevante Informationsquellen genutzt. Zudem erkennen nur wenige Führungskräfte den Nutzen des Kompetenzmanagements. Dabei ist wahrnehmbar, dass ebenfalls nur wenige die Kompetenzförderung ihrer Mitarbeiter als zentrale Führungsaufgabe ansehen. Optimierungsbedarf besteht demnach ebenso hinsichtlich einer stärkeren Kommunikation der Nutzenargumente des Kompetenzmanagements.

Nur etwa ein Viertel der befragten Personalexperten ist der Auffassung, dass die Instrumente des strategischen Kompetenzmanagements optimal aufeinander abgestimmt sind. Deutliche Handlungsfelder werden somit zudem in der Harmonisierung vorhandener Personalinstrumente gesehen. Insbesondere Methoden, Instrumente und Techniken zur Kompetenzmessung und Kompetenzförderung sollten in den Konzepten des strategischen Kompetenzmanagements integrativer miteinander verbunden werden. Klassische Classroom-Trainings verlieren nach Ansicht der Studienteilnehmer zugunsten des selbstgesteuerten und informellen Lernens zunehmend an Bedeutung. Insbesondere wird zunehmend das Ziel einer stärkeren Förderung strategisch relevanter Kompetenzen verfolgt. Verbesserungspotenzial besteht hinsichtlich der stärkeren Integration informeller Lernformen in das strategische Kompetenzmanagement. In den wenigsten Unternehmen existiert eine Schnittstelle zwischen dem Kompetenzmanagement und der Strategieentwicklung des Unternehmens. Somit kann nur selten eine Verknüpfung zwischen der Unternehmens-

strategie und dem strategischen Kompetenzmanagement hergestellt werden. Auch hier zeigt sich ein Handlungsfeld zur zukünftigen Verbesserung des strategischen Kompetenzmanagements.

Weiterer Handlungsbedarf zeigt sich im Hinblick auf die Akzeptanz des Personalmanagements als strategischer Berater des Top-Managements. Die Personalabteilungen ziehen sich häufig zu stark auf die traditionell gewachsene Rolle als dienstleistungsorientierte Unterstützungsfunktion zurück und positionieren sich zu wenig offensiv als kompetenter Diskussionspartner auf Ebene des Top-Managements. Die sich durch das strategische Kompetenzmanagement bietenden Möglichkeiten zur strategischen Positionierung des Personalmanagements werden durch die handelnden Personalmanager in der betrieblichen Praxis deutlich zu wenig genutzt. Dabei stehen die Entscheidungsträger in den Unternehmen der Thematik des Kompetenzmanagements keinesfalls verschlossen gegenüber: Das Top-Management jedes zweiten untersuchten Unternehmens betrachtet das unternehmensinterne Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit. Dennoch werden die durch das strategische Kompetenzmanagement gewonnenen Informationen in der betrieblichen Praxis durch die Unternehmenslenker kaum als Entscheidungsgrundlage genutzt. Das Potenzial des strategischen Kompetenzmanagements als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung wird auf Ebene der Entscheidungsträger derzeit also nur bedingt ausgeschöpft.

Da in Deutschland derzeit kein einheitliches, im Sinne des ressourcen- und lernorientierten Ansatzes integratives Kompetenzmanagement existiert, beschäftigt sich das nachfolgende Kapitel unter Beachtung der gewonnenen empirischen Erkenntnisse mit der Konzeptualisierung eines integrativen Modells zum strategischen Kompetenzmanagement.

5 Konzeptualisierung eines integrativen Kompetenzmanagement-Ansatzes

Vor dem Hintergrund theoretisch und empirisch hergeleiteter Erkenntnisse sollen im Rahmen dieses Kapitels drei Thesen abgeleitet werden, aus denen sich die Grundcharakteristik eines Konzeptentwurfes zum integrativen Kompetenzmanagement ergibt. Die Merkmale dieses konzeptionellen Entwurfes sollen anschließend mit Entscheidungsträgern aus der betrieblichen Praxis diskutiert, reflektiert und verifiziert werden. Die Ergebnisse dieser Fokusgespräche werden zusammenfassend vorgestellt. Darauf aufbauend begründet sich die Konzeptualisierung des integrativen Kompetenzmanagements.

5.1 Ableitungen und Konzeptentwurf

Abgeleitet aus der Betrachtung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Megatrends wurden zu Beginn der Arbeit Konsequenzen für Unternehmen sowie deren Personalmanagement und Mitarbeiter hergeleitet. Das zweite Kapitel griff diese auf und beschäftigte sich auf theoretischer Ebene mit wissenschaftlichen Diskursen zum Kompetenzbegriff und zum Kompetenzmanagement. Wie bereits dargestellt, zeigt die Beobachtung der wissenschaftlichen Diskurse Uneinigkeit; der lern- und der ressourcenorientierte Ansatz betrachten die Thematik in stark divergierender Art und Weise. Dabei ist für keinen der beiden Ansätze eine Dominanz in der wissenschaftlichen Fachwelt oder eine höhere Bedeutung in der betrieblichen Praxis erkennbar. Häufig werden Potenziale der Integration des lernorientierten in den strategischen Kompetenzmanagement-Ansatz unterschätzt. Kompetenzmanagement stellt sich daher im wissenschaftlichen Kontext als „blinder Fleck“ dar. Auch die im Rahmen der Arbeit durchgeführte empirische Studie gelangt liefert die Erkenntnis, dass in Deutschland derzeit kein einheitliches, systematisches und im Sinne des res-

sourcen- und lernorientierten Ansatzes integriertes Kompetenzmanagement existiert. Vielmehr zeigt der Blick in die Unternehmenspraxis mit dem operativen, dem strategieorientierten und dem strategischen Kompetenzmanagement unterschiedliche Entwicklungsstufen. Insbesondere das strategische Kompetenzmanagement ist in der betrieblichen Praxis nur bedingt vorfindbar. Hier werden Potenziale und Handlungschancen eines integrativen Kompetenzmanagement-Ansatzes offenkundig. Auf Grundlage der theoretischen Darlegungen und der empirischen Erkenntnisse können daher nachfolgende Thesen zur Konzeptualisierung eines integrativen Kompetenzmanagements abgeleitet werden:

Erste These: Um Kompetenzmanagement effektiver zu gestalten, müssen die unternehmensbezogene Sicht, repräsentiert durch den ressourcenorientierten Ansatz, und die mitarbeiterbezogene Sicht des lernorientierten Ansatzes zu einem integrativen Gesamtmodell des Kompetenzmanagements verknüpft werden. Wie die theoretische Betrachtung zeigt, fokussiert das ressourcenorientierte Kompetenzmanagement schwerpunktmäßig die output-bezogene Beurteilung von messbaren Qualifikationen und Eigenschaftsausprägungen. Einflussfaktoren der ganzheitlichen Kompetenzförderung hingegen bleiben dabei weitestgehend unbeachtet. Zur Gestaltung eines integrativen Modells zum strategischen Kompetenzmanagement ist die stärkere Integration und Partizipation des lernorientierten Ansatzes in die strategische Unternehmensführung notwendig. Ziel muss es demnach sein, den ressourcenorientierten mit dem lernorientierten Ansatz zu verschmelzen und in praktische Anwendungen zu überführen. Die erste These beschreibt somit die *Notwendigkeit einer integrativen Verknüpfung*.

Zweite These: Damit das integrativ verknüpfte Modell des Kompetenzmanagements als Ansatz zur kompetenzbasierten Unternehmensführung genutzt werden kann, müssen der ressourcen- und der lernorientierte Ansatz im Sinne des unternehmerischen Wertschöpfungsbeitrags nachweisliche Implikationen auf

strategische Werttreiber haben. Kompetenzmanagement jedoch linear aus der Gesamtstrategie abzuleiten kommt einer normativen Setzung gleich; vielmehr müssen beide Ansätze des Kompetenzmanagements in einem iterativen Prozess verbunden werden. Das traditionelle, lineare Modell der Kompetenzkaskadierung muss zukünftig durch ein zirkuläres Modell des Kompetenzmanagements ersetzt werden. Die zweite These beschreibt somit die *Art der Verknüpfung bzw. das Verknüpfungsformat*.

Dritte These: Aufgrund des hohen Einflusspotenzials auf den strategischen Wertschöpfungsbeitrag ist dem Aspekt der Kompetenzförderung in der Konzeptualisierung des integrativen Kompetenzmanagements besonderer Stellenwert einzuräumen. Über eine funktionale Betrachtungsperspektive hinausgehend leiten sich daraus Implikationen für pädagogische Handlungen und für das lebenslange Lernen unter biographischen, bildungspolitischen und beruflichen Aspekten ab. Die dritte These fokussiert somit die resultierenden *Implikationen der integrativen Konzeptualisierung zum Kompetenzmanagement* aus pädagogisch-erwachsenenbildnerischer Perspektive.

Aus den beschriebenen Thesen ergibt sich ein Konzeptentwurf für das integrative Modell des strategischen Kompetenzmanagements, das sich durch fünf grundlegende Merkmale charakterisiert (vgl. nachfolgende Abbildung):

Fünf charakterisierende Merkmale der integrativen Modellkonzeptualisierung
1. <i>Merkmal der strategischen Ausrichtung:</i> Konsequente Ableitung der Kompetenzanforderungen aus der Unternehmensstrategie
2. <i>Merkmal des theoretisch verorteten Kompetenzverständnisses:</i> Präzise Differenzierung zwischen Kompetenz und Leistung innerhalb der Kompetenzmessung sowie strikte Trennung zwischen Kompetenz- und Leistungsbeurteilung
3. <i>Merkmal der integrativen Verknüpfung:</i> Integrative Verknüpfung des ressourcenorientierten Kompetenzmanagement-Ansatzes der Kompetenzableitung, -messung und -organisation mit dem lernorientierten Kompetenzmanagement-Ansatz der Kompetenzentwicklung und -förderung
4. <i>Merkmal der Förderungsfokussierung:</i> Hohe Fokussierung auf den Aspekt der Kom-

petenzförderung – aufgrund des hohen Einflusspotenzials auf den unternehmerischen Wertschöpfungsbeitrag wird der Kompetenzförderung im Konzept des integrativen Kompetenzmanagements besonderer Stellenwert eingeräumt.

5. *Merkmal der Zirkularität:* Zirkuläre Rückkopplung des Kompetenzmanagements an die Unternehmensstrategie und Nutzung der durch das Kompetenzmanagement erhobenen Informationen zur strategisch-kompetenzbasierten Unternehmensführung

Abbildung 89: Fünf charakterisierende Merkmale der integrativen Modellkonzeptualisierung

Vor der konzeptionellen Fertigstellung des integrativen Kompetenzmanagement-Ansatzes erscheint die Verifizierung dieser grundlegenden Thesen und Merkmale sinnvoll. Zu diesem Zwecke wurden Fokusinterviews mit Entscheidungsträgern aus der betrieblichen Praxis geführt.

5.2 Verifizierung durch Fokusinterviews

Die Fokusinterviews dienen der Verifizierung empirischer Ergebnisse und abgeleiteter Thesen zur Konzeptualisierung des integrativen Kompetenzmanagements. In Gesprächen mit ausgewählten Entscheidungsträgern aus der betrieblichen Praxis wurden zunächst wesentliche empirische Erkenntnisse reflektiert. Darauf aufbauend wurden Einschätzungen zu den abgeleiteten Kategorien und Entwicklungsstufen sowie Differenzierungs- und Erfolgsfaktoren des Kompetenzmanagements eruiert. Zudem wurden Realisierungs- und Handlungschancen des charakterisierten Konzeptentwurfes erschlossen. Die Fokusinterviews unterstützten somit die praktische Überführung empirisch gewonnener Erkenntnisse und sind als Vorstufe zur konzeptionellen Konkretisierung des integrativen Ansatzes zum strategischen Kompetenzmanagement zu betrachten. Nachfolgend werden zentrale Ergebnisse der inhaltsanalytisch ausgewerteten Fokusinterviews dargelegt.

5.2.1 Entwicklungsstufen

Wie in Kapitel 4.2.2 dargelegt, sind bei einer korrelationsstatistischen Betrachtung drei Kategorien des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Unternehmenspraxis erkennbar. Mittels dieser Kategorien lassen sich unterschiedliche Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis erklären. Diese Entwicklungsstufen positionieren sich auf einem Kontinuum vom operativen Kompetenzmanagement (erste Entwicklungsstufe) über das strategierorientierte Kompetenzmanagement (zweite Entwicklungsstufe) bis zum strategischen Kompetenzmanagement (dritte Entwicklungsstufe). Im Rahmen der Fokusinterviews wurde eruiert, ob und inwiefern diese Kategorien und abgeleiteten Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements mit den Erfahrungen und Wahrnehmungen der Entscheidungsträger aus der betrieblichen Praxis übereinstimmen: Die inhaltsanalytischen Auswertungen der Fokusinterviews zeigen eine durchweg positive Bewertung der abgeleiteten Kategorien und Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements; es besteht durchweg eine hohe Übereinstimmung mit den Erfahrungen der befragten Entscheidungsträger. Die Entwicklungsstufen vom operativen über das strategierorientierte bis zum strategischen Kompetenzmanagement werden als nachvollziehbar, klar strukturiert und sehr eingängig eingeschätzt. Nach Auffassung der befragten Entscheidungsträger liefert diese Kategorisierung des Kompetenzmanagements eine geeignete Option zur Umschreibung des Status quo und zur Ableitung spezifischer Optimierungsansätze. Nachfolgend werden einige exemplarische Rückmeldungen der Entscheidungsträger zu den dargestellten Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements angeführt:

Exemplarische Rückmeldungen zu den drei Entwicklungsstufen

„Die skizzierten Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements treffen meiner Meinung nach exakt den Kern des Ganzen. Damit lässt sich meiner Auffassung nach sehr gut beschreiben, wo wir als Unternehmen mit unserer Personalarbeit herkommen, wo wir zum aktuellen Zeitpunkt stehen und wo wir eigentlich mal hinwollen [...]“

„An dieser Stelle sei festgehalten, dass ihre Kategorisierung bzw. diese Dreier-Einteilung für mich nachvollziehbar ist und diese vor allem solch ein Thema aus einer strategischen Perspektive beleuchtet. [...] Ich den-

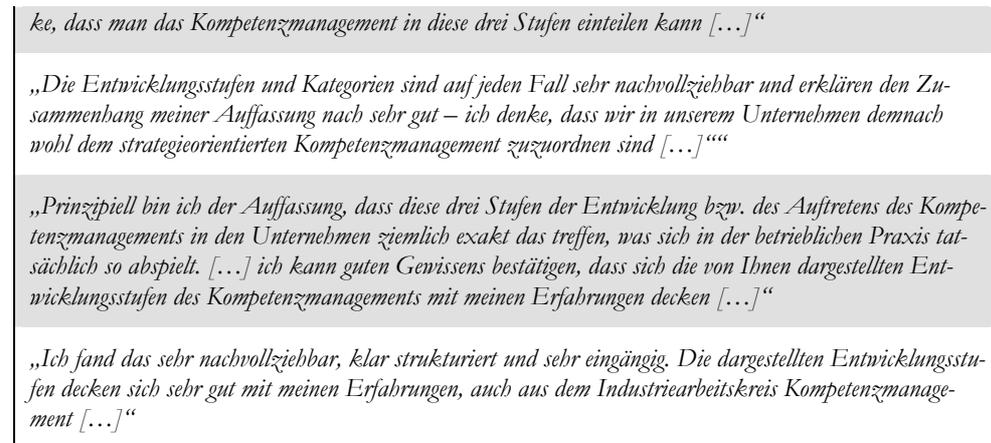


Abbildung 90: Rückmeldungen zu den drei Entwicklungsstufen des Kompetenzmanagements

Nachdem die Einschätzungen zu den Entwicklungsstufen dargestellt wurden, sollen im Folgenden die Wahrnehmungen und Rückmeldungen der Interviewpartner zu den Differenzierungsmerkmalen dieser Entwicklungsstufen skizziert werden.

5.2.2 Differenzierungsmerkmale

Zentrale Differenzierungsmerkmale zwischen den Entwicklungsstufen zeigen sich – wie in Kapitel 4.2.3 dargestellt – in den sechs erfolgskritischen Faktoren des strategischen Kompetenzmanagements (HR-Fit, Business-Fit, Culture-Fit, Competence-Development-Fit, Economic-Fit und Strategic-Fit). Grundlegend werden die dargestellten Erfolgsfaktoren durch alle befragten Entscheidungsträger als nachvollziehbar, zutreffend und für die Erklärung von Erfolgen und Misserfolgen des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis als hervorragend geeignet eingeschätzt. Positive Rückmeldungen werden insbesondere zum konzeptionellen Aufbau und zur Veranschaulichung der Faktoren geäußert. Einige der Entscheidungsträger stellen im Kontext der Fokusinterviews besonders den aus ihrer Sicht wahrgenommenen Nutzen zur Diagnose, Klärung und Kommunikation des Erfolges bzw. Misserfolges des unternehmensinternen Kompetenzmanagements dar. Nachfolgend werden einige exemplari-

sche Rückmeldungen der Entscheidungsträger zu den vorgestellten Erfolgsfaktoren des Kompetenzmanagement wiedergegeben:

Exemplarische Rückmeldungen zu erfolgsrelevanten Faktoren
<i>„So wie die unterschiedlichen Erfolgsfaktoren beschrieben wurden, kann man damit sehr gut verstehen bzw. erklären, warum wir als Unternehmen derzeit noch auf der zweiten Entwicklungsstufe sind [...]“</i>
<i>„Diese Erklärungsfaktoren helfen dem Top-Management, eine vernünftige Diagnose und Bewertung der HR-Arbeit in dem Unternehmen durchführen zu können. Und genau hier sehe ich auch die Stärken dieser Faktoren: Damit die Entwicklung und Implementierung strategisch relevanter HR-Konzepte zu prognostizieren finde ich wunderbar [...]“</i>
<i>„Ich finde diese sechs Faktoren super nachvollziehbar, [...] die Punkte, die Sie herausgearbeitet haben passen, Idee und Inhalt sind wirklich Klasse und sehr treffend, damit kann man sehr gut weiterarbeiten [...]“</i>
<i>„Ich halte alle sechs differenzierenden Merkmale für sehr sinnvoll [...]“</i>
<i>„Ich finde die Idee dieser sechs erfolgsrelevanten Faktoren sehr interessant; das von Ihnen dargestellte Modell hat einen zentralen Vorteil und Nutzen: Man kann damit schnell, effektiv und verständlich den Unternehmensentscheidern auf Vorstands- oder Geschäftsführungsebene erläutern, was wo wie läuft bzw. nicht läuft und somit schnelle Entscheidungen in Bezug auf den weiteren Verlauf eskalieren [...]“</i>

Abbildung 91: Rückmeldungen zu erfolgsrelevanten Faktoren des Kompetenzmanagements

5.2.3 Realisierungschancen

Des Weiteren wurden im Rahmen der Fokusinterviews Realisierungschancen des integrativen Kompetenzmanagement-Modells diskutiert. In diesem Kontext stellten die Entscheidungsträger zunächst die Notwendigkeit zur Implementierung eines integrativen Kompetenzmanagements, u. a. auch aufgrund der demographischen Entwicklung, in den Vordergrund ihrer Erläuterungen. Dem skizzierten Konzept zum integrativen Kompetenzmanagement werden nach Auffassung der Entscheidungsträger grundsätzlich hohe Realisierungschancen in der betrieblichen Praxis zugeschrieben. Im Einzelfall werden die Realisierungschancen des integrativen Kompetenzmanagements von der Erfüllung bestimmter Rahmenbedingungen abhängen; genannt werden hier im Wesentlichen Bedingungen, die das Top-Management und das Personalmanagement betreffen: Mit einer hohen Realisierungswahrscheinlichkeit ist nach Auffassung der Entscheidungsträger insbesondere in Unternehmen zu rechnen, in

denen bereits ein sensibilisiertes Bewusstsein für den Nutzen und die Relevanz des Kompetenzmanagements geschaffen wurde. Zudem werden die Realisierungschancen in Abhängigkeit zu den zuvor dargestellten Erfolgsfaktoren des Kompetenzmanagements gesehen – Die befragten Entscheidungsträger stellen dar, dass ihrer Auffassung nach ein Unternehmen mit hohem HR-Fit, gut ausgeprägtem Culture-Fit sowie einem angemessen starken Strategic-Fit höhere Realisierungschancen vorzuweisen hat als Unternehmen mit geringen Ausprägungen in den genannten Erfolgsfaktoren.

Prognostizierte Realisierungschancen werden zudem von der Anzahl der Kompetenzdimensionen des Kompetenzmodells abhängig gemacht: Nach Auffassung der Entscheidungsträger steigen die Realisierungschancen, wenn das Kompetenzmodell auf wenige, strategisch relevante Kompetenzen beschränkt wird. Die Gesprächspartner sehen die Realisierungschancen darüber hinaus dann positiv verstärkt, wenn ein ausreichend langer Zeitraum für die Implementierung gewährt wird und genügend Personalkapazitäten zur Umsetzung vorhanden sind. Neben den Rahmenbedingungen des Unternehmens werden zudem Anforderungen an dessen Personalmanagement formuliert. Besonders günstig eingeschätzt werden die Realisierungschancen des Kompetenzmanagements bei Unternehmen, deren Geschäftsmodelle in besonderem Maße von der individuellen Kompetenz der Mitarbeiter abhängig sind. Nachfolgend werden einige exemplarische Rückmeldungen der Entscheidungsträger zu den Realisierungschancen des integrativen Konzeptes eines strategischen Kompetenzmanagements dargestellt:

Exemplarische Rückmeldungen zu Realisierungschancen
<i>„Ich sehe hohe Chancen für die Realisierung des Konzeptes [...], die Frage ist nur, in welchem Zeitraum so etwas realisiert werden kann. Wir würden durchaus zwei bis drei Jahre brauchen – aber mit einem gewissen zeitlichen Vorlauf lässt sich dieses Konzept sicher realisieren [...].“</i>
<i>„Die Realisierungschancen sind als absolut gut einzuschätzen: Theoretisch machbar und realisierbar ist das sicherlich. Das Kernproblem ist der Link nach oben zum Vorstand. Die Frage ist, ob Vorstände bereit sind, HR zuzuhören und entsprechend darauf zu reagieren. Das ist sicher ein großer Lernprozess [...].“</i>
<i>„Ich glaube, dass die Chancen zur Realisierung eines solchen Modells gegeben sind, wenn man die zuvor thematisierten erfolgskritischen Faktoren wie beispielsweise HR-Fit, Business-Fit und Culture-Fit beachtet.“</i>
<i>„Ein wesentlicher Faktor ist die Darstellung und Kommunikation des Nutzens: Was bringt mir das? Was bringt das meiner Organisation? Was bringt das meiner Kostenstelle? Was bringt das meinem Ergebnis bzw. meiner Tantieme? Das ist für mich ein wesentlicher Grund, weshalb man sehr gut strategisch überlegen sollte, wie man die Führungskräfte davon überzeugen kann, so etwas auch in der Praxis anzuwenden und zu unterstützen [...].“</i>
<i>„Das von Ihnen dargestellte Modell muss und wird meiner Auffassung nach alleine schon aufgrund der demographischen Entwicklung funktionieren [...].“</i>

Abbildung 92: Rückmeldungen zu Realisierungschancen des Konzeptentwurfes

Neben den Realisierungschancen sind zudem die Handlungschancen, die sich aus dem Konzept des integrativen Kompetenzmanagements ergeben, von hohem Interesse. Nachfolgend werden die diesbezüglichen Einschätzungen der befragten Entscheidungsträger vorgestellt.

5.2.4 Handlungschancen

Aus der Konzeptualisierung des integrativen Kompetenzmanagement-Modells ergeben sich diverse Handlungschancen für die betriebliche Praxis. Nach Ansicht der Entscheidungsträger profitieren unterschiedliche Zielgruppen von dem skizzierten Konzept des integrativen strategischen Kompetenzmanagements. Durch das Merkmal der stärkeren Fokussierung der individuellen Kompetenzförderung resultieren nach Auffassung der Befragten zunächst einmal wesentliche Handlungschancen für die Mitarbeiter. In diesem Kontext wird besonders die Steigerung der Eigenständigkeit und Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung, aber auch der erhöhte Freiraum in der Gestaltung der individuellen Kompetenzentwicklung hervorgehoben. Die Erweite-

rung und Systematisierung der Förderungsansätze im Rahmen des Personalmanagements führt nach Ansicht der Entscheidungsträger zur Chance für die Mitarbeiter, den jeweils individuell passenden Zugangsweg zur Kompetenzförderung wählen zu können. Von der Umsetzung des skizzierten Konzeptes des integrativen Kompetenzmanagements profitieren nach Auffassung der Entscheidungsträger ebenso die Führungskräfte der Unternehmen. Nach Darstellung der Entscheidungsträger eröffnen sich für die Führungskräfte Chancen zur strategischeren Personalplanung und individuelleren Kompetenzförderung. Zudem orientiert sich im Falle der Implementierung des integrativen Kompetenzmanagements sowohl die Personalplanung als auch die Personalentwicklung an den strategisch relevanten Kompetenzanforderungen des Unternehmens.

Weitere Handlungschancen ergeben sich nach Auffassung der Entscheidungsträger für das Top-Management der Unternehmen. Die Konzeptualisierung eines integrativen Kompetenzmanagements bietet Möglichkeiten zur Überprüfung von Strategieumsetzungen und die Change zum Ausbau des Kompetenzmanagements zu einem bereichsübergreifenden Managementinstrument. Zudem können dadurch nach Auffassung der Entscheidungsträger strategische Personalaktivitäten (wie bspw. Personalplanungen oder Personalentwicklungsaktivitäten) systematisiert werden. Mit der starken Fokussierung der Kompetenzförderung innerhalb des Konzeptes geht damit ebenfalls eine positive Beeinflussung der Unternehmenskultur und der Unternehmensphilosophie einher: Durch die systematisierte Entwicklung können Leistungsträger und Potenzialträger deutlich stärker an das Unternehmen gebunden werden als zuvor. Daher können mit dem integrativen Kompetenzmanagement neben dem Kompetenzportfolio auch das Klima und der Grad der Mitarbeiterbindung beeinflusst werden. Nach Auffassung der Entscheidungsträger ergeben sich zusammenfassend betrachtet Handlungschancen für all jene Aspekte, die der-

zeit in der betrieblichen Praxis erfahrungsgeleitet oder intuitiv gehandhabt werden.

Aus den Handlungschancen für das Management folgen letztlich Handlungschancen für die Personalarbeit des Unternehmens. Erhebliche Chancen werden hier in der Möglichkeit zur verbesserten Systematisierung der strategischen Personalentwicklung sowie in einem zielgerichteten Ressourcen- und Mitteleinsatz gesehen. Dieser führt nach Ansicht der Entscheidungsträger zu einem verbesserten Dialog zwischen Top-Management und Personalabteilung. Zudem impliziert der Konzeptentwurf des integrativen Kompetenzmanagements die Gestaltung einer Unternehmenskultur, in der das Personalmanagement eine höhere Wertigkeit innerhalb des Unternehmens erzielen kann; die Rolle des Personalmanagements wird sich nach Ansicht der Entscheidungsträger durch das integrative Kompetenzmanagement massiv ändern: Im Vordergrund steht dabei eine stärkere Positionierung als strategischer Diskussionspartner sowie eine Abkehr von traditionell operativ geprägten Tätigkeitsschwerpunkten. Nachfolgend werden einige exemplarische Ausführungen der befragten Entscheidungsträger zu den durch sie genannten Handlungschancen eines integrativen Kompetenzmanagements skizziert:

Exemplarische Rückmeldungen zu Handlungschancen

„Handlungschancen für das Management: Steuerbarkeit strategischer HR-Aktivitäten, Möglichkeiten zur Überprüfung von Strategieumsetzungen, strategische Personalplanungsaktivitäten, strategische Personalentwicklung – letztlich ergibt sich daraus die Chance zum Ausbau dieses Konzeptes zum Management- und Steuerungsinstrument [...]“

„Aus den Handlungschancen für das Management folgen Handlungschancen für die Personalbereiche: Stärkere Positionierung als strategische HR-Abteilung, eben nicht mehr als operativ agierende Personalabteilung.“

„Die Rolle von HR wird sich verändern: Das Personalmanagement muss von der ‚operativen Schiene‘ weg, hin zu einer strategischeren Rolle. Das bedeutet mehr Einflussnahme [...]“

„Leistungsträger und Potenzialträger eines Unternehmens werden sich durch eine systematisierte Entwicklung deutlich stärker an ihr Unternehmen gebunden fühlen. Daher kann ich mir schon gut vorstellen, dass man mit diesem Modell des strategischen Kompetenzmanagements neben dem Kompetenzportfolio auch das Klima sowie den Grad der Mitarbeiterbindung an das Unternehmen beeinflussen kann. Damit habe ich als Unternehmer die Möglichkeit, jeden Change-Prozess oder Turnaround-Prozess zu steuern [...]“

„Ich glaube, dass durch dieses Modell eine Chance besteht, eine Unternehmenskultur zu gestalten, in der der Personalbereich überhaupt die Möglichkeit hat, wahrgenommen zu werden und eine bessere Wertigkeit innerhalb des Unternehmens zu bekommen [...]“

Abbildung 93: Rückmeldungen zu Handlungschancen des Konzeptentwurfes

Nachdem die charakterisierenden Grundmerkmale des Konzeptentwurfes zum integrativen Kompetenzmanagement reflektiert und verifiziert wurden, soll darauf aufbauend die konkretisierende Konzeptualisierung erfolgen.

5.3 Konzeptualisierung

Von der notwendigen strategischen Ausrichtung über ein theoretisch verortetes Kompetenzverständnis bis hin zum qualitativen Nutznachweis lassen sich aus den Erkenntnissen der empirischen Untersuchungsschritte und Fokusinterviews konkrete Anforderungen an ein integratives Modell zum strategischen Kompetenzmanagement ableiten. Nachfolgende Konzeptualisierung ist getragen von der Zielsetzung der Erfüllung dieser Anforderungen.

5.3.1 Strategische Ausrichtung

Eine grundlegende Anforderung für ein strategisches Kompetenzmanagement-Modell besteht in der Transformation unternehmensstrategischer Erfolgsfaktoren in humanwissenschaftliche Kompetenzmodelle. Die traditionsreichen Überlegungen klassisch personalwirtschaftlicher Ansätze konnten in der Vergangenheit nicht das geforderte disziplinenübergreifende Denken sowie die notwendige Qualität an Konzepten aufweisen, um dieser strategietransformierenden Anforderung gerecht zu werden (vgl. dazu auch Jochmann 2007, S. 3). Auf Basis klassischer Strategiemodelle sollen daher nun sowie empirisch begründete Überlegungen zur strategischen Ausrichtung des integrativen Modells zum strategischen Kompetenzmanagement dargestellt werden. Darauf aufbauend

werden konkrete Transformationswege zur systematischen Ableitung der Kompetenzanforderungen aus der Unternehmensstrategie herausgearbeitet.

Generell beschäftigen sich die im Folgenden dargestellten Vorgehensweisen zur Transformation strategischer Erfolgsfaktoren mit der Frage, über welche Kompetenzen Führungskräfte und Mitarbeiter verfügen müssen, um die Unternehmensstrategie oder zumindest einzelne Komponenten des Strategiemodells unterstützen zu können. Im Sinne eines strategischen Kompetenzmanagements erscheint zur Transformation strategischer Erfolgsfaktoren die Beachtung folgender Grundprämissen zur Entwicklung eines Kompetenzmodells empfehlenswert: Definition strategischer Zielsetzungen des Unternehmens (erste Prämisse), Transformation dieser in unternehmensspezifische Kompetenzanforderungen (zweite Prämisse), Operationalisierung der Kompetenzanforderung (dritte Prämisse) sowie Manifestierung der Ergebnisse in einem unternehmensspezifischen Kompetenzmodell (vierte Prämisse). Nachfolgende Abbildung stellt diese Grundprämissen zur Entwicklung eines strategischen Kompetenzmodells zusammenfassend exemplarisch dar:



Abbildung 94: Grundprämissen zur Entwicklung eines strategischen Kompetenzmodells

Auf der Suche nach präziser Ableitungsstringenz können unterschiedliche Zugangswege zur strategischen Verankerung der Kompetenzmodellierung gewählt werden. Nachfolgend sollen zwei Ansätze zur Transformation strategi-

scher Erfolgsfaktoren in unternehmensspezifische Kompetenzmodellierungen vorgeschlagen werden, die im Rahmen des integrativen Kompetenzmanagement-Konzeptes zum Einsatz kommen können.

Als erster Ansatz sei an dieser Stelle auf die Balanced Scorecard⁸⁵ verwiesen. Auf deren vier Betrachtungsebenen werden Wirkungsketten zwischen Finanzziele, Marktzielen, Prozesszielen und Personalzielen abgebildet. Aufgrund der gezielten Betrachtung der Personalperspektive erscheint dieser Ansatz zur Transformation strategischer Erfolgsfaktoren in Kompetenzbeschreibungen besonders geeignet. Der Blick auf eine typische unternehmensspezifisch ausgearbeitete Balanced Scorecard zeigt auf der Personalperspektive in der Regel Ziele der Mitarbeiterzufriedenheit, der Identifikation von unternehmensweiten Leistungs- und Potenzialträgern sowie der Minimierung der Differenz zwischen strategischen Kompetenzanforderungen und vorhandenen Kompetenzausprägungen. Daraus kann folgendes Vorgehen zur Transformation strategischer Erfolgsfaktoren im Rahmen des integrativen Kompetenzmanagement-Konzeptes abgeleitet werden: Ausgehend von der Analyse strategischer Erfolgsfaktoren des Unternehmens wird in einem ersten Arbeitsschritt die spezifische Strategie des Unternehmens definiert. Daraus werden in einem zweiten Schritt mittel- und langfristige strategische Zielsetzungen in Bezug auf Finanzen, Kunden, Prozesse und das interne Personalmanagement abgeleitet und in einer Balanced Scorecard formuliert. Aus dieser können in einem dritten

⁸⁵ Die 1992 von Robert S. Kaplan und David P. Norton vorgestellte Balanced Scorecard (BSC) ist ein Konzept zur Dokumentation der Ergebnisse von Messungen, die in einem Unternehmen im Hinblick auf dessen strategiebezogene Aktivitäten vorgenommen werden. Dadurch soll den Führungskräften ein umfassender Überblick über die Leistungsfähigkeit und Effektivität der Organisation zur Verfügung gestellt werden. Dabei beschränkt sich die BSC nicht allein auf die Finanzperspektive, sondern beinhaltet auch die menschlichen Aspekte als Treiber für die Ergebnisse, so dass der Blickwinkel der Organisation umfassend auf ihre Zukunft und ihre langfristigen gerichtet ist (vgl. Kaplan/Norton 1992, S. 71ff.).

Schritt erfolgsrelevante Kompetenzanforderungen abgeleitet und in einem Kompetenzmodell verankert werden.

In der wissenschaftlichen Literatur und den Praxisberichten zur strategischen Unternehmensführung ist ein Trend zur Bewertung und Förderung der immateriellen Vermögenswerte (Intangible Assets) eines Unternehmens erkennbar (vgl. Scholz 2004). Neben dem Ansatz der Balanced Scorecard bieten sich demnach auch neuere Modelle der Unternehmensbewertung zur Ableitung strategierelevanter Kompetenzanforderungen an. Im Vergleich zur Balanced Scorecard konzentrieren sich diese auf eine starke Berücksichtigung der immateriellen Vermögenswerte eines Unternehmens. Mit der Führungsqualität, der Unternehmenskultur, der Mitarbeiteridentifikation und nicht zuletzt der Kompetenzbilanz seien an dieser Stelle nur einige immaterielle Vermögenswerte eines Unternehmens genannt. Die Vermutung liegt nahe, dass die Intangible-Asset-Ansätze die betriebswirtschaftlichen Strategieansätze zukünftig modifizieren und erweitern werden. Neben klassischen strategischen Steuerungsmodellen zur Unternehmensführung gewinnen somit wertorientierte Ansätze vehement an Bedeutung. Die Fragestellung, wie diese Ansätze auf inhaltlicher Ebene in mitarbeiterwirksame Konzepte umgesetzt werden, verlangt nach entsprechenden Personalinstrumenten. Hier stellt das integrative Kompetenzmanagement einen der wesentlichen Stellhebel dar. Zur Transformation strategischer Erfolgsfaktoren in unternehmensspezifische Kompetenzmodelle kann demnach alternativ oder in Ergänzung zu den Balanced-Scorecard-Ansätzen auf Ansätze zurückgegriffen werden, die sich an den immateriellen Vermögenswerten des Unternehmens orientieren. Dabei wird in besonderem Maße der Versuch unternommen, den Einfluss der Intangible Assets auf die strategischen Erfolgsfaktoren zu eruieren, diese in die Ableitung strategischer Zielsetzungen einzubeziehen und die unternehmensspezifische Kompetenzmodellierung daran auszurichten.

Zusammenfassend zeigt sich: Die Transformation strategischer Erfolgsfaktoren in personalwirtschaftliche Kompetenzmodelle ist eine notwendige Voraussetzung für die strategische Ausrichtung des integrativen Kompetenzmanagements. Ein integratives Modell muss einem klar definierten Vorgehensschema zur Transformation strategischer Erfolgsfaktoren in individuelle Kompetenzanforderungen folgen. Dabei empfiehlt sich die Orientierung an den nachfolgend zusammenfassend dargestellten Umsetzungsphasen:

- » *Phase Eins – Klärung der strategischen Ausgangsbasis:* Identifikation und Strukturierung strategischer Erfolgsfaktoren des Unternehmens unter Einbezug des Top-Managements (Vorstand, Geschäftsführung, etc.).
- » *Phase Zwei – Strategieableitung/-definition:* Ableitung eines Strategiemodells, Definition der Unternehmensstrategie zur Realisierung von unternehmerischen Alleinstellungsmerkmalen („Unique Selling Propositions“).
- » *Phase Drei – Auswahl des Transformationsansatzes:* Definition des Ansatzes zur Transformation strategischer Erfolgsfaktoren in das unternehmensspezifische Kompetenzmodell (BSC-Ansatz, Intangible-Asset-Ansatz, o. ä.).
- » *Phase Vier – Zielpräzisierung:* Auswahl der exakten strategischen Ziele bzw. Strategiekomponenten, die durch das integrative Modell des strategischen Kompetenzmanagement transformiert werden sollen.
- » *Phase Fünf – Kompetenztransfer:* Transformation der strategischen Erfolgsfaktoren durch die Ableitung unternehmensspezifischer Kompetenzanforderungen. Beachtet werden sollte dabei die Leitfrage, welche individuellen Kompetenzen die ausgewählten strategischen Ziele positiv beeinflussen.
- » *Phase Sechs – Operationalisierung:* In der sechsten Phase erfolgt die abschließende Kompetenzmodellierung, d. h. die vertiefende und konkretisierende

Beschreibung der aus dem Strategiemodell abgeleiteten Kompetenzanforderungen mittels unternehmensspezifischer Operationalisierungen⁸⁶.

Die beschriebenen Umsetzungsphasen zur Kompetenzableitung können unabhängig von Unternehmensgröße oder -branche für jedes Strategiemodell angewendet werden. Resultat ist ein strategisch ausgerichtetes Kompetenzmodell, welches aus den unternehmensspezifischen Erfolgsfaktoren des Unternehmens abgeleitet wurde. Nachfolgende Abbildung stellt exemplarisch die Struktur eines Kompetenzmodells dar, welches aus typischen strategischen Erfolgsfaktoren eines Unternehmens abgeleitet wurde:



Abbildung 95: Darstellung eines exemplarischen Kompetenzmodells

Das Kompetenzmodell als Ableitungsprodukt aus strategierelevanten Erfolgsfaktoren des Unternehmens wurde nun intensiv diskutiert. Darüber hinausgehend soll dem Kompetenzmodell im Rahmen des integrativen Kompetenzma-

⁸⁶ Diese unternehmensspezifischen Operationalisierungen werden in der betrieblichen Praxis auch als *Competencies* bezeichnet.

managements die Funktion eines verknüpfenden Elements von Unternehmensstrategie und operativen Personalaktivitäten beigemessen werden. Das Kompetenzmodell ist somit nicht nur „Eckstein“ für alle Beurteilungs-, Potenzialeinschätzungs- und Besetzungsprozesse, sondern einheitlicher Maßstab für die unternehmensinterne Kompetenzförderung sowie für die Gestaltung der Unternehmenskultur und -leitlinien. Nachfolgende Abbildung stellt das Kompetenzmodell im Rahmen des integrativen Kompetenzmanagements als verknüpfendes Element von Unternehmensstrategie und Personalaktivitäten modellhaft dar.

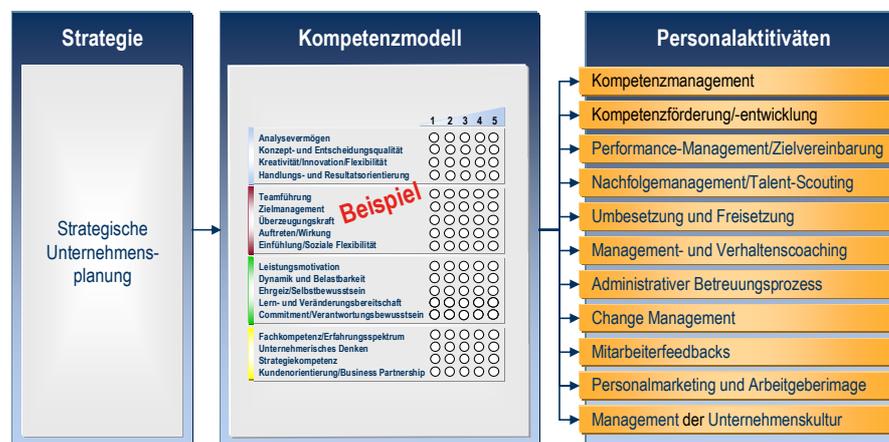


Abbildung 96: Kompetenzmodell als verknüpfendes Element zwischen Strategie und HR

Die Auswertungen der empirischen Erhebungen zeigen, dass weniger als ein Viertel der untersuchten Unternehmen die Ableitung der Kompetenzanforderungen aus der Unternehmensstrategie verfolgt. Weniger als die Hälfte der Unternehmen arbeitet im Kontext ihres Kompetenzmanagements mit unternehmensspezifischen Kompetenzmodellen. Die Transformation unternehmerisch-strategischer Erfolgsfaktoren in personalwirtschaftliche Kompetenzmodelle ist jedoch notwendige Voraussetzung für die strategische Ausrichtung des Kompetenzmanagements und somit zentraler Bestandteil der Konzeptualisierung des integrativen Kompetenzmanagements.

5.3.2 Kompetenzverortung

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen dieser Arbeit zeigen, dass individuelle Kompetenz in der betrieblichen Praxis vielfach mit dem leistungsorientierten Performanzbegriff gleichgesetzt wird. Lediglich in jedem zehnten Unternehmen wird nach Angaben der befragten Experten zwischen Kompetenz und Performanz unterschieden. Die korrelationsstatistischen Auswertungen verdeutlichen zudem, dass Unternehmen mit einem präzise definierten Kompetenzverständnis erstens eine höhere *Akzeptanz des Personalmanagements* als strategischer Businesspartner, zweitens eine höhere innerbetriebliche *Akzeptanz des Kompetenzmanagements*, drittens eine höhere Wahrscheinlichkeit der *Nutzung des Kompetenzmanagements* als Instrument zur strategischen Unternehmensführung und viertens eine höhere Wahrscheinlichkeit der *strategischen Umsetzung* des Kompetenzmanagements durch das Top-Management vorweisen können. Im Rahmen der Konzeptualisierung beschäftigt sich die Anforderung an die theoretische Verortung des Kompetenzverständnisses daher mit der Notwendigkeit zur Differenzierung zwischen Kompetenz und Performanz im Sinne von Leistung.

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit herausgearbeitet, lassen sich unterschiedliche Zugangswege zur Unterscheidung beider Begrifflichkeiten zu Rate ziehen. Ein Ursprung der Begriffsbildung sowie der Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz ist u. a. bei dem Sprachwissenschaftlicher Noam Chomsky (1973) anzutreffen: Als Kompetenz bezeichnet Chomsky die Fähigkeit von Sprechenden und Zuhörenden, mit Hilfe eines begrenzten Repertoires von Regeln (z. B. Syntax, Grammatik) und Grundelementen (z. B. Worte, Ziffern etc.) prinzipiell unendlich viele Sätze bilden und verstehen zu können. Die Nutzung dieses Potenzials zeigt sich in konkreten Sprech- und Verstehensaspekten, der Performanz. Diese ist im Gegensatz zur Kompetenz prinzipiell beobachtbar und registrierbar. Performanz ist somit das Produkt von Kompetenz. Diese grundlegende Unterscheidung von Kompetenz und

Performanz lässt sich auch auf das integrative Kompetenzmanagement übertragen. Dementsprechend sollen drei zentrale Schlüsse festgehalten werden, welche die theoretische Kompetenzverortung im Rahmen der integrativen Kompetenzmanagement-Konzeptualisierung repräsentieren:

1. Jedes Individuum besitzt *Kompetenzen*, also spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten, Werte und Einstellungen sowie Dispositionen und Motivationen, die im Bedarfsfall eingesetzt werden können.
2. Daraus ergibt sich das *Potenzial* des Individuums. Dieses Potenzial kann sich im Zeitverlauf ändern, ist u. a. von körperlichen und genetischen Rahmenbedingungen abhängig und variiert in Abhängigkeit von biographischen Erfahrungen des Individuums.
3. Auf eine spezifische *Situation* reagiert das Individuum mit *Handeln*. Damit zeigt es, in welcher Weise das vorhandene Potenzial zum Tragen kommt. Das Ergebnis dieser Handlung kann als von außen beobachtbare *Performanz* betrachtet werden. Bei vergleichsweise einfach strukturierten Situationen wird das kompetente Handeln eines Individuums konstant und daher einfach vorhersehbar sein. Bei neuen komplexen Situationen hingegen, bei denen z. B. Reaktionen anderer Personen im Handlungsfeld wirksam werden, ist die Varianz der Handlungsausführung breiter und somit das Ergebnis im Vorfeld weniger gut vorhersehbar. Hier zeigt sich komplexes kompetentes Handeln eines Individuums.

Nachfolgende Abbildung illustriert die explizite Trennung von Kompetenz und Performanz im Rahmen des integrativen Kompetenzmanagement-Ansatzes (eigene Darstellung in Anlehnung an Gnahs 2007):

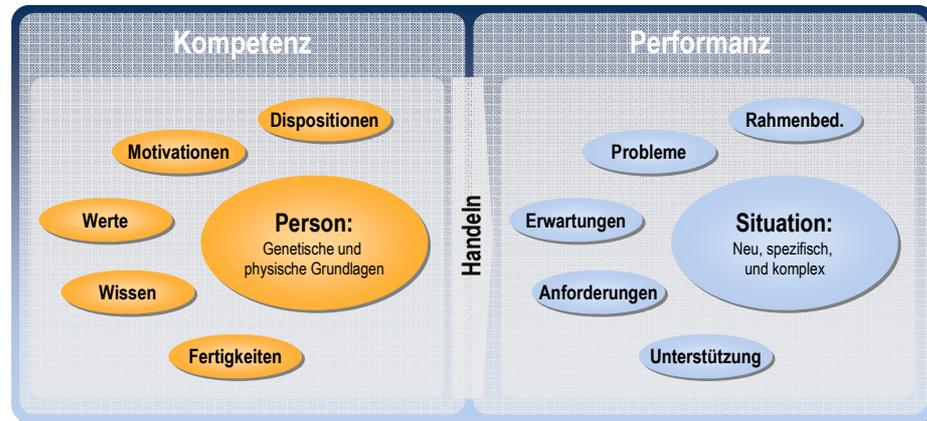


Abbildung 97: Theoretische Kompetenzverortung – Kompetenz und Performanz

Der gegenwärtige Stand der Konzeptualisierung verdeutlicht: Das integrative Kompetenzmanagement stellt Qualitätsanforderungen auf zweierlei Ebenen – auf strukturell-prozessualer und auf inhaltlich-theoretischer Ebene. Einerseits erfordert die strategische Ausrichtung des Kompetenzmanagement-Konzeptes einen systematisierten und an strategischen Erfolgsfaktoren der Unternehmung orientierten Ableitungs- und Transformationsprozess unternehmensspezifischer Kompetenzanforderungen. Hier werden *strukturell-prozessuale Anforderungen* an das Kompetenzmanagement gestellt. Andererseits muss das integrative Kompetenzmanagement den Anforderungen einer theoretischen Verortung des Kompetenzkonstruktes gerecht werden und infolgedessen ein Kompetenzverständnis implizieren, welches in klarer Abgrenzung zu dem in der betrieblichen Praxis vielfach vorzufindenden Leistungs- und Performanzkonstrukt steht. Hier werden *inhaltlich-theoretische Anforderungen* an das Kompetenzmanagement gestellt. Sowohl die strukturell-prozessuale Vorgehensweise zur strategischen Kompetenzableitung als auch die theoretische Verortung der Kompetenzmodellierung zeigt sich am jeweiligen unternehmensspezifischen Kompetenzmodell; der Grad der Erfüllung beider Anforderungsebenen ist an der inhaltlichen sowie strukturellen Gestaltung des Kompetenzmodells ablesbar.

5.3.3 Kompetenzmessung

Aus der dargestellten Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz lassen sich weiterführende Überlegungen zur Konzeptualisierung des integrativen Kompetenzmanagement-Ansatzes ableiten. Auf den Kontext der Kompetenzmessung im Unternehmen übertragen bedeutet dies in der Konsequenz: Mitarbeiter können *kompetent* sein, aber die durch das Unternehmen geforderte *Performanz* aufgrund situationsbezogener Determinanten nicht erbringen bzw. nachweisen. Umgekehrt gilt: Bei Mitarbeitern, in deren Falle eine hohe *Performanz* wahrgenommen wird, kann nicht ohne weiteres auf ein ebenso stark ausgeprägtes Kompetenzniveau geschlossen werden. Wenngleich in der Regel eine positive Korrelation beider Faktoren vermutet werden kann, ist nicht auszuschließen, dass die Performanz auf positive Rahmenbedingungen oder besonders starke externe Unterstützungen zurückzuführen ist. Aus der zuvor dargestellten Anforderung zur Trennung der Kompetenz und Performanz kann folglich in einem weiteren Schritt der Konzeptualisierung die Prämisse zur strikten Trennung zwischen Kompetenz- und Leistungsbeurteilung innerhalb der Kompetenzmessung abgeleitet werden. Performanz erscheint in diesem Zusammenhang als notwendige Voraussetzung für berufliche Leistung. Der Grad der beruflichen Leistungserbringung eines Individuums wird dabei stets im regulativen Abgleich mit den Zielparametern und Leistungsanforderungen des Unternehmens bewertet. Es erfolgt demnach eine *Performanzbeurteilung*. Die dafür notwendigen Instrumente, Methoden und Techniken werden durch Konzepte des Management-by-Objectives⁸⁷ und des Performancemanagements geliefert.

⁸⁷ Management-by-Objectives (Führen durch Zielvereinbarung) ist ein Ansatz aus der Betriebswirtschaftslehre zur leistungsorientierten Führung von Mitarbeitern eines Unternehmens, die Peter F. Drucker entwickelt wurde (vgl. Drucker 1955; ebenso Schreyögg 2002).

Individuelle Kompetenz hingegen ist notwendige Voraussetzung für berufliche Kompetenz und die Gewährleistung beruflicher Handlungskompetenz. Diese kann als Summation aus individueller Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft verstanden werden (vgl. Staudt et Al. 2003). Der Grad der beruflichen Handlungskompetenz ist somit reguliert durch die Fähigkeit des Individuums zum eigenständigen, selbstreflektorisches und selbstkritischen Denken und Handeln. Nachfolgende Abbildung skizziert diese Überlegungen zur Unterschiedlichkeit von Performanzbeurteilung und Kompetenzmessung:



Abbildung 98: Unterscheidung von Kompetenzmessung und Leistungsbeurteilung

Methoden zur vermeintlichen Messung von Kompetenz werden in der wissenschaftlichen und praxisorientierten Literatur hinlänglich vorgeschlagen (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003). Eine differenzierte Betrachtung dieser Verfahren verdeutlicht jedoch, dass diese unter den zuvor beschriebenen Prämissen der Trennung zwischen Performanz- und Kompetenzbeurteilung im Kontext eines integrativen Kompetenzmanagements nicht durchgängig empfehlenswert erscheinen.

Die herausgestellten Unterschiede zwischen Kompetenz und Leistung weisen auf die Unterschiede im Schwierigkeitsniveau zwischen Kompetenzmessung und Leistungsüberprüfung hin. Verhältnismäßig einfach erscheint die Bewerksstellung der Leistungsmessung, da Performanz bzw. Leistung – wie zuvor dargestellt – unmittelbar durch das Resultat der vollzogenen Handlung beob-

achtbar und beurteilbar ist. Im Vergleich dazu differenzierter zu betrachten ist hingegen die Fremdeinschätzung individueller Kompetenz. Wie sich zeigt, basiert diese u. a. auf inneren Werteeinstellungen, Dispositionen, Erfahrungen und nicht zuletzt auf Biographien. Daher sollte die Einschätzung individueller Kompetenzen keinesfalls allein auf Fremdeinschätzungen basieren. Zur Abbildung einer möglichst umfassend holistischen Kompetenzbilanz eines Individuums sollten vielmehr zusätzliche Möglichkeiten zur reflektorischen Selbsteinschätzung genutzt werden. Hier bieten sich beispielsweise am unternehmenseigenen Kompetenzmodell orientierte Selbsteinschätzungsfragebögen, 360-Grad-Feedbackinstrumente sowie sonstige Reflexionsinstrumente im Rahmen von regelmäßigen Mitarbeitergesprächen an. Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass derzeit lediglich etwa ein Viertel der untersuchten Unternehmen diese Möglichkeiten zur ganzheitlichen Kompetenzmessung nutzt. Zudem zeigen die Auswertungen, dass in über der Hälfte der untersuchten Unternehmen unterschiedliche, historisch gewachsene, stellenweise konkurrierende Ansätze zur Kompetenzmessung vorzufinden sind. Die Kompetenzmessung innerhalb des integrativen Kompetenzmanagement-Konzeptes setzt daher die Harmonisierung der existierenden Instrumentenlandschaft voraus. Im Rahmen des integrativen Kompetenzmanagements sollten lediglich Kompetenzmessverfahren zum Einsatz kommen, die folgende vier Bedingungen erfüllen:

- » Bedingung 1: Die Charakteristik des integrativen Kompetenzmanagement-Konzeptes fordert die konsequente Trennung zwischen Kompetenz und Leistung in den Instrumenten und Inhalten der Kompetenzmessung.
- » Bedingung 2: Die Kompetenzmessverfahren des integrativen Kompetenzmanagement-Ansatzes sollten nicht auf die Beurteilung definierter *Leistungsanforderungen*, sondern explizit auf die Messung strategierelevanter *Kompetenzanforderungen* ausgerichtet sein. Unternehmen, die das integrative Kompetenzmanagement-Konzept implementieren, sind daher gefordert,

abgegrenzte Verfahrensansätze zur Leistungsüberprüfung und Kompetenzmessung zu gewährleisten.

- » Bedingung 3: Die Kompetenzmessung im Sinne eines integrativen Kompetenzmanagements sieht zudem die Verknüpfung von Instrumenten zur Fremd- und Selbsteinschätzung vor.
- » Bedingung 4: Kommen pro Hierarchieebene des Unternehmens unterschiedliche Instrumente zur Kompetenzmessung zum Einsatz, so sollten diese einer inhaltlichen Harmonisierung unterzogen werden. Die Beobachtungs- und Bewertungssystematik vorhandener Instrumente zur Kompetenzmessung sollten unternehmensweit an dem spezifisch definierten Kompetenzmodell ausgerichtet sein.

5.3.4 Integrative Verknüpfung

Das Interesse des lernorientierten Ansatzes hat sich in den vergangenen Jahren weg vom Qualifikationskonzept als Kernkonstrukt des Arbeitshandelns hin zu den selbstorganisierten und schöpferischen Handlungsdispositionen gewandelt, die in der Kompetenzforschung im Zentrum der Betrachtung stehen. Während Qualifikationen als Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert und als fremddefinierte Anforderungen an Mitarbeiter herangetragen werden, impliziert der Kompetenzbegriff des lernorientierten Ansatzes die Fähigkeit, in ungewissen und komplexen Situationen und bei offenen Aufgabenstellungen durch selbstorganisiertes Handeln Problemlösungen zu entwickeln sowie selbstorganisiert Neues hervorzubringen (vgl. Arnold 2004). Kompetenzmanagement aus Sicht des lernorientierten Ansatzes beschäftigt sich mit der Entwicklung und Förderung von Individualkompetenzen. Der lernorientierte Ansatz betrachtet Kompetenzmanagement aus Sicht des Individuums und fokussiert pädagogische und psychologische Aspekte des Kompetenzmanagements. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen der Kompetenz beschränkt sich jedoch nicht auf die Ebene des Individuums. Auf der Organisati-

onsebene werden im Rahmen des ressourcenbasierten Ansatzes vergleichbare Diskussionen geführt: Diese auf die Organisation gerichtete Kompetenzforschung ist in der Wettbewerbstheorie sowie im strategischen Management beheimatet und bietet auf den ersten Blick kaum Anknüpfungspunkte zur Kompetenzdiskussion auf individueller Ebene. Organisationale Kompetenz beschreibt die Handlungsfähigkeit der Unternehmung, sich nachhaltige Wettbewerbsvorteile zu sichern (vgl. Prahalad/Hamel, 1990). Es geht um die Frage, ob und inwieweit Unternehmen in der Lage sind, Handlungspotenzial aufgrund von Ressourcen zu aktivieren und wirkungsvoll zu nutzen. Der ressourcenorientierte Ansatz betrachtet insbesondere organisationale und betriebswirtschaftliche Aspekte des Kompetenzmanagements und fokussiert die Beschreibung, Messung, Organisation und zielgerichtete Steuerung von Kompetenzen. Erfolgsmaße beider Ansätze liegen je nach Betrachtungsebene in der Selbststeuerungsfähigkeit von Individuen und Gruppen oder in der Wettbewerbsfähigkeit von Organisationen und Netzwerken. Beiden Ansätzen gemein ist die Handlungsfähigkeit der betrachteten Gemeinschaft.

Im Sinne eines integrativen Kompetenzmanagements implizieren beide Ansätze unterschiedliche Vor- und Nachteile. Während der ressourcenorientierte Ansatz des Kompetenzmanagements eine hohe Orientierung an der Unternehmensstrategie, eine direktive Kompetenzkaskadierung sowie eine starke Betonung der Kompetenzorganisation aufweist, beschäftigt sich der lernorientierte Ansatz des Kompetenzmanagement mit erforderlichen Facetten der individuellen Kompetenzförderung und Kompetenzentwicklung. Wie bereits dargestellt, werden in der betrieblichen Praxis abschöpfbare Potenziale aus der Implikation des lernorientierten Ansatzes in den strategischen Ansatz des Kompetenzmanagements weitestgehend vernachlässigt. Um Kompetenzmanagement im Unternehmenskontext ganzheitlicher zu gestalten, müssen die ökonomische Sicht des ressourcenorientierten Ansatzes und die pädagogische Sicht des lernorientierten Ansatzes zu einem integrativen Gesamtmodell ver-

knüpft werden. Zur Gestaltung dieses integrativen Kompetenzmanagement-Konzeptes ist eine stärkere Partizipation des lernorientierten Ansatzes an der strategischen Unternehmensführung notwendig. Nachfolgende Abbildung stellt die Überführung der ressourcen- und lernorientierten Kompetenzmanagement-Ansätze in ein integrierendes Kompetenzmanagement-Konzept dar:

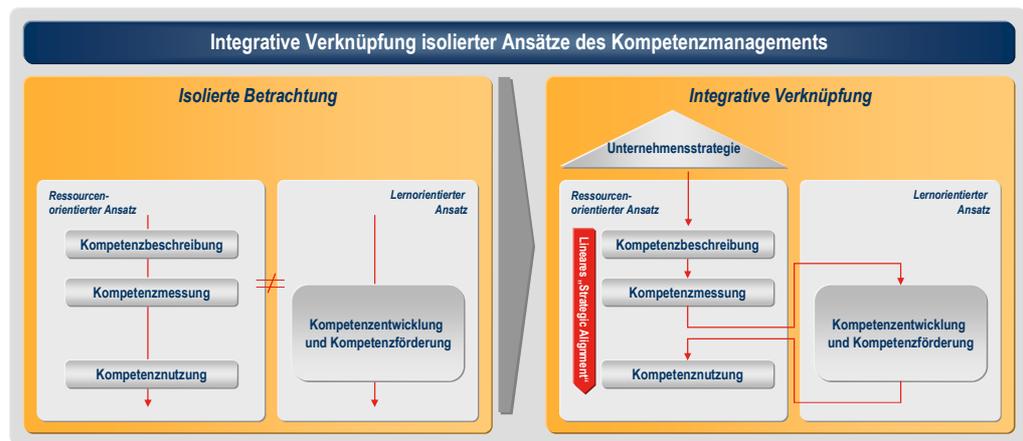


Abbildung 99: Verknüpfung des ressourcen- und des lernorientierten Kompetenzmanagements

Aus der integrativen Verknüpfung des ressourcenorientierten und des lernorientierten Ansatzes zum integrativen Gesamtkonzept des Kompetenzmanagements sind unterschiedliche Prinzipien abzuleiten: Die betriebswirtschaftlich-ökonomische Sicht des ressourcenorientierten Ansatzes fordert die Ausrichtung der Kompetenzableitung und Kompetenzmodellierung an der Unternehmensstrategie; die pädagogische Sicht des lernorientierten Ansatzes beansprucht ihrerseits die Erfüllung inhaltlicher Anforderungen zur theoretisch fundierten Kompetenzverortung. Dabei sollten zudem die zuvor hergeleiteten Bedingungen zum Einsatz von Verfahren zur Kompetenzmessung beachtet und erfüllt werden. Darüber hinaus sollten Inhalte und Instrumente der Kompetenzförderung mit den unternehmensspezifischen Kompetenzanforderungen abgestimmt werden. Bei der Implementierung des integrativen Gesamtmodells müssen vormals voneinander isoliert verlaufende Betrachtungsper-

spektiven aufgehoben und durch die Horizonterweiterung der integrativen Verknüpfung unterschiedlicher wissenschaftlicher Sichtweisen ersetzt werden.

5.3.5 Kompetenzförderung

Von der Kompetenzableitung über die Kompetenzmessung bis zur Kompetenznutzung orientiert sich jeder einzelne Baustein des Kompetenzmanagements an unterschiedlichen Qualitätsanforderungen. So muss die Kompetenzableitung beispielsweise eine möglichst hohe Orientierung an strategischen Erfolgsfaktoren vorweisen. Die Qualität der Kompetenzmessung hingegen kann durch die diagnostischen Gütekriterien Validität (Gültigkeit), Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Objektivität zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Sarges 1995; Crisand 1999)⁸⁸. Betrachtet man jedoch die Bausteine des Kompetenzmanagements hinsichtlich ihres Einflusses auf das unternehmerische Wertschöpfungspotenzial, so zeigen sich deutliche Unterschiede: Weder der Grad der strategischen Orientierung noch der Validitätskoeffizient der Kompetenzmessung weisen für sich betrachtet einen Einfluss auf die Wertschöpfung des Unternehmens auf. Einen deutlich stärker wertschöpfenden Einfluss hingegen scheint die Facette der Kompetenzförderung erbringen zu können. Hier getätigte Investitionen haben bei einer professionellen Verwendung unmittelbare Auswirkungen auf Konsolidierung, Sicherung und Ausbau strategischer Erfolgsfaktoren des Unternehmens. Die Förderung individueller Kompetenzen kann demnach als zentraler „Stellhebel“ für unternehmerisches Wachstum gesehen werden. Aus diesem Grunde wird dem Aspekt der Kompetenzförderung im Konzept des integrativen Kompetenzmanagements besonderer Stellenwert eingeräumt.

⁸⁸ vgl. dazu auch Kapitel 2.3.3

Dieser hervorgehobene Stellenwert führt zu einer besonderen Priorisierung der Kompetenzförderung im Kontext des integrativen Kompetenzmanagements, aus der sich wiederum Konsequenzen zur Konzeptualisierung ableiten lassen: Zum einen erschließt sich daraus die Empfehlung zur umspannenden Integration theoretisch und praktisch angelegter Ansätze didaktischen Handelns in das strategische Kompetenzmanagement; zum anderen folgt daraus der Einbezug theoretischer Überlegungen über Lernmethoden und Lernmodelle. Sowohl im Diskurs der beruflichen Erwachsenenpädagogik als auch in der betrieblichen Praxis wird in diesem Zusammenhang informellen Lernmodellen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Auch die Ergebnisse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Fragebogenstudie offenbaren eine abnehmende Bedeutung des formalisierten beruflichen Lernens und eine zunehmende Bedeutung der informellen Kompetenzförderung. In der betrieblichen Praxis scheint die Auseinandersetzung mit Ansätzen der informellen Kompetenzförderung jedoch verbesserungswürdig. Zentrale Optimierungsbedarfe werden in Bezug auf die stärkere Integration informeller Lernformen in das unternehmensspezifische strategische Kompetenzmanagement wahrgenommen. Bei der Implementierung eines integrativen Kompetenzmanagements sollte daher Raum zur flexiblen Integration informeller Lernformen gewährleistet werden. Vor diesem Hintergrund erscheinen nachfolgende Ansätze zur Einbindung informeller Lernmodelle in das integrative Kompetenzmanagement besonders empfehlenswert:

Implementierung unternehmensweiter Kompetenzentwicklungsbörsen: Am Beispiel eines Beratungsunternehmens verdeutlicht, bedeutet die Implementierung einer unternehmensweiter Kompetenzentwicklungsbörse, dass alle aktuellen Projekte sowie die damit einhergehenden Aufgaben und Herausforderungen gebündelt und im Überblick abgebildet werden. Darauf aufbauend wird jedem Mitarbeiter die Option einer an den individuellen Kompetenzentwicklungsbedarfen orientierten Projektbesetzung offeriert. Vorstellbar ist in diesem Zusammenhang beispielsweise die Definition einer unternehmensweit verantwortlichen

Person, deren Aufgabe vorrangig in der Abstimmung der individuellen Lern-, Entwicklungs- und Förderungsbedarfe mit den vorhandenen unternehmensweiten Möglichkeiten besteht.

Durchführung bereichsübergreifender Projekt- oder Best-Practice-Meetings: Weitere Möglichkeiten zur individuellen Kompetenzförderung bieten bereichsübergreifende Projekt- oder Best-Practice-Meetings sowie moderierte Projekt-Reviews und Erfahrungsrunden. Die Zielsetzung besteht dabei in der Institutionalisierung einer Austauschplattform zur gemeinsamen Problemlösung und regelmäßigen selbstreflektorisches Betrachtung persönlicher Vorgehensweisen. Im Vordergrund steht hier das bewusste sowie unbewusste Lernen von und mit anderen Mitarbeitern an vergleichbaren Herausforderungen und Problemsituationen.

Einrichtung unternehmensspezifischer Kompetenzentwicklungs-Labore: Die Implementierung unternehmensspezifischer Kompetenzentwicklungs-Labore sieht vor, jedem Mitarbeiter des Unternehmens fünf bis zehn Prozent der Arbeitszeit für seine individuelle Kompetenzentwicklung zur Verfügung zu stellen. Dadurch soll den Mitarbeitern die selbstgesteuerte Entwicklung identifizierter Kompetenzentwicklungsbedarfe ermöglicht werden. Durch die Kompetenzentwicklungs-Labore hat der Mitarbeiter die Möglichkeit, seine Kompetenzen in neuen Herausforderungen im Rahmen einer „Laborsituation“ auszuprobieren und zu entwickeln. Die inhaltliche Gestaltung der Kompetenzentwicklungs-Labore sollte sich an definierten Unternehmenszielen orientieren.

Bei der Entwicklung, Ermöglichung und Implementierung der zuvor exemplarisch aufgezeigten Optionen zur Einbindung informeller Lernformen in das integrative Kompetenzmanagement sind zweifelsohne grundlegende zeitliche, finanzielle und motivationale Voraussetzungen zu erfüllen. Durch die befragten Experten aus der betrieblichen Praxis wird insbesondere dem Ansatz der Kompetenzentwicklungs-Labore hohes Potenzial eingeräumt. Die Betrachtung theoretischer und praktischer Überlegungen zum informellen Lernen zeigt

letztlich eine Vielzahl sich ergebender Einbindungsmöglichkeiten in das integrative Kompetenzmanagement. Allen gemein sollte indessen die systematisierte Ausrichtung der Kompetenzförderung an den aus der Unternehmensstrategie abgeleiteten Kompetenzanforderungen sein.

Die besondere Gewichtung des Aspektes der Kompetenzförderung innerhalb des integrativen Kompetenzmanagement-Ansatzes muss durch das Management des Unternehmens unterstützt werden. Grundlegende Ansatzpunkte dafür können in der aktiven Übernahme einer Vorbildfunktion des Managements gesehen werden. Zu dessen Aufgabe gehören in diesem Zusammenhang die klare Kommunikation definierter Erwartungshaltungen und die Manifestierung dieser in den innerbetrieblichen Führungsanforderungen. Im Rahmen des integrativen Kompetenzmanagements gehören sowohl die entsprechende Ausrichtung der Führungsziele als auch die Sensibilisierung für die strategische Relevanz der Kompetenzförderung zu den Aufgaben des Managements. Darüber hinausgehend gehört die entsprechende Gestaltung einer förderlichen Unternehmenskultur zu den Obliegenheiten des Top-Managements. Darunter wird ebenso die Formulierung der Unternehmensphilosophie als auch die Definition unternehmensspezifischer Unternehmensleitlinien verstanden. Die Auswertungen der empirischen Untersuchung zeigen, dass in lediglich 14 von 100 Unternehmen die Notwendigkeit überfachlicher Kompetenzförderung durch die Führungskräfte erkannt wird. Nur 10% der Führungskräfte betrachten die Förderung ihrer Mitarbeiter explizit als zentrale Führungsaufgabe. Daraus ergibt sich die Herausforderung, den Nutzen einer überfachlichen Kompetenzförderung stärker in den Fokus des Denkens und Handelns der Führungskräfte zu stellen. Dabei stehen Faktoren der reflektierten Selbsteinsicht und des Selbstverständnisses in der Rolle als Führungskraft im Vordergrund, welche durch Vorleben und visionäre Überzeugungsbemühungen des Top-Managements beeinflussbar sind. Durch vorgelebte Beispiele und Informationen über den Nutzen der Kompetenzförderung können grundlegende Impulse

gesetzt werden. Durch das Konzept eines integrativen Kompetenzmanagements werden demnach ausdrückliche Anforderungen an die Führungskräfte gestellt: Führungskräfte müssen sich darauf einlassen, dass ein integratives Kompetenzmanagement einen pädagogisch geprägten Förderungs- und Entwicklungsanspruch impliziert und die Leistung ihrer Führungsarbeit an diesbezüglichen Erfüllungsgraden gemessen wird.

Zusammenfassend bleibt demnach festzuhalten: Im Konzept des integrativen strategischen Kompetenzmanagements wird der Kompetenzförderung und der Kompetenzentwicklung besonderer Stellenwert eingeräumt. Zielsetzung des integrativen Kompetenzmanagements ist die Förderung der Handlungsfähigkeit der Mitarbeiter. Neben den beschriebenen Anforderungen an das Management resultieren daraus in der betrieblichen Praxis erhöhte Anforderungen an die Führungskräfte.

5.3.6 Zirkuläre Modellgestaltung

Die Zielsetzung des fünften Kapitels dieser Arbeit besteht, wie beschrieben, in der Entwicklung eines integrativen Kompetenzmanagement-Konzeptes, welches unter besonderer Fokussierung der Kompetenzförderung als Ansatz zur kompetenzbasierten Unternehmensführung genutzt werden kann. Wie sich gezeigt hat, müssen dazu die betriebswirtschaftlich-ökonomische Sicht des ressourcenorientierten Ansatzes und die pädagogische Sicht des lernorientierten Ansatzes zu einem integrativen Gesamtmodell des Kompetenzmanagements verknüpft werden. Bisher unerkundet ist allerdings die Anordnung bzw. das Format dieser Verknüpfung. Nachfolgender Konzeptualisierungsschritt widmet sich daher der Notwendigkeit einer zirkulären Gestaltung des integrativen Kompetenzmanagements. Damit das integrative Kompetenzmanagement als Ansatz zur kompetenzbasierten Unternehmensführung herangezogen werden kann, muss eine Rückkopplung des Kompetenzmanagements zur Unternehmensstrategie gewährleistet sein: Die durch das Kompetenzma-

nagement erhobenen Informationen und Kompetenzbilanzen müssen in Strategiedefinitionen und strategische Entscheidungen einfließen. Dies erfordert, dass die Erkenntnisse des Kompetenzmanagements den Entscheidungsträgern des Unternehmens rückgemeldet werden. Daraus ergibt sich die Anforderung der zirkulären Gestaltung des integrativen Kompetenzmanagements (vgl. Abbildung 100).

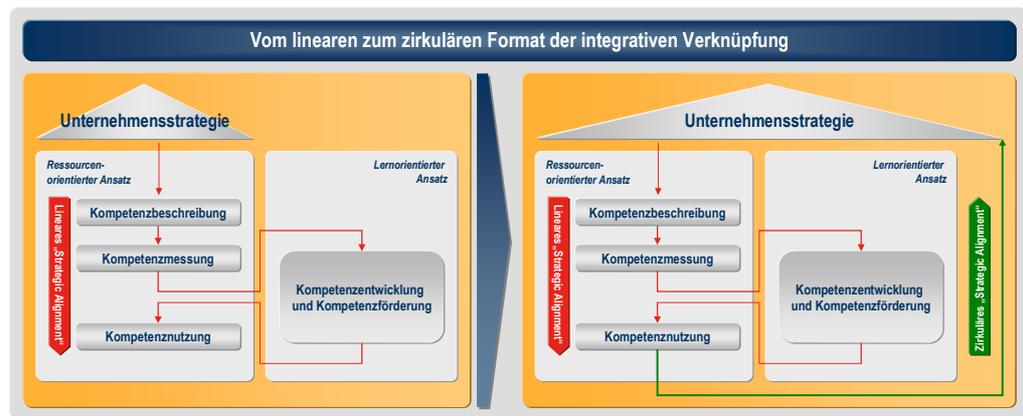


Abbildung 100: Vom linearen zum zirkulären des Kompetenzmanagements

An dieser Stelle werden wesentliche Unterschiede hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung eines *linearen Kompetenzmanagements* zu jener eines *zirkulären Kompetenzmanagements* offenkundig. Der traditionell lineare Ansatz versteht Kompetenzmanagement als Instrument zur technokratischen, direktiven Unternehmenssteuerung mit überwiegend quantitativem Fokus. Er verfolgt primär das Ziel der Vorgabe, Setzung und Steuerung des Kompetenzmanagements durch die Unternehmensstrategie. Erkennbar ist hier eine lineare Aneinanderreihung der Bausteine des Kompetenzmanagements. Kompetenzbeschreibung, Kompetenzmessung und Kompetenzorganisation richten sich reihenförmig an der Unternehmensstrategie aus. Die durch den traditionellen Ansatz des Kompetenzmanagements erhobenen Informationen werden primär zur Gestaltung operativer Personalprozesse genutzt. Charakterisierendes Merkmal dieses beschriebenen traditionellen Ansatzes des Kompetenzmanagements ist also dessen lineares Verknüpfungsformat.

In klarer Abgrenzung dazu versteht die Konzeptualisierung dieser Arbeit Kompetenzmanagement als Instrument zur partizipativen, kompetenzbasierten Unternehmensführung mit überwiegend qualitativem statt quantitativem Fokus. Die inhaltliche Gestaltung des Kompetenzmanagements gemäß dem ressourcenorientierten Ansatz aus der Gesamtstrategie abzuleiten kommt aus Sicht der integrativen Konzeptualisierung einer normativen Setzung gleich. Das integrative Kompetenzmanagement verfolgt primär das Ziel der partizipativen Mitwirkung bei der Reflexion und Anpassung der Unternehmensstrategie im Sinne eines „Strategie-Reviews“. Erst die Erweiterung der linearen Aneinanderreihung um die zirkuläre Rückkopplung führt zur ganzheitlichen Entfaltung der Potenziale des integrativen Kompetenzmanagements. Durch die zirkuläre Rückkopplung und Dialogisierung gestaltet sich das konzeptualisierte integrative Kompetenzmanagement als lernendes System. Nur durch eine zirkuläre Gestaltung können Erkenntnisse des Kompetenzmanagements zudem für strategische Entscheidungen und die kompetenzbasierte Unternehmensführung genutzt werden. In Abgrenzung zu den traditionellen Ansätzen führt die skizzierte zirkuläre Konzeptualisierung eines integrativen Kompetenzmanagements zu nachfolgend dargestellten Charakterisierungen:

Traditionelle Kompetenzmanagement-Ansätze	Integrative Konzeptualisierung des strategischen Kompetenzmanagements
» Kompetenzmanagement als Ansatz zur technokratisch-kennzahlengetriebenen Unternehmenssteuerung mit quantitativen Fokus	» Kompetenzmanagement als Ansatz zur partizipativ-kompetenzbasierten Unternehmensführung mit qualitativem Fokus
» Normative Vorgabe, Setzung und Steuerung durch die Unternehmensstrategie (Strategieumsetzung)	» Mitwirkung des Kompetenzmanagements bei der Reflexion und Anpassung der Unternehmensstrategie
» Lineare Ausrichtung der Beschreibung, Messung und Organisation von Kompetenzen an der Strategie des Unternehmens	» Erweiterung der linearen Ausrichtung um die zirkuläre Rückkopplung der Erkenntnisse des Kompetenzmanagements
» Kaskadische Aneinanderreihung der Elemente des Kompetenzmanagements, direkte Kaskadierung der Kompetenzerfordernisse	» Ausrichtung der Kompetenzbeschreibung an strategischen Erfolgsfaktoren, jedoch unter Beachtung der Prämissen der Zirkularität
» Informationen des Kompetenzmanagements werden zur Gestaltung operativer Personalprozesse genutzt	» Informationen des Kompetenzmanagements werden zur kompetenzbasierten Unternehmensführung genutzt
» Lineares Verknüpfungsformat	» Zirkuläres Verknüpfungsformat

Abbildung 101: Charakterisierung der integrativen Konzeptualisierung

Die Rückkopplung der aus dem Kompetenzmanagement gewonnenen Erkenntnisse an die Entscheidungsträger ist ein wesentliches Merkmal der integrativen Konzeptualisierung. Voraussetzung dafür ist die Konsolidierung relevanter Erkenntnisse aus dem Kompetenzmanagement mittels geeigneter Darstellungsmodelle. Mit dem *Kompetenzbilanzierungs-Portfolio* und dem *Kompetenzmanagement-Cockpit* sollen nachfolgend zwei im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Darstellungsmodelle präsentiert werden.

Kompetenzbilanzierungs-Portfolio

Strategisches Kompetenzmanagement ist ein kontinuierlicher Prozess, der sich u. a. durch die regelmäßige Ableitung der unternehmensspezifischen Kompetenzanforderungen aus der Unternehmensstrategie und eine regelmäßige Kompetenzmessung charakterisiert. Durch Verfahren zur Kompetenzmessung können Erkenntnisse über individuelle Kompetenzausprägungen und Potenzialvermutungen der Mitarbeiter generiert werden. Die Konsolidierung relevanter Erkenntnisse der Kompetenzmessung kann beispielsweise durch den Aufbau eines unternehmensspezifischen *Kompetenzbilanzierungs-Portfolios* erfolgen. Dabei werden die im Rahmen der Kompetenzmessverfahren wahrgenommenen individuellen Kompetenzausprägungen und die wahrgenommene aktuelle Potenzialvermutung betrachtet⁸⁹. Aus beiden Faktoren ergibt sich die aktuelle Platzierung eines Mitarbeiters innerhalb der unternehmensspezifischen Kompetenzbilanzierung (vgl. Abbildung 102).

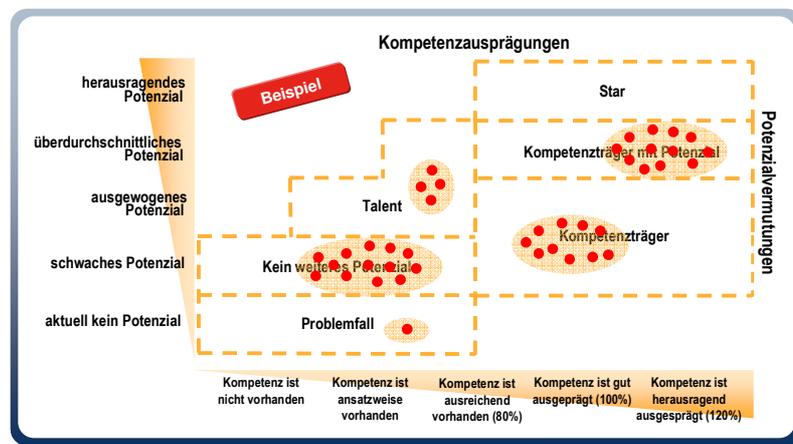


Abbildung 102: Exemplarisches Kompetenzbilanzierungs-Portfolio

⁸⁹ Aus der Summe aller einzelnen Bestandteile individueller Kompetenz (spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten Werte und Einstellungen sowie Dispositionen und Motivation) ergibt sich das Potenzial des Individuums (vgl. Kapitel 5.3.2).

Aus dem abgebildeten Zusammenhang zwischen *Kompetenz* und *Potenzial* der Mitarbeiter lassen sich unterschiedliche Kategorisierungsgruppen ableiten: Mitarbeiter mit einem im Abgleich zu den Kompetenzanforderungen des Unternehmens gut bis herausragend ausgeprägtem Kompetenzniveau und einem ebenfalls herausragendem Potenzial werden somit der Kategorie der „Stars“ zugeordnet. Aus Unternehmenssicht sollten Maßnahmen der Kompetenzförderung bei dieser Gruppe insbesondere auf die Mitarbeiterbindung zielen. Mitarbeiter mit einem ausreichenden Kompetenzniveau sowie einem ausgewogenen bis überdurchschnittlich wahrgenommenen Potenzial werden der Gruppe der „Talente“ zugeordnet. Die Personalentwicklungsaktivitäten eines Unternehmens sollten auf die Kompetenzförderung der Talente gerichtet sein. Ein unternehmensspezifisches Kompetenzbilanzierungs-Portfolio gibt den Entscheidungsträgern grundlegende Hinweise für frühzeitige Interventionen. So können auch Maßnahmen zur Kompetenzförderung zielgruppenspezifisch und zeitnah realisiert werden.

Kompetenzmanagement-Cockpit

Die durch das Kompetenzbilanzierungs-Portfolio gewonnenen Erkenntnisse können im Rahmen des integrativen Kompetenzmanagements weiterführend zum Aufbau eines *Kompetenzmanagement-Cockpits* genutzt werden. Dabei werden alle Informationen des integrativen Kompetenzmanagements zusammenfassend und adressatengerecht für das Top-Management abgebildet. Darüber hinaus können Risikoeinschätzungen in Bezug auf den Kompetenz- sowie den Potenzialindex, die Aufgabenflexibilität oder die Mobilität dargestellt werden. Nachfolgende Abbildung stellt einen Ausschnitt eines Kompetenzmanagement-Cockpits exemplarisch dar:



Abbildung 103: Exemplarischer Ausschnitt eines Kompetenzmanagement-Cockpits

Ein solches Kompetenzmanagement-Cockpit eignet sich zur Vorbereitung und Durchführung von Kompetenzmanagement-Konferenzen. Dabei können Ergebnisse und Erkenntnisse des Kompetenzmanagements gemeinsam mit dem Top-Management und oberen Führungskräften des Unternehmens reflektiert, diskutiert und als Grundlage für strategische Entscheidungen genutzt werden. Kompetenzmanagement-Konferenzen haben zudem den Vorteil, dass die getroffenen Kompetenzeinschätzungen vom Top-Management und den oberen Führungskräften des Unternehmens verantwortlich mitgetragen werden.

Zusammenfassend ist demnach an dieser Stelle festzuhalten: Erst durch die zirkuläre Modellgestaltung wird die ganzheitliche Entfaltung des Potenzials der integrativen Kompetenzmanagement-Konzeptualisierung ermöglicht. Von ebenso großer Bedeutung für den Erfolg des entwickelten integrativen Kompetenzmanagement-Konzeptes ist dessen innerbetriebliche Akzeptanz.

5.3.7 Innerbetriebliche Akzeptanz

Der Erfolg des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Praxis ist von dessen Akzeptanz durch die handelnden Personen im jeweiligen Unternehmen

abhängig. Aufgrund von deren Vorbildfunktion besonders entscheidend ist die Akzeptanz seitens der Führungskräfte und des Top-Managements der Unternehmen. Von der Akzeptanz der Führungskräfte, so zeigen die korrelationsstatistischen Auswertungen, wird deren Anwendungsverhalten hinsichtlich des Kompetenzmanagements nachhaltig beeinflusst: Nur Führungskräfte, die das innerbetriebliche Kompetenzmanagement akzeptieren, wenden die Instrumente zur Kompetenzmessung und Kompetenzförderung konsequent an. Von der Akzeptanz des Top-Managements hängt wiederum ab, in welchem Ausmaß das Kompetenzmanagement als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung genutzt wird. Von dessen Akzeptanz ist ferner abhängig, in welchem Ausmaß in die unternehmensinterne Kompetenzförderung investiert wird. Eine weitere Zielsetzung muss daher in der Steigerung der innerbetrieblichen Akzeptanz des Kompetenzmanagements bestehen. Zur Herleitung akzeptanzsteigernder Maßnahmen sollen zunächst diesbezügliche Erkenntnisse der empirischen Befragung reflektiert werden. Darauf aufbauend können anschließend Maßnahmen zur Steigerung der innerbetrieblichen Akzeptanz abgeleitet werden.

Akzeptanz durch die Führungskräfte

Die empirischen Auswertungen zeigen eine Beeinflussung der Führungskräfteakzeptanz durch drei zentrale Determinanten:

1) *Grad der Nutzenerkenntnis*: In Unternehmen, deren Führungskräfte den Nutzen des Kompetenzmanagements erkennen, werden die Instrumente des Kompetenzmanagements konsequent angewendet. Dementsprechend sollte darauf geachtet werden, den Führungskräften die Nutzenpotenziale umfassend zu verdeutlichen.

2) *Lernmotivation der Führungskräfte*: Je größer die persönliche Lernmotivation der Führungskräfte ist, desto stärker betrachten diese die Entwicklung und Förde-

rung der Mitarbeiter sowie deren Kompetenzen als zentrale Führungsaufgabe. Daraus abzuleiten ist, dass lernmotivierte Führungskräfte die Kompetenzförderung ihrer Mitarbeiter positiv beeinflussen. Lernmotivierte Führungskräfte sind somit ein essentieller Faktor für den Erfolg des integrativen Kompetenzmanagements.

3) *Rollenverständnis als Führungskraft*: Je reflektierter sich die Manager mit ihrem Selbstverständnis als Führungskraft auseinandersetzen, desto eher betrachten sie die Entwicklung und Förderung ihrer Mitarbeiter als wesentliche Führungsaufgabe. Das Rollenverständnis bzw. die Rollenreflexion der Führungskräfte hat zentralen Einfluss auf die innerbetriebliche Akzeptanz des Kompetenzmanagements.

Im Hinblick auf die Steigerung der Führungskräfteakzeptanz müssen Maßnahmen zur Akzeptanzsteigerung also erstens die *Nutzenerkenntnis* des Kompetenzmanagements, zweitens die *Lernmotivation* und drittens das *Rollenverständnis* der Führungskräfte positiv beeinflussen. Auf dieser Basis werden vier Maßnahmenpakete zur Akzeptanzsteigerung des Kompetenzmanagements auf Ebene der Führungskräfte vorgeschlagen:

- » *Erstes Maßnahmenpaket – Nutzenargumentation Kompetenzmanagement*: Adressatengerechte Kommunikation und Argumentation des qualitativen Nutzens sowie der sich aus dem strategischen Kompetenzmanagement ergebenden Handlungschancen für Führungskräfte und Mitarbeiter. Dies sollte in erster Linie durch das Personalmanagement des Unternehmens erfolgen.
- » *Zweites Maßnahmenpaket – Nutzenargumentation Kompetenzförderung*: Darlegung des Nutzens und der Notwendigkeit der individuellen, überfachlichen Kompetenzförderung durch das Top-Management und das Personalmanagement

- » *Drittes Maßnahmenpaket – Lernmotivation als Führungskraft*: Steigerung der Lernmotivation der Führungskräfte durch attraktive Ziele im Rahmen der innerbetrieblichen Zielvereinbarungsprozesse; Gewährleistung von Freiräumen zur Erreichung dieser Ziele durch das Top-Management; Identifikation individueller Motivationsstrukturen und individuelle Unterstützung derselben durch die jeweiligen Vorgesetzten
- » *Viertes Maßnahmenpaket – Führungsverständnis*: Klärung der unternehmensspezifischen Rollenverständnisse im Führungskontext; Definition verbindlicher Führungsrollen oder Unternehmensleitbilder zur Manifestierung des Mitarbeiterförderungs- und Entwicklungsauftrages als explizite Führungsaufgabe; Koppelung des Förderungs- und Entwicklungsauftrages mit unternehmensspezifischen Anreizsystemen

Nachfolgende Abbildung stellt Einflussfaktoren auf die Akzeptanz der Führungskräfte sowie daraus abgeleitete Maßnahmenpakete zur Akzeptanzsteigerung zusammenfassend dar:

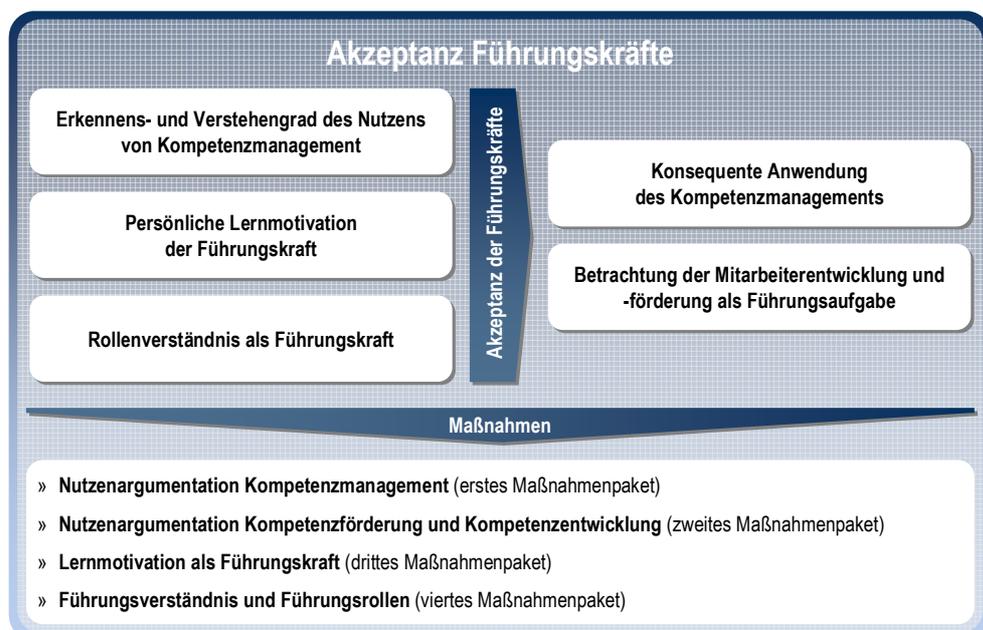


Abbildung 104: Akzeptanz durch die Führungskräfte

Akzeptanz durch das Top-Management

Die Akzeptanz seitens des Top-Managements, so zeigen die korrelationsstatistischen Auswertungen dieser Arbeit, wird im Wesentlichen durch folgende Determinanten beeinflusst:

- » *Erkenntnis des Einflusses des Kompetenzmanagements auf immaterielle Vermögenswerte:* In Unternehmen, deren Top-Management die Steigerung der immateriellen Vermögenswerte durch das Kompetenzmanagement erkennt, werden die durch das Kompetenzmanagement gelieferten Informationen für einen regelmäßigen Strategie-Review-Prozess und zur kompetenzbasierten Unternehmensführung genutzt.
- » *Betrachtung des Kompetenzmanagements als strategische Notwendigkeit:* Je stärker das Top-Management das Kompetenzmanagement als strategische Notwendigkeit betrachtet, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Kompetenzmanagement tatsächlich als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung genutzt wird. Zudem erhöht sich dadurch die Wahrscheinlichkeit, dass alle relevanten Prozesse und Strukturen zur Unterstützung der innerbetrieblichen Kompetenzförderung durch das Top-Management angepasst werden.
- » *Akzeptanz des Kompetenzmanagements durch die Führungskräfte:* Letztlich hat ebenso die Akzeptanz der Führungskräfte Einfluss auf die Akzeptanz des Top-Managements. Positive Rückmeldungen seitens der Führungskräfte führen in der Regel zu einer positiven Bewertung des innerbetrieblichen Kompetenzmanagement durch das Top-Management des Unternehmens.

Im Hinblick auf die Steigerung der Akzeptanz des Top-Managements müssen demnach Maßnahmenpakete implementiert werden, die den Einfluss des Kompetenzmanagements auf immaterielle Vermögenswerte und dessen strategische Notwendigkeit nachweisen. Nachfolgend werden daher über die zuvor

beschriebenen Maßnahmenpakete hinausgehend weitere Maßnahmen zur Steigerung der Akzeptanz des Kompetenzmanagements seitens des Top-Managements dargestellt:

- » *Fünftes Maßnahmenpaket – Quantitative Nutzevaluation:* Aufzeigen der qualitativen Nutzvorteile des Kompetenzmanagements durch das Personalmanagement; adressatengerechte Kommunikation und Argumentation des qualitativen Nutzens und der sich aus dem strategischen Kompetenzmanagement ergebenden Handlungschancen für das Top-Management durch das Personalmanagement
- » *Sechstes Maßnahmenpaket – Modellansätze zum Wertschöpfungsnachweis:* Nachweis quantitativer Implikationen des strategischen Kompetenzmanagements auf den unternehmerischen Wertschöpfungsbeitrag mittels geeigneter Modell- und Denkansätze des Personalmanagements
- » *Siebtes Maßnahmenpaket – Führungskräfteakzeptanz:* Zudem wird die Akzeptanz des Top-Managements durch die Akzeptanz der Führungskräfte sowie deren Rückmeldungen beeinflusst. Diese zuvor beschriebenen Maßnahmenpakete haben demnach impliziten Einfluss auf die Steigerung der Akzeptanz seitens des Top-Managements.

Nachfolgende Abbildung stellt Einflussfaktoren auf die Akzeptanz des Top-Managements sowie daraus abgeleitete Maßnahmenpakete zur Akzeptanzsteigerung zusammenfassend dar:



Abbildung 105: Akzeptanz des Top-Managements

Die Betrachtung der Einflussfaktoren und der daraus abgeleiteten Maßnahmen demonstrieren den zentralen Einfluss der qualitativen und quantitativen Nutzenargumentation auf die innerbetriebliche Akzeptanz Kompetenzmanagements. Nachfolgendes Kapitel beschäftigt sich daher abschließend mit Denkansätzen zur Darlegung des qualitativen und quantitativen Nutzens eines Kompetenzmanagements.

5.3.8 Qualitativ-quantitative Nutzenargumentation

Die Akzeptanz und somit letztlich der Erfolg des Kompetenzmanagements hängen wesentlich von der Argumentation des qualitativen und quantitativen Nutzens ab. Das Kompetenzmanagement muss daher Denkansätze zur qualitativen und quantitativen Nutzenargumentation darlegen können. Der zu erwartende Nutzen des integrativen Kompetenzmanagements lässt sich dabei in

drei grundlegende Aspekte gliedern, die mittels des nachfolgend dargestellten Evaluationsmodells betrachtet werden sollen (vgl. Abbildung 106):

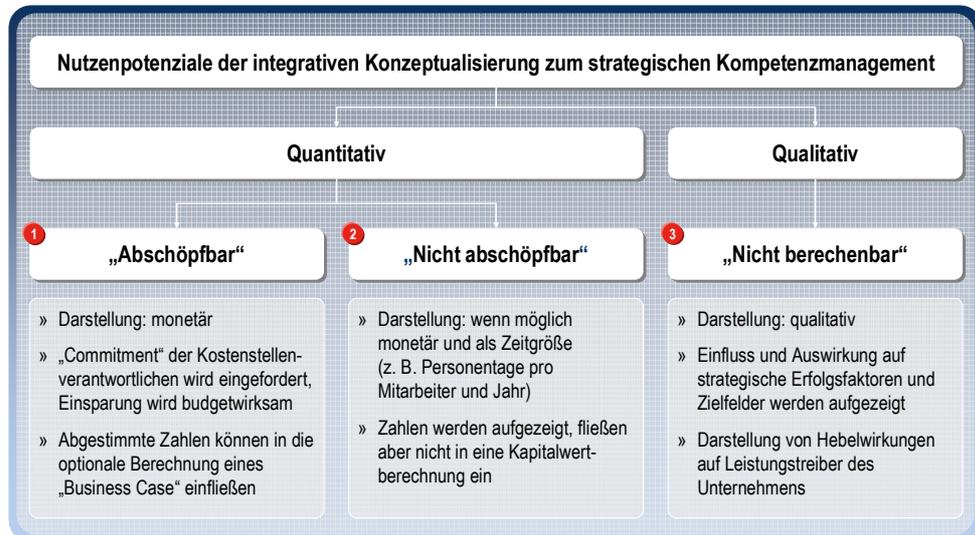


Abbildung 106: Evaluationsmodell quantitativer und qualitative Nutzenpotenziale

Die drei dargestellten Nutzenaspekte charakterisieren sich durch jeweils unterschiedliche Betrachtungsperspektiven: In der ersten Kategorie werden Nutzenaspekte gesammelt, die einer monetären Bewertung zugänglich und somit quantitativ „abschöpfbar“ sind. Die ausgewiesenen Werte werden somit budgetwirksam. Quantitativ abschöpfbare Nutzenpotenziale des integrativen Kompetenzmanagements sind beispielsweise: Reduzierung von Rekrutierungs- und Besetzungskosten für Top- und Schlüsselpositionen innerhalb des Unternehmens, Reduzierung der IT-Kosten, Reduzierung von Betrieb und Pflege dezentraler Systeme, Reduzierung unternehmensinterner Förderungsprogramme auf strategisch relevante Bedarfe, Reduzierung der Prozessdauer im Besetzungsprozess mit einer damit einhergehenden Kapazitätseinsparung, Reduzierung administrativer Kapazitäten für Auswertungen etc. Diese quantitativen Kennzahlen können monetär dargestellt werden und somit optional in die Berechnung des quantitativen Nutzens zum Kompetenzmanagement einfließen.

Zudem können weitere monetäre Nutzenaspekte, die nicht in die Wirtschaftlichkeitsrechnung einfließen, gesondert ausgewiesen werden. In dieser zweiten Kategorie werden Nutzenaspekte gesammelt, die zwar quantitativ berechenbar sind, deren Zahlen jedoch nicht in eine Kapitelbewertung einfließen und somit nicht budgetwirksam sind. Quantitativ „nicht abschöpfbare“ Nutzenpotenziale des integrativen Kompetenzmanagements sind beispielsweise die Senkung der Fluktuationskosten durch transparente Förder- und Entwicklungschancen für identifizierte Kompetenzträger, die Reduzierung des zeitlichen Aufwandes für Führungskräfte durch effektive Verzahnung der eingesetzten Instrumente, die Reduzierung der Kapazitäten für administrative Personalangelegenheiten sowie die Reduzierung des Risikos von Fehlbesetzungen durch höhere Transparenz. Im Falle der Implementierung des integrativen Kompetenzmanagements könnten die Nutzenaspekte dieser Kategorie detailliert beschrieben und mit externen Vergleichsdaten anderer Unternehmen abgeglichen werden. Dennoch werden diese Größen stets lediglich Nutzenpotenziale darstellen, deren Erreichung zwar wahrscheinlich, aber keinesfalls kausal nachweisbar ist.

Darüber hinaus können qualitative Nutzenaspekte beschrieben werden: In dieser dritten Kategorie werden Aspekte gesammelt, die nicht monetär abschätzbar und berechenbar sind. Qualitative, nicht berechenbare Nutzenpotenziale des integrativen Kompetenzmanagements sind beispielsweise Reduzierung des Know-how-Verlustes durch lückenlosen Übergang bei der Besetzung von Top- und Schlüsselpositionen, Explizierung der Kenntnisse über Kompetenz- und Potenzialträger, Bereitstellung eines Instrumentariums zur Ausweitung des bereichsübergreifenden Denkens und Handelns bei Besetzungsentscheidungen oder Verbesserung der unternehmensweiten Kompetenzbilanz verbunden mit der Steigerung der Führungs- und Managementleistung. Dabei kann der Einfluss des integrativen Kompetenzmanagements auf strategische Erfolgsfaktoren und Zielfelder des Unternehmens in besonderem Maße aufgezeigt werden.

In einem weiteren Schritt ist zu klären, mittels welcher konkreten Berechnungsansätze die zuvor dargestellten Nutzenaspekte des integrativen Kompetenzmanagements einer Evaluation oder gar Wirtschaftlichkeitsrechnung zugeführt werden könnten. Mit ertrags-, markt- oder buchhaltungsorientierten Ansätzen werden in der wissenschaftlichen Literatur viele unterschiedliche Denkmodelle zur Bewertung des unternehmensspezifischen Humankapitals diskutiert. Problemfelder zeigen sich dabei jedoch beispielsweise in der starken Vergangenheitsbetrachtung ohne Bezug auf zukünftige Perspektiven sowie in der permanenten Überbetonung der Personalkosten als determinierender Faktor. Zudem lassen zahlreiche Ansätze konkrete Aussagen über die Bedeutung von intellektuellem, motivationalem und kompetenzbezogenem Mitarbeiterpotenzial für den Unternehmenswert vermissen. Viele Ansätze werden somit der Komplexität menschlicher „Ressourcen“ nicht gerecht, vernachlässigen soziale Indikatoren (wie beispielsweise Teamfähigkeit, Führungspotenzial oder Mitarbeiterbindung) und suggerieren ein Verfügungsrecht der Unternehmen über seine Mitarbeiter. Das strategische Kompetenzmanagement im Allgemeinen sowie die Kompetenzförderung im Speziellen stehen dabei häufig nur als Kostenfaktoren im Vordergrund. Die positiven Auswirkungen personalentwicklerischer Aktivitäten hingegen werden allenfalls intuitiv abgeschätzt. Eine neue Denkphilosophie im Rahmen der Bemühungen zum quantitativen Nachweis von Einflüssen des Kompetenzmanagements kann in dem Ansatz der *Saarbrücker Formel* gesehen werden (vgl. Scholz 2004). Dieser Ansatz betrachtet den Einfluss von Personalaktivitäten auf den Wert des Humankapitals und stellt Mitarbeiter eines Unternehmens dabei nicht als bloßen Kostenfaktor dar. Die Saarbrücker Formel soll im Rahmen der Konzeption zum integrativen Kompetenzmanagement herangezogen werden, um zu verdeutlichen, wie sich das Humankapital zusammensetzt und wie es sich positiv beeinflussen lässt⁹⁰. Mit

⁹⁰ Die Saarbrücker Formel bildet mit ihren Formelkomponenten zentrale Handlungsfelder ab,

der Bewertungsphilosophie nach den Prämissen der Saarbrücker Formel lassen sich somit in einem ersten Analyseschritt quantitative Implikationen des integrativen Kompetenzmanagements auf den Humankapitalwert des Unternehmens argumentieren. Zum darüber hinausgehenden Nachweis der Implikation des Kompetenzmanagements auf den Gesamtunternehmenswert muss in einem weiteren Schritt der grundsätzliche Einfluss des Humankapitals auf den Unternehmenswert nachgewiesen werden. Mittels dieses zweistufigen Argumentationsmodells kann somit über die Berechnung des Humankapitals der quantitative Einfluss des integrativen Kompetenzmanagement auf den Unternehmenswert eruiert und argumentiert werden. Nachfolgende Abbildung stellt die beschriebenen Analyseschritte zur Argumentation des quantitativen Einflusses des Kompetenzmanagements sowie den daraus resultierenden zweistufigen Berechnungsvorschlag dar:

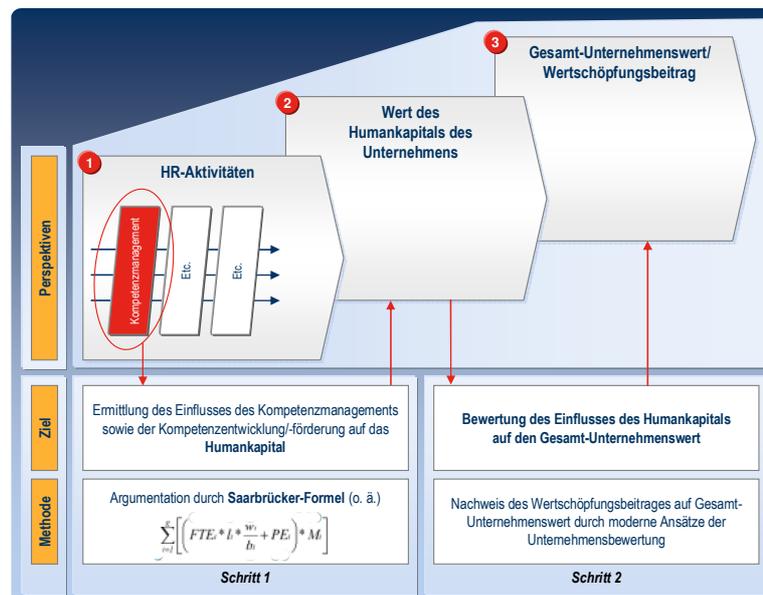


Abbildung 107: Zweistufiger Berechnungsansatz zum Kompetenzmanagement

durch die der Wert der humankapitalrelevanten Einflussgrößen zustande kommt. Daraus resultieren Faktoren zur Errechnung des Humankapitalwertes (vgl. Scholz 2004).

Aus dem zuvor skizzierten Denkmodell ergeben sich Optionen zur Berechnung unterschiedlicher Fallszenarien zum Einfluss des Kompetenzmanagements auf den Unternehmenswert. Anhand von drei Fallbeispielen aus der unternehmerischen Praxis sollen unterschiedliche Einflussgrade des Kompetenzmanagements auf den Unternehmenswert exemplarisch skizziert werden (vgl. Abbildung 108).

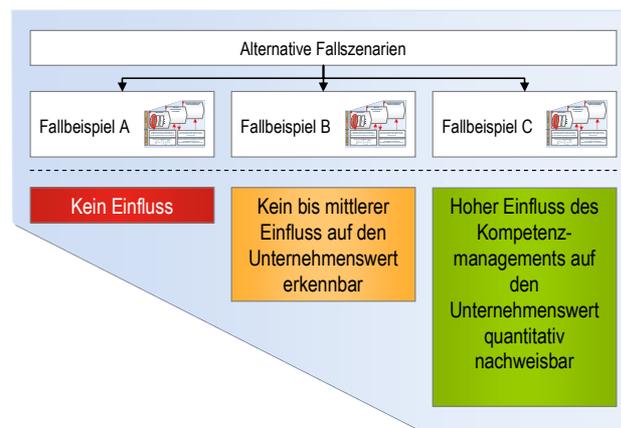


Abbildung 108: Einfluss auf den Unternehmenswert: Drei Fallszenarien

Fallbeispiel A repräsentiert ein Unternehmen mit sehr geringem Investitionsvolumen in das innerbetriebliche Kompetenzmanagement und die damit einhergehende Kompetenzförderung. Fallbeispiel B repräsentiert ein Unternehmen mit mittlerem Investitionsvolumen in das innerbetriebliche Kompetenzmanagement und die Kompetenzförderung; allerdings existiert hier keine systematisierte Verbindung zwischen den strategischen Erfolgsfaktoren und der Ausrichtung des Kompetenzmanagements. Fallbeispiel C repräsentiert ein Unternehmen mit einem ebenfalls mittleren Investitionsvolumen in das innerbetriebliche Kompetenzmanagement und die Kompetenzförderung, wobei sich dieses Unternehmen an den Anforderungen an ein integratives Kompetenzmanagement orientiert. Betrachtet man nun den wahrnehmbaren Einfluss des strategischen Kompetenzmanagements auf den Unternehmenswert, so zeigen sich unterschiedlich ausgeprägte Ergebniserwartungen. Während bei den ersten

beiden exemplarisch ausgewählten Unternehmen (Fallbeispiel A und B) lediglich geringe Einflüsse des Kompetenzmanagements auf den Unternehmenswert erkennbar sind, lässt das integrative Kompetenzmanagement-Konzept des dritten exemplarisch ausgewählten Unternehmens (Fallbeispiel C) mittels der zuvor dargestellten Modellskizze einen hohen quantitativen Einfluss des Kompetenzmanagements auf den Unternehmenswert erwarten.

Zusammenfassend soll zum Abschluss festgehalten werden: Mittels des dargestellten Evaluationsmodells lassen sich Nutzenpotenziale des integrativen Kompetenzmanagement-Konzeptes auf verschiedenen Ebenen argumentieren. Diese sind durch jeweils unterschiedliche Betrachtungsperspektiven charakterisiert. Auf Basis des vorgestellten Argumentationsansatzes lässt sich der Einfluss des Kompetenzmanagements auf den Unternehmenswert abbilden. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass der im Rahmen dieser Arbeit konzeptualisierte integrative Ansatz zum strategischen Kompetenzmanagement das höchste Einflusspotenzial auf den Unternehmenswert vorzuweisen hat. Der Grund dafür ist in der Erfüllung der acht skizzierten Anforderungen an ein integratives Kompetenzmanagement zu sehen. Nachfolgend sollen die erarbeiteten Charakterisierungsmerkmale des integrativen Kompetenzmanagement-Konzeptes dieser Arbeit zusammenfassend dargestellt werden.

5.4 Charakterisierung des Gesamtkonzeptes

Das im Rahmen dieser Arbeit entfaltete integrative Kompetenzmanagement-Konzept orientiert sich an den aus den empirischen Erkenntnissen abgeleiteten Anforderungen an ein erfolgreiches Kompetenzmanagement. Darauf basierend sollen nun charakterisierende Merkmale des Gesamtkonzeptes zum integrativen Kompetenzmanagement zusammenfassend dargestellt werden.

Erstens: Merkmal der strategischen Ausrichtung

Das integrative Modell zum strategischen Kompetenzmanagement ist durch eine konsequente Ableitung der Kompetenzanforderungen aus der Unternehmensstrategie sowie aus den strategischen Erfolgsfaktoren des Unternehmens charakterisiert. Im Rahmen der vorangegangenen Konzeptualisierung wurden dementsprechende Vorgehensweisen zur Analyse und Strukturierung strategischer Kernkompetenzen des Unternehmens und dessen Transformation in unternehmensspezifische Kompetenzbeschreibungen dargelegt. Diese Transformation strategischer Erfolgsfaktoren in humanwissenschaftliche Kompetenzmodelle ist notwendige Voraussetzung für die strategische Ausrichtung des integrativen Kompetenzmanagements. Im Kontext der Konzeptualisierung wurden daher von der Klärung der strategischen Ausgangsbasis bis zur unternehmensspezifischen Operationalisierung der Kompetenzen sechs Umsetzungsphasen zur Transformation strategischer Erfolgsfaktoren in individuelle Kompetenzanforderungen vorgeschlagen. Das resultierende Kompetenzmodell bildet einen einheitlichen Maßstab für die unternehmensinterne Kompetenzförderung.

Zweitens: Merkmal der theoretisch fundierten Kompetenzverortung

Individuelle Kompetenz wird in der betrieblichen Praxis vielfach mit dem performanzorientierten Leistungsbegriff gleichgesetzt. Das Merkmal der theoretisch fundierten Kompetenzverortung stellt daher die Bedeutung des Kompetenzverständnisses für das strategische Kompetenzmanagement dar und beschreibt die Notwendigkeit zur präzisen Differenzierung zwischen Kompetenz und Leistung. Im Kontext des integrativen Kompetenzmanagements wird Kompetenz verstanden als Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, kognitiven und pragmatischen Fähigkeiten ebenso ein

wie soziale und Verhaltenskomponenten (Werte, Gefühle, Einstellungen, Motivationen). Die Begrifflichkeiten Kompetenz und Leistung sowie Qualifikation sind keinesfalls synonym zu verwenden. Das Konzept des integrativen Kompetenzmanagements ist durch ein Kompetenzverständnis geprägt, welches in klarer Abgrenzung zu dem in der betrieblichen Praxis vielfach vorzufindenden Leistungs- und Performanzbegriff steht.

Drittens: Merkmal der Kompetenzmessung

Abgeleitet aus der Trennung von Kompetenz und Leistung ist das integrative Kompetenzmanagement durch die strikte Trennung von Kompetenzmessung und Leistungsbeurteilung geprägt. Das Konzept des integrativen Kompetenzmanagements sieht vor, dass die Einschätzung individueller Kompetenzen im Rahmen der Kompetenzmessung keinesfalls allein auf Fremdeinschätzungen basieren sollte. Zur Abbildung einer möglichst umfassend holistischen Kompetenzbilanz sieht das integrative Kompetenzmanagement den ergänzenden Einsatz von Selbsteinschätzungsinstrumenten⁹¹ vor. Im Rahmen eines integrativen Kompetenzmanagements sollten demnach ausschließlich Kompetenzmessverfahren eingesetzt werden, die sich an den erläuterten Prämissen zur Kompetenzmessung orientieren.

Viertens: Merkmal der integrativen Verknüpfung

Zur ganzheitlicheren Gestaltung des Kompetenzmanagements werden die strategisch-ökonomische Sicht des ressourcenorientierten Ansatzes und die pädagogisch-humanistische Sicht des lernorientierten Ansatzes im Rahmen der Konzeptualisierung zu einem integrativen Gesamtkonzept des strategischen

⁹¹ bspw. Selbsteinschätzungsfragebögen, 360-Grad-Feedbackinstrumente, Vorgesetzten-Mitarbeiter-Gespräche

Kompetenzmanagements verschmolzen. Dadurch wird die stärkere Integration und Partizipation pädagogisch-humanistisch geprägter Wahrnehmungsperspektiven in die strategische Unternehmensführung realisiert. Das resultierende Gesamtkonzept zum integrativen Kompetenzmanagement hebt bisher isoliert verlaufende Betrachtungsperspektiven auf und ersetzt diese durch die Horizonterweiterung einer integrativen Verknüpfung.

Fünftens: Merkmal der Kompetenzförderung

Im Konzept des integrativen Kompetenzmanagements wird der Kompetenzförderung besonderer Stellenwert eingeräumt. Dieser führt zu einer besonderen Priorisierung, aus der wiederum unterschiedliche Konsequenzen zur Gestaltung des integrativen Kompetenzmanagements abgeleitet werden: Zum einen erschließt sich daraus die Empfehlung zur Integration von sowohl theoretisch als auch praktisch angelegten Ansätzen didaktischen Handelns in das integrative Kompetenzmanagement. Zum anderen folgt daraus der Einbezug bildungstheoretischer Überlegungen über Lernmethoden und Lernmodelle. Das Konzept des integrativen Kompetenzmanagements wird dabei durch eine hohe Offenheit für informelle Lernmodelle und deren flexible Integration charakterisiert. Die hervorgehobene Förderungsfokussierung des integrativen Kompetenzmanagements stellt spezielle Anforderungen an das Top-Management und die Führungskräfte der Unternehmen. Neben der Kenntnis über Lern- und Entwicklungsbedarfe der Mitarbeiter müssen diese entsprechend ihrer Vorbildfunktion die Mitarbeiter zur Kompetenzförderung motivieren, diesbezüglich Erbrachtes angemessen anerkennen und die Kompetenzförderung in den Fokus ihres Denkens und Handelns stellen. Das integrative Kompetenzmanagement stellt demnach ausdrückliche Anforderungen im Führungskontext: Führungskräfte müssen sich darauf einlassen, dass ein integratives Kompetenzmanagement einen pädagogisch geprägten Förderungs- und

Entwicklungsanspruch impliziert und die Leistung ihrer Führungsarbeit daran gemessen werden kann.

Sechstens: Merkmal der zirkulären Modellgestaltung

Die Zielsetzung des integrativen Kompetenzmanagements besteht in dessen Nutzung zur kompetenzbasierten Unternehmensführung. Notwendige Bedingung zum Einbezug des Kompetenzmanagements in strategische Entscheidungen ist die zirkuläre Rückkopplung gewonnener Erkenntnisse an die Unternehmensstrategie. Durch die zirkuläre Modellgestaltung wird das traditionell lineare Modell durch ein integratives Kompetenzmanagement ersetzt. Primäres Merkmal des integrativen Kompetenzmanagements ist die zirkuläre Verknüpfung von Kompetenzbeschreibung, Kompetenzmessung und Kompetenzförderung. Mit dem Kompetenzbilanzierungs-Portfolio und dem Kompetenzmanagement-Cockpit liefert das integrative Kompetenzmanagement-Konzept ausbaufähige Instrumente zur kompetenzbasierten Unternehmensführung.

Siebtens: Fokussierung der innerbetrieblichen Akzeptanz

Der Erfolg des Kompetenzmanagements ist von dessen Akzeptanz durch die Entscheidungsträger in den Unternehmen abhängig. Weiterer Bestandteil des konzeptualisierten integrativen Kompetenzmanagements sind daher sieben Maßnahmenpakete zur Akzeptanzsteigerung. Diese Maßnahmenpakete wurden unter Beachtung deskriptivstatistischer Auswertungen, korrelationsstatistischer Zusammenhänge und diesbezüglicher Determinanten abgeleitet und beschrieben. Der intensive Einbezug der Entscheidungsträger und Führungskräfte in die inhaltliche Gestaltung des unternehmensspezifischen Kompetenzmanagements ist ein weiteres charakterisierendes Merkmal des konzeptualisierten Kompetenzmanagement-Ansatzes.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die ebenenübergreifende Betrachtung im Rahmen des theoretischen Kapitels offenbarte unterschiedliche Grundpositionen und Zugänge zum Kompetenzkonstrukt. Die scheinbar freie Konfigurierbarkeit des Kompetenzbegriffes führt in der betrieblichen Praxis zu heterogenen Verständnissen des Kompetenzmanagements. Im wissenschaftlichen Diskurs kristallisieren sich mit dem lernorientierten und dem ressourcenorientierten Ansatz zwei historisch gewachsene Perspektiven heraus, die zu jeweils unterschiedlichen Aussagen in Bezug auf das Kompetenzkonstrukt und das Kompetenzmanagement gelangen. Es besteht demnach keine Einigung darüber, welcher Ansatz die wissenschaftliche Fachwelt dominiert und entscheidend für die betriebliche Praxis ist. Kompetenzmanagement stellt sich im wissenschaftlichen Kontext als „blinder Fleck“ dar. Auch die im Rahmen der Arbeit durchgeführte Studie gelangt zu dem Ergebnis, dass in deutschen Unternehmen derzeit kein einheitliches, systematisches und im Sinne des ressourcen- sowie lernorientierten Ansatzes integriertes Kompetenzmanagement existiert. Das Fehlen eines einheitlichen, integrativen Kompetenzmanagement-Ansatzes schränkt den Praxis-Transfer erheblich ein; die Potenziale des Kompetenzmanagements als Instrument zur kompetenzbasierten Unternehmensführung werden derzeit in der betrieblichen Praxis zu wenig genutzt. Hier werden Handlungschancen eines integrativen Kompetenzmanagement-Ansatzes offenkundig.

Die empirische Untersuchung deutet auf Optimierungspotenziale des Kompetenzmanagements hin, die in der Konzeption des integrierten Kompetenzmanagement-Ansatzes in Kapitel 5 umgesetzt wurden. Zentrale Charakteristika dieses neu entwickelten Modells sind zusammenfassend a) die stärkere Integration pädagogisch geprägter Wahrnehmungsperspektiven in die strategische, kompetenzbasierte Unternehmensführung und die damit einhergehende Aufhebung isoliert verlaufender Betrachtungsperspektiven, b) die hervorgehobene

Priorität der Kompetenzförderung und die damit verbundene Integration theoretisch und praktisch angelegter Ansätze didaktischen Denkens und Handelns in das Kompetenzmanagement sowie c) die zirkuläre Verknüpfung von Kompetenzbeschreibung, Kompetenzmessung und Kompetenzförderung. Der Ansatz des integrativen Kompetenzmanagements verbindet demnach pädagogische Kompetenzförderung als didaktisches Element mit dem Zugang der strategischen Unternehmensführung.

Aus dem entwickelten Konzept zum integrativen Kompetenzmanagement lassen sich Konsequenzen und Handlungschancen sowohl für die Praxis als auch auf theoretischer Ebene ableiten. Die starke Fokussierung der individuellen Kompetenzförderung führt zur Steigerung der Eigenständigkeit und der Verantwortung für die persönliche Kompetenzentwicklung auf Ebene der Mitarbeiter. Zudem werden die Zugangswege zur beruflichen Kompetenzförderung individualisiert und freier wählbar. Aufgrund einer eher partizipativ-zirkulären statt technokratisch-linearen Gestaltung des Modells können Aktivitäten der strategischen Personalentwicklungsplanung verstärkt in den Verantwortungsbereich der Führungskräfte zurückgeführt werden. Daraus leitet sich ein vergrößerter Handlungsspielraum für die Führungskräfte in der betrieblichen Praxis ab. Die zirkuläre Modellgestaltung des integrativen Kompetenzmanagements ermöglicht darüber hinaus den Ausbau des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Modells zum umfassenden Management- und Steuerungsinstrument. Durch die verstärkte Betonung der Kompetenzförderung innerhalb des Konzeptes ist mit einer positiven Beeinflussung der Unternehmenskultur zu rechnen; durch die systematisierte Förderung werden Leistungsträger und Potenzialträger deutlich stärker an das Unternehmen gebunden als zuvor. Mittels des integrativen Kompetenzmanagements können demnach durch das Betriebsklima sowie die Mitarbeiterbindung positiv beeinflusst werden.

Die dargestellte Konzeptualisierung bietet gleichermaßen Chancen für das Personalmanagement der Unternehmen. Erhebliche Handlungschancen werden

hier in der Möglichkeit zur verbesserten Steuerung und Systematisierung der strategischen Personalentwicklung und dem damit einhergehenden zielgerichteten Mitteleinsatz gesehen. Nach Ansicht der befragten Entscheidungsträger der betrieblichen Praxis führt dieser zu fruchtbareren, effektiveren Dialogen zwischen Führungskräften und Personalmanagement. Zudem impliziert das Konzept des integrativen Kompetenzmanagements die Option zur Gestaltung einer Unternehmenskultur, in der dem unternehmensinternen Personalmanagement eine höhere Wertigkeit zugesprochen wird. Die Rolle des Personalmanagements wird sich nach Ansicht der Befragten durch das integrative Kompetenzmanagement vehement ändern; im Vordergrund steht dabei eine stärkere Positionierung als strategischer Diskussionspartner auf Ebene des Top-Managements sowie eine Abkehr von traditionell operativ geprägten Tätigkeitsschwerpunkten. Die strategische Bedeutung des Personalmanagements wird dadurch insgesamt deutlich steigen.

Durch das integrative Konzept zum Kompetenzmanagement steigt zudem der Einfluss des humanwissenschaftlich geführten Kompetenzdiskurses auf betriebswirtschaftliche Aspekte der Unternehmensführung. Unternehmen orientieren sich traditionell an der Prämisse der Gewinnmaximierung; Aspekte der Kompetenzförderung und Kompetenzentwicklung spielen dabei in der Regel eine eher untergeordnete Rolle. Aus Sicht klassisch ressourcenorientierter Modelle zur Unternehmensführung haben Unternehmen demnach keine Ambitionen oder gar Verpflichtungen im engeren pädagogischen Sinne. Gleichwohl ist erkennbar, dass Unternehmen ihre Mitarbeiter zunehmend als wertvollste Ressource betrachten und das innerbetriebliche Personalmanagement als wichtige strategische Größe definieren. Unternehmen, welche die Bedeutsamkeit ihrer „Humanressourcen“ derart herausstellen, sollten ebenso einen damit verbundenen Entwicklungs- und Förderungsauftrag akzeptieren und umsetzen. Keinesfalls tragbar erscheint ein in der betrieblichen Praxis oftmals gewählter Mittelweg, bei dem einer nach außen gerichteten Kommunikation der Wichtig-

keit der Humanressourcen eine deutlich geringere Priorisierung im tatsächlichen unternehmerischen Handeln gegenübersteht. Das integrative Kompetenzmanagement führt zu einer gesteigerten Förderungsverantwortung der Unternehmen, der diese durch die Entwicklung und Förderung einer pädagogisch adäquaten Lernkultur gerecht werden müssen. Mit dem integrativen Konzept werden Aspekte der beruflichen Weiterentwicklung stärker in den Vordergrund gestellt. In Abgrenzung zu klassischen Ansätzen des Kompetenzmanagements steht im integrativen Konzept nicht die primäre Anpassung der Mitarbeiter an die Erwartungen der Organisation im Fokus; vielmehr wird ein adaptives, zirkuläres System angestrebt, welches positive Auswirkungen auf die Mitarbeitermotivation hat. Zur Erfüllung aller zuvor skizzierten Anforderungen sind Unternehmen und deren Mitarbeiter auf professionelle pädagogische Unterstützung angewiesen: Die Betonung der individuellen Mitarbeiterkompetenz als Erfolgsfaktor unternehmerischen Handelns sowie die dadurch gesteigerte Verantwortung der Mitarbeiter und Unternehmen führen zur Notwendigkeit der pädagogischen Begleitung und Moderation resultierender Veränderungen.

Auch auf theoretischer Ebene lassen sich Konsequenzen und Herausforderungen für die Erwachsenenpädagogik und die berufliche Weiterbildung ableiten: Um die Kompetenzmessung im Rahmen eines integrativen Kompetenzmanagements zu ermöglichen, muss die pädagogische Kompetenzforschung den Weg einer an Kompetenzzielen orientierten Konkretion von Kompetenz verfolgen. Dabei muss eine Öffnung zur Empirie zugelassen werden, ohne den Bildungsbegriff aus den Augen zu verlieren. Die Betonung des Aspektes der Kompetenzförderung innerhalb des integrativen Kompetenzmanagement-Ansatzes bringt einen zunehmend geschärften Fokus auf anstrebare, operationalisierte Kompetenzniveaus und Lernergebnisse mit sich. Eine zentrale Herausforderung der Zukunft wird daher in der Entwicklung theoretisch fundierter Kompetenzmodelle und deren Umsetzung in empirische Messverfahren

liegen. Die Verbindung von pädagogischen Kompetenzkonstrukten mit psychologischen Kompetenzmodellen und Messverfahren wird die wichtigste Anforderung der zukünftigen Kompetenzforschung. Um Kompetenzen einer empirischen Forschung zugänglich machen zu können, müssen individuelle Kompetenzausprägungen eindeutig bestimmt werden. Messung sollte in diesem Kontext als Vorgang verstanden werden, der zu komplexen Aussagen und systematischen Zuschreibungen von Kompetenzausprägungen führt. Die Spezifizierung von Kompetenz muss dabei zwangsläufig über die Konkretion bzw. Operationalisierung erfolgen: Je enger die Eingrenzung des Kompetenzkonstruktes auf kognitive Leistungsdispositionen ist, desto fundierter kann die Operationalisierung von Kompetenzzielen im Rahmen des Kompetenzmanagements erfolgen. Anders ausgedrückt: Je komplexer die inhaltliche Definition von Kompetenz ist, desto schwieriger wird die Beschreibung und Messung von Kompetenz. Dies gilt in besonderem Maße für affektive und motivationale Kompetenzbestandteile. Daraus lassen sich Konsequenzen und Anknüpfungspunkte für weitere derzeit offene Forschungsfelder ableiten. Erstrebenswert für zukünftige Forschungsarbeiten erscheint etwa die kombinierende Integration verschiedener Möglichkeiten der psychometrischen Messung von Kompetenzen in einem übergreifenden Gesamtmodell. Diesbezüglich kristallisieren sich zwei zentrale Anforderungen heraus: Einerseits die Formulierung fundierter theoretischer Kompetenzmodelle, andererseits die darüber hinausgehende Umsetzung dieser Kompetenzmodelle in empirische Verfahren zur Kompetenzmessung. Zur Erfüllung dieser Anforderungen unentbehrlich erscheint die gemeinsame, domänenübergreifende Anwendung pädagogischer, psychologischer und personalwirtschaftlicher Expertise im fachbereichsübergreifenden Kompetenzdiskurs. Die durch die Kompetenzorientierung verstärkte Fokussierung auf erzielte Lernergebnisse und Kompetenzniveaus führt zu einem Veränderungsschub innerhalb der Pädagogik: Die pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Forschung wird keine Fortschritte in der Erforschung und Analyse von Lerneffekten zu erwarten haben, sofern sie sich nicht poten-

ziellen Ansätzen zur Beschreibung, Modellierung und Messung von Kompetenzen zugänglich zeigt. Ohne die gedankliche und inhaltliche Öffnung zur Modellierung und Messung von Kompetenzen wird die Pädagogik keine bedeutsamen Fortschritte in der Erforschung von Lerneffekten im Rahmen des Kompetenzmanagements erwarten können.

Durch das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte integrative Kompetenzmanagement, so soll zusammenfassend festgehalten werden, werden klassische betriebswirtschaftliche Fragestellungen nach Ressourcennutzung, Organisationsgestaltung oder strategischer Unternehmensführung unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten und pädagogischen Maßgaben neu beleuchtet. Das integrative Kompetenzmanagement-Modell liefert Vorschläge, wie klassische Zielkonflikte unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen überwunden und im Sinne einer gegenseitigen Befruchtung zu einem integrativen Gesamtkonzept zusammengeführt werden können. Zudem verdeutlicht die vorgestellte Konzeptualisierung, wie und mit welchem Erfolg betriebswirtschaftliche Strategie- und Managementmodelle modifiziert und zu einem pädagogische Handlungen umschließenden Gesamtkonzept ausgebaut werden können. Dabei wird das Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit des unternehmerischen Bestanderhalts durch Gewinnmaximierung einerseits und pädagogischer Autonomie sowie individueller Mitarbeiterorientierung andererseits gelöst und schließlich in ein konsistent umsetzbares Handlungsmodell überführt.

7 Literaturverzeichnis

A

Allport, G.: Personality – A psychological interpretation, New York 1937

Altheide, D.: Qualitative Media Analysis – Qualitative Research Methods Series, o. O. 1996

Amelang, M., Bartussek, D.: Differenzielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, 4. Auflage, Stuttgart 1997

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein - Lernen - Innovation, Münster 2001

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenz '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen, Berlin 1997

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenz '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung, Berlin 1996

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenz '99: Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen, Berlin 1999

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung '96, Münster 1996

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzmessung in Unternehmen: Lernkultur und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld, Berlin 2005

Arnold, R., Pätzold, H.: Lernen ohne Lehren, in: W. Wittwer (Hg.), Informelles Lernen und Weiterbildung - Neue Wege zur Kompetenzentwicklung, Weinheim 2003

Arnold, R.: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.), Kompetenz '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen, Berlin 1997

Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E.: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn 2001

Arnold, R., Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 1995

Arnold, R., Krämer-Stürzl, A., Siebert, H.: Dozentenleitfaden, Planung und Unterricht in Fortbildung und Erwachsenenbildung, Berlin 1999

Arnold, R., Lermen, M.: Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung - neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung, in: G. Wiesner (Hg.), Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, Weinheim 2005

Arnold, R., Bloh, E.: Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen - Einführung und Überblick. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 2001

Asanger, R., Wenninger, G. (Hg.): Handwörterbuch der Psychologie, München 1988

Attewell, P.: What is Skill?, in: Work and Occupations (Hg.), New York 1990

B

Baitsch, C.: Kompetenz von Individuen, Gruppen und Organisationen. Psychologische Überlegungen zu einem Analyse- und Bewertungskonzept, in: K. Denisow (Hg.), Partizipation und Produktivität. Zu einigen kulturellen Aspekten der Ökonomie, Forum Zukunft der Arbeit, Heft 5, Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 1996a

Baitsch, C.: Lernen im Prozess der Arbeit - ein psychologischer Blick auf den Kompetenzbegriff, in: QUEM-Bulletin (Hg.), , Berlin 1996b

Baitsch, C.: Arbeit bewerten, Personal beurteilen. Lohnsysteme mit Abakaba: Grundlagen, Anwendung, Praxisberichte, Zürich 2006

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

Literaturverzeichnis

- Bandura, A.: Self-efficacy – The Exercise of Control, New York 1997
- Barber, F., Strack, R.: The Surprising Economics of a „People Business“, in: Harvard Business Review (Hg.), New York 2005
- Becker, M.: Personalentwicklung – Die personalwirtschaftliche Herausforderung der Zukunft, Bad Homburg 1993
- Becker, M., Rother, G.: Pendelschlag von der Qualifikation zur Kompetenz, in: QUEM-Bulletin (Hg.), Berlin 1998
- Becker, M., Rother, G.: Kompetenzentwicklung - Diskussionsbeitrag der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 98/22, Halle 1998
- Bell, D.: Die nachindustrielle Gesellschaft, Frankfurt am Main, New York 1985
- Bellmann, K., Freiling, J., Hamann, P., Mildenerger, U. (Hg.): Aktionsfelder des Kompetenzmanagements, Wiesbaden 2002
- Belz, H., Siegrist, M.: Kursbuch Schlüsselqualifikationen, Freiburg 1997
- Benner, D.: Einheit und Vielfalt Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik (Hg.), Heft 41, 1995
- Benner, D.: Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Hg.), 8. Jahrgang, Heft 4, 2005
- Benningshaus, H.: Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse, München 2002
- Bergmann, B.: Lernen im Prozess der Arbeit, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.), Kompetenzentwicklung '96, Münster 1996
- Bergmann, B.: Training für den Arbeitsprozess, Zürich 1999
- Bergmann, B.: Aufgaben-, Arbeits- und Organisationsgestaltung als Wege der Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern in Organisationen, in: Forschungsbericht für Allgemeine Psychologie und Methoden der Psychologie (Hg.), Weinheim 1998

Literaturverzeichnis

Bergmann, B.: Individuelle Kompetenzentwicklung durch Lernen in der Arbeit als Untersuchungsgegenstand, in: B. Bergmann (Hg.), Beiträge des Instituts für Allgemeine Psychologie und Methoden der Psychologie, Teil 1, Projekt: Grundlagenuntersuchung zur Kompetenzentwicklung in Organisationen - Individuelle Kompetenzentwicklung durch Lernen im Prozess der Arbeit, Ausgewählte Zwischenergebnisse, Dresden 1996

Bergmann, B.: Selbstkonzept beruflicher Kompetenz, in: J. Erpenbeck (Hg.), Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart 2003

Bernien, M.: Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenz, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.), Kompetenz '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen, Berlin 1997

Bjørnavold, J.: Making Learning Visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe, Thessaloniki 2000

Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982

Bleicher, K.: Kompetenz, in: E. Grochlar (Hg.), Handwörterbuch der Organisation, 2. Auflage, Stuttgart 1980

BLK: Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 115, 2004 (URL: www.bmbf.de/pub/strategie_lebenlanges_lernen_blk_heft115.pdf, Stand 15.05.2007)

Blumer, H.: Selected Works of Herbert Blumer - A Public Philosophy for Mass Society, University of Illinois Press 2000

Blumer, H.: Symbolic Interactionism - Perspective and Method, University Presses of California, Columbia and Princeton 1986

Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik, 3. Auflage, Stuttgart 1988

Bolder, A., Dobischat, R. (Hg.): Heimliche Kompetenzen. Jahrbuch Arbeit und Bildung, o. O. 2003

Literaturverzeichnis

Borkenau, P., Ostendorf, F.: Ein Fragebogen zur Erfassung fünf robuster Persönlichkeitsfaktoren, Diagnostika, Weinheim 1991

Boyatzis, R.: The competent manager: A model for effective performance, New York 1982

Breuer, F.: Qualitative Psychologie - Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils, Weinheim 1998

Brezinka, W.: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik, München 1978

Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971

Briscoe, J., Hall, D.: Grooming and picking leaders using competency frameworks: Do they work? An alternative approach and new guidelines for practice, in: Organizational Dynamics (Hg.), New York 1999

Brödel, R.: Weiterbildung als Netzwerk des Lernens, Bielefeld 2004

Bryce, T., McCall, J.: Assessment of Practical Skills, in: Handbook of Education Ideas and Practice (Hg.), Handbook of Education Ideas and Practice, New York 1990

Bullinger, H. Buck, H.: Demografischer Wandel und die Notwendigkeit, Kompetenzsicherung und -entwicklung in der Unternehmung neu zu betrachten, in: W. Jochmann (Hg.), Strategisches Kompetenzmanagement, Berlin 2007

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Lernen in der Wissensgesellschaft, Innsbruck 2002

Bunk, G.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 1994

C

Cattell, R.: Personality and learning theory, New York 1979

Cattell, R.: The scientific analysis of personality, Baltimore 1965

Cattell, R. (Hg.): Handbook of multivariate experimental psychology, Chicago 1966

Cedefop: Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger, Luxemburg 2003

Cedefop: Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung, Thessaloniki 1999

Chandler, M., Chapman, M. (Hg.): *Criteria for Competence*, Hillsdale, New Jersey 1991

Chandler, M.: *Alternative Readings of the Competence-Performance Relation*, in: M. Chandler (Hg.), *Criteria for Competence*, Hillsdale, New Jersey 1991

Chmielewicz, K., Eichhorn, P. (Hg.): *Handwörterbuch der öffentlichen Betriebswirtschaft*, Stuttgart 1989

Claßen, M., Kern, D.: *Trends - und was daraus wurde, nützliche Vorurteile und Wegweiser in die Zukunft - Über die Möglichkeiten und Grenzen der Trendforschung angesichts einer prinzipiell offenen Zukunft*, in: Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V. (Hg.), *Personalführung*, Düsseldorf 2005

Coan, R.: *Child personality and developmental psychology*, in: R. Cattell (Hg.) *Handbook of multivariate experimental psychology*, Chicago 1966

Crisand, E.: *Personalbeurteilungssysteme, Ziele, Instrumente, Gestaltung*, 2. Aufl., Heidelberg 1999

D

Dahmer, I., Klafki, W.: *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*, Weinheim 1968

Damarin, J., Cattell, R.: *Personality factors in early childhood and their relation to intelligence*, *Monographs of the Society of Research in Child Development*, New York 1968

Dehnbostel, P., Novak, H. (Hg.): *Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte*, Bielefeld 2000

Dehnbostel, P.: *Perspektive für das Lernen in der Arbeit*, in: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.), *Kompetenzentwicklung 2001, Tätigsein - Lernen - Innovation*, Münster 2001

Dehnbostel, P.: *Kompetenzentwicklung in der Arbeit als Alternative zum organisierten Lernen?*, in: B. Overwien (Hg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel*, Berlin 2004

Deitering, F.: Selbstgesteuertes Lernen, Göttingen 1995

Denisow, K., Fricke, W., Stieler-Lorenz, B. (Hg.): Partizipation und Produktivität. Zu einigen kulturellen Aspekten der Ökonomie, Forum Zukunft der Arbeit, Heft 5, Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 1996

Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V. (Hg.): Personal Führung, Düsseldorf 2005

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960

Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Bonn 1974

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970

Diekmann, A.: Empirische Sozialforschung - Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Hamburg 1995

Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, Bonn 2001

E

Edelmann, W.: Lernpsychologie. Eine Einführung, Weinheim 1993

Edvinsson, L., Malone, M.: Intellectual capital: realizing your company's true value by finding its hidden brainpower, New York 1997

Elias, H.-J., Gottschalk, B., Staehle, W.: Gestaltung und Bewertung von Arbeitssystemen, Frankfurt am Main, New York 1985

Elling, E.: Performanz, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 7, Weinheim 1989

Erpenbeck, J., Heyse, V. (Hg.): Kompetenzbiographie, Kompetenzmilieu, Kompetenztransfer - Zum biographischen Kompetenzerwerb von Führungskräften (QUEM-Report 62), 1999

Erpenbeck, J. (Hg.): QUEM-Report Heft 82, Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung, Berlin 2003

Erpenbeck, J. Rosenstiel, L. v. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart 2004

Erpenbeck, J.: Das Unermessliche messbar machen, Lernkultur- und Kompetenzmessung in Unternehmen, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.), Kompetenzmessung in Unternehmen, Lernkultur und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld, Berlin 2005

Euler, D., Hahn, A. (Hg.): Wirtschaftsdidaktik, Stuttgart 2004

Eysenck, H.: Personality genetics and behavior, New York 1982

F

Fank, M.: Knowledge-Management in der Praxis, Schriftenreihe für die Unternehmenspraxis des Institut der e-Management e.V., Band 5, Köln 2004

Faulstich, P., Gnahs, D., Seidel, S.: Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen, Weinheim 2002

Faulstich, P.: Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen, in: P. Faulstich (Hg.), Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen, Weinheim 2002

Faustich, P., Zeuner, C.: Erwachsenenbildung - Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, Weinheim 1999

Feldmann, K.: Soziologie kompakt. Eine Einführung, 4. überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2006

Fischer, K.: The dynamics of competence: How context contributes directly so skill, in: R. Wozniak (Hg.), Development in context: Acting and thinking in specific environments, New York 1993

Fitzek, D.: Kompetenzbasiertes Management - Ein Ansatz zur Messung und Entwicklung von Unternehmenskompetenzen, Universität St. Gallen 2002

Flitner, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft, Heidelberg 1957

Flitner, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen, München 1967

Frank, S.: Kennzahlenbasiertes strategisches Kompetenzmanagement, in: G. Schreyögg (Hg.), Entwicklungslinien des Kompetenzmanagements, Stuttgart 2004

Frank, I.: Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen - Entwicklungen und Perspektiven in Deutschland und in ausgewählten europäischen Ländern, in: W. Wittwer (Hg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung - Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*, Weinheim 2003

Franke, G.: *Facetten der Kompetenzentwicklung*, Bielefeld 2005

Frei, F., Duell, W., Baitsch, C.: *Arbeit und Kompetenzentwicklung*, Berlin 1984

Frei, F., Hugentobler, M., Alioth, A., Duell, W., Ruch, A.: *Die kompetente Organisation. Qualifizierte Arbeitsgestaltung - die europäische Alternative*, Stuttgart 1993

Frese, E.: *Kompetenz*, in: W. Lück (Hg.), *Lexikon der Betriebswirtschaft*, 5. Auflage, Landsberg/Lech 1993

Frey, D., Irle, M. (Hg.): *Theorien der Sozialpsychologie, Band II: Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien*, 2. Auflage, Bern u. a. 2002

Friebertshäuser, B., Prengel, A.: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, München 1997

Friedrichs, J.: *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Reinbek 1973

Frieling, E., Kauffeld, S., Grote, S., Bernard, H. (Hg.): *Flexibilität und Kompetenz - Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Edition QUEM, Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess 12*, Berlin 2000

G

Gaugler, D.: *Zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen*, in: D. Gaugler (Hg.), *Betriebliche Weiterbildung als Führungsaufgabe*, Wiesbaden 1987

Gaugler, E.: *Information als Führungsaufgabe*, in: *Handwörterbuch der Führung*, 2. Auflage, Stuttgart 1995

Gebert, H.: *Kompetenzmanagement - Bewirtschaftung von impliziten Wissen in Unternehmen*, Dissertation an der Universität St. Gallen

Literaturverzeichnis

- Geißler, K.: Berufserziehung und kritische Kompetenz, München 1974
- Glaser, B., Strauss, A.: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, New York 1967
- Glaser, B., Strauss, A.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung, Bern 1998
- Glaser, B., Holton, J.: Remodeling Grounded Theory, in Forum Qualitative Sozialforschung, Forum: Qualitative Social Research, Vol. 5, Nr. 2, Art. 4, Bern 2004
- Glaser, B., Strauss, A.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung, in: Qualitative Sozialforschung, Weingarten 1979
- Gnahn, D.: Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente, Bielefeld 2007
- Goldenson, R.: Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry, London 1984
- Grochlar, E. (Hg.): Handwörterbuch der Organisation, 2. Auflage, Stuttgart 1980
- Grote, S., Kauffeld, S., Frieling, E.: Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele, Stuttgart 2006
- Gruschka, A.: Negative Pädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie, Wetzlar 1988
- Gruschka, A.: Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno, Wetzlar 2004
- Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch, Bad Heilbrunn 1993

H

- Haan, G. de, Rückler, T.: Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Frankfurt am Main 2002
- Habermehl, W.: Angewandte Sozialforschung, München 1992
- Hacker, W., Skell, W.: Lernen in der Arbeit, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 1993

Literaturverzeichnis

- Hacker, W.: Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten, Schriften zur Arbeitspsychologie, Bern 1998
- Hacker, W.: Handlung, in: R. Asanger (Hg.), Handwörterbuch der Psychologie, 4. Auflage, München 1988
- Hamel, G., Heene, A. (Hg.): Competence-Based Competition, New York 1994
- Hamel, G.: The concept of core-competencies, in: G. Hamel (Hg.), Competence-Based Competition, New York 1994
- Handbook of Education Ideas and Practice (Hg.): Handbook of Education Ideas and Practice, New York 1990
- Heckhausen, H.: Motivation und Handeln, 2. Auflage, Berlin 1989
- Heidenreich, J.: Merkmale der Wissensgesellschaft, in: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.), Lernen in der Wissensgesellschaft, Innsbruck 2002
- Henting, H. v.: Bildung - Ein Essay, Weinheim 1996
- Hersey, P., Blanchard, K.: Management of Organizational Behavior Utilizing Human Resources, New Jersey 1996
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B.: The Motivation to Work, New York 1959
- Hetsch, W.: Zur Entwicklung des Könnens im Mathematikunterricht der Abiturstufe, in: Mathematik in der Schule, Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag 1982
- Hewitt Associates: Research Brief: Employee Engagement Higher at Double-Digit Growth Companies, Lincolnshire 2004
- Heyse, V., Erpenbeck, J. (Hg.): Der Sprung über die Kompetenzbarriere, Bielefeld 1997
- Hill, W., Fehlbaum, R., Ulrich, P.: Organisationslehre 1, 5. Auflage, Bern 1994
- Höhne, T.: Der Leitbegriff Kompetenz als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit, in: L. Pongratz (Hg.), Bildung - Wissen - Kompetenz, Bielefeld 2007

Holzkamp, K.: Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt am Main 1995

Homans, G.: Was ist Sozialwissenschaft?, Köln 1969

Humboldt, W. v.: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, München 1956

Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, Basel 1998

I

Institute for Information Studies: The Knowledge Economy: The Nature of Information in the 21st Century, 1993-1994, Nashville/Queenstown 1993

J

Janssen, J., Laatz, W.: Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows - Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem, Berlin 1994

Jaques, E., Cason, K.: Human Capability - A Study of individual Potential and it's Application, Falls Church, V. A. 1994

Jeserich, W.: Mitarbeiter auswählen und fördern, Assessment-Center-Verfahren, Wien 1991

Jeserich, W.: Personalförderkonzepte. Diagnose - und was kommt danach?, München 1996

Jetter, W.: Effiziente Personalauswahl, Stuttgart 1996

Jochmann, W., Gechter, S.: Strategisches Kompetenzmanagement, Berlin 2007

Jochmann, W.: Innovationen im Assessment-Center. Entwicklungen, Alternativen und Einsatzmöglichkeiten im Change-Management, Stuttgart 1999

Jochmann, W.: Trends zur Optimierung und Veränderung von Beurteilungsinstrumenten für Führungskräfte, in: J. Kienbaum (Hg.), Visionäres Personalmanagement, 2. Auflage, Stuttgart 1994

Jonas, K., Brömer, P.: Die sozial-kognitive Theorie von Bandura, in: D. Frey (Hg.), Theorien der Sozialpsychologie, Band II: Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien, Bern 2002

Jung, H.: Personalwirtschaft, 3. Aufl., München 1999

Jutzi, K., Delbrouck, I., Baitsch, C.: Dreimal Kompetenz: Individuum, Gruppe Organisation. Ein mehrdimensionales Konzept, in: QUEM-Bulletin (Hg.), Berlin 1998

K

Kaiser, A.: Sinn und Situation, Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1985

Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft, Kant's gesammelte Schriften, Band 3, Text der 2. Auflage von 1787, Darmstadt 1975

Kaplan, R., Norton, D.: The Balanced Scorecard - Measures that Drive Performance, in: Harvard Business Review, S. 71-79. , New York 1992

Kappelhoff, P.: Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie, Berlin 2004

Keckeisen, W.: Kritische Erziehungswissenschaft, in: D. Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung, Stuttgart 1983

Kelle, U.: Emergence vs. Forcing of Empirical Data? A Crucial Problem of Grounded Theory, Reconsidered in: Forum Qualitative Sozialforschung, Forum: Qualitative Social Research, Vol. 6, Nr. 2, Art. 27, New York 2005

Kelle, U.: Empirisch begründete Theoriebildung - Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung, Weinheim 1994

Kienbaum, J.: Visionäres Personalmanagement, 2. Auflage, Stuttgart 1994

Kirchhöfer, D.: Perspektiven für das Lernen im sozialen Umfeld, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung / Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.) Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein - Lernen - Innovation, Münster 2001

Kirchhof, S., Kreimeyer, J.: Informelles Lernen im sozialen Umfeld - Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung, in: W. Wittwer (Hg.), Informelles Lernen und Weiterbildung - Neue Wege zur Kompetenzentwicklung, Weinheim 2003

Literaturverzeichnis

Kirsch, W.: Kommunikatives Handeln, Autopoiese, Rationalität. Sondierung zu einer evolutionären Führungslehre, München 1992

Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1964

Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, Basel 1985

Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976

Klieme, H.: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: M. Prenzel (Hg.), Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 7/2007, Wiesbaden 2007

Kluwe, R.: Wissen, in: W. Sarges (Hg.), Psychologie für die Erwachsenenbildung, Göttingen 1996

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel 2000 (www.na-bibb.de/uploads/zusatz2/memorandum_lebenslangeslernen.pdf, Stand 15.05.2007)

Kraiger, K., Ford, J.K., Salas E.: Application of Cognitive, Skill-Based and Affective Theories of Learning Outcomes to New Methods of Training Evaluation, in: Journal of Applied Psychology (Hg.), New York 1993

Kriegesmann, B.: Innovationsorientierte Anreizsysteme - Ein empirisch fundierter Beitrag zur Gestaltung und Umsetzung typenspezifischer Anreizstrukturen für innovative Mitarbeiter, Bochum 1993

Krippendorff, K.: Content Analysis - An Introduction to Its Methodology, New York 1980

Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, Opladen 1998

Kron, F. W.: Grundwissen Didaktik, München 2008

Krüger, H.-H., Lorsch, J.: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns, Opladen 1993

Literaturverzeichnis

Künzel, K.: Visionen vom Lebenlangen Lernen, eine thematische Einführung, in: K. Künzel (Hg.), Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Nr. 28/29: Welches Lernen braucht das Leben? - Visionen für das 21. Jahrhundert, Köln 2001

Künzel, K.: Verborgen, verkannt, vergessen - und bald vernetzt? Zur bildungspolitischen Karriere des informellen Lernens, in: R. Brödel (Hg.), Weiterbildung als Netzwerk des Lernens, Bielefeld 2004

L

Laabs, H., Dietrich, G., Drefenstedt, E., Günther, K., Heidrich, T., Herrmann, A., Kienitz, W., Kühn, H., Naumann, W., Pruß, W., Sonnenschein-Werner, C., Uhlig, G.: Pädagogisches Wörterbuch, Berlin 1987

Lankenau K., Zimmermann, G.: Methoden der empirischen Sozialforschung, in: B. Schäfers (Hg.), Grundbegriffe der Soziologie, Opladen 2000

Laske, G.: Die Konstruktion von Lernkulturen als Prozess der Mikro-Makro-Interdependenzen zwischen Bildungstradition und Lernprozessen, in: J. Erpenbeck (Hg.), QUEM-Report Heft 82, Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung, Berlin 2003

Laur-Ernst, U.: Analyse, Nutzen und Anerkennung informellen Lernens und beruflicher Erfahrung - wo liegen Probleme?, in: P. Dehnbostel (Hg.), Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte, Bielefeld 2000

Lawler, E.: From job-based to competency-based organizations, in: Journal of Organizational Behavior (Hg.), 1994

Lazarsfeld, P., Bartos, R.: Qualitative Research - What It Is and Where It Came From/the Art of Asking Why, o. O. 1987

Learned, E. et al.: Business Policy, Illinois 1969

Leavitt, H.: Grundlagen der Führungspsychologie: Individuum - Gruppe - Organisation, München 1974

Lenzen, D.: Pädagogische Grundbegriffe Band 2, Hamburg 2004

Literaturverzeichnis

Lenzen, D.: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung, Stuttgart 1983

Leontjew, A.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit, 2. Auflage, Berlin 1982

Lewin, K.: Wissenschaftstheorie, Bern 1981

Lissmann, U.: Inhaltsanalyse von Texten - Ein Lehrbuch zur computerunterstützten und konventionellen Inhaltsanalyse, Weinheim 2001

Lombardo, M., Eichinger, R.: The Leadership Architect Suite. Incl. The Career Architect and The Organizational Architect, Minneapolis 1996

Lompscher, J.: Was wir vom Lernen kulturhistorisch wissen. Lernkultur Kompetenzentwicklung - aus kulturhistorischer Sicht, in: J. Erpenbeck (Hg.), QUEM-Report Heft 82, Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung, Berlin 2003

Lowey, S., Czempik, S., Lütze, B.: Die Kompetenzhaltigkeit moderner betrieblicher Assessments, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.), Kompetenzmessung in Unternehmen, Lernkultur und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld, Berlin 2005

Lucia, A., Lepsinger, R.: The art and science of competency models, San Francisco 1999

Ludwig, J.: Kompetenzentwicklung als reflexiver Selbstverständigungsprozess, in: A. Bolder (Hg.), Heimliche Kompetenzen. Jahrbuch Arbeit und Bildung, 2003

Lück, W. (Hg.): Lexikon der Betriebswirtschaft, 5. Auflage, Landsberg/Lech 1993

M

Macharzina, K., Oechsler, W.A. (Hg.): Personalmanagement, Band 1: Organisationslernen, Wiesbaden 1977

Mandl, H., Huber, G.: Verbale Daten - Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung, Weinheim 1984

Mandl, H., Krause, U.: Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft (Forschungsbericht Nr. 145), München 2001

Literaturverzeichnis

- Mansfield, R.: Building competency models: Approaches for HR professionals, in: Human Resource Management (Hg.), o. O. 1996
- March, J., Simon, H.: Organizations, New York, London 1958
- Maslow, A.: Motivation und Persönlichkeit (Englische Originalausgabe: Maslow, A.H., 1954: Motivation and Personality, New York, 1954), Reinbek bei Hamburg 1999
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken, Weinheim 2003
- McCall, M.: High Flyers - Developing the Next Generation of Leaders, Boston, Mass 1998
- McClelland, D.: Testing for competence rather than for intelligence, in: American Psychologist (Hg.), o. O. 1973
- Merkens, H.: Wissenschaftstheorie - Grundlagen, Voraussetzungen und Absichten pädagogischen Handelns, in: L. Roth (Hg.), Pädagogik, München/Oldenburg 2001
- Merten, K.: Inhaltsanalyse - Einführung in Theorie, Methode und Praxis, Weinheim 1995
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung, München 1974
- Messerschmidt, G.: Historische Lernkulturen. Von der erzieherischen Lernkultur zur selbst organisierten Lernkultur?, in: J. Erpenbeck (Hg.), QUEM-Report Heft 82, Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung, Berlin 2003
- Messner, R.: PISA und Allgemeinbildung, Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jahrgang, o. O. 2003
- Mildenberger, U.: Wissensmanagement versus (Kern-)Kompetenzmanagement - Ein Versuch der Abgrenzung, in: K. Bellmann (Hg.), Aktionsfelder des Kompetenzmanagements, Wiesbaden 2002
- Müller-Stewens, G., Lechner, C.: Strategisches Management: Wie strategische Initiativen zum Wandel führen, 3. Auflage, Stuttgart 2005

N

Niehaber, C.: Die Bedeutung des Kompetenzmanagements für die strategische Personalarbeit, in: W. Jochmann (Hg.), Strategisches Kompetenzmanagement, Berlin 2007

Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt am Main 1963

Nonaka, I., Takeuchi, H.: Die Organisation des Wissens, New York 1997

Norman, W.T.: Towards an adequate taxonomy of personality attributes, in: Journal of abnormal and social Psychology (Hg.), o. O. 1963

North, K.: Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen, Wiesbaden 2002

Nuissl, E.: Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung in der Weiterbildung, Bielefeld 2006

O

Oberauer, K.: Prozedurales und deklaratives Wissen und das Paradigma der Informationsverarbeitung, in: Sprache und Kognition, o. O. 1993

Oberschulte, H.: Organisatorische Intelligenz, München 1994

OECD: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), Summary aof the final Report „Key Competencies for a successful Life and a Well-Functioning Society“, Paris 2003 (www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf, Stand 15.05.2007)

OECD: Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment, Paris 1999

OECD/GD: The Knowledge-Based Economy, Paris 1996 (www.oecd.org/dsti)

Opp, K.-D.: Verhaltenstheoretische Soziologie, Hamburg 1972

Oswald, H.: Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren, in: B. Friebertshäuser (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München 1997

Overwien, B.: Befreiungspädagogik und informelles Lernen - eine Verbindung für globales Lernen, in: A. Scheunpflug (Hg.), Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, Frankfurt am Main 2000

Overwien, B.: Kompetenzentwicklung im Wandel, Berlin 2004

P

Pawlowsky, P., Bäumer, J.: Betriebliche Weiterbildung - Management von Qualifikationen und Wissen, München 1996

Pawlowsky, P., Menzel, D., Wilkens, U.: Wissens- und Kompetenzdiagnostik in Organisationen, in: J. Erpenbeck (Hg.), Handbuch Kompetenzmessung in Unternehmen, Stuttgart 2004

Pellegrino, J.: Abilities and Attitudes, in: H. Postlethwaite (Hg.), The International Encyclopedia of Education, 2. Auflage, Kidlington, New York, Tokio 1994

Pervin, A.: Persönlichkeitstheorien, 3. Auflage, München 1993

Peterßen, W.: Didaktik und Curriculum/Lehrplan, in: L. Roth (Hg.), Pädagogik, München/Oldenburg 2001

Pieler, Dirk: Kompetenz in der „Turbo-Evolution“, in: L. von Rosenstiel (Hg.), Strategisches Kompetenzmanagement, Wiesbaden 2004

Pohland, A., Bergmann, B., Starke, P.: Beschreibung beruflicher Handlungskompetenz von Fachkräften im Hochtechnologiebereich durch Analyse des Lernpotenzials der Arbeitsaufgaben, in: Wirtschaftspsychologie (Hg.), Weinheim 2003

Pongratz, L., Reichenbach, R., Wimer, M.: Bildung - Wissen - Kompetenz, Bielefeld 2007

Porter, M.: Competitive advantage: creating and sustaining superior performance, New York 1985

Postlethwaite, H., Neville, T. (Hg.): The International Encyclopedia of Education, 2. Auflage, Kidlington, New York, Tokio 1994

Prahalad, C., Hamel, G.: The core competence of the corporation, in: Harvard Business Review (Hg.), 1990

Prenzel, M., Goglin, I.: Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 7/2007, Wiesbaden 2007

Probst, G., Deussen, A., Eppler, M., Raub, S.: Kompetenz-Management. Wie Individuen und Organisationen Kompetenz entwickeln, Genf, St. Gallen, Bangkok 2000

R

Radtke, F.-O.: Wissen und Können - Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung, Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung Band 8, Opladen 1996

Ray, G., Barney, J., Muhanna, W.: Capabilities, business processes and competitive advantage - choosing the dependent variable in empirical tests of the resource-based view, in: Strategic Management Journal (Hg.), o. O. 2004

Reichenbach, R.: Soft skills: destruktive Potenziale des Kompetenzdenkens, in: L. Pongratz (Hg.), Bildung - Wissen - Kompetenz, Bielefeld 2007

Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H.: Verschiedene Perspektiven, Wechselbeziehungen und der Einfluss der Situation. Wissen und Handeln, in: GDWZ (Hg.), o. O. 1996

Reinmann-Rothmeier, G.: Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden, in: F. Weinert (Hg.), Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen 1997

Reischmann, J.: Wie lehrt man Kompetenzen? Andragogisch-didaktische Überlegungen zwischen Wissen und Können, in: GDWZ (Hg.), o. O. 1998

Reischmann, J.: Self-directed Learning - die amerikanische Diskussion. In: Report, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39, S. 125-137, o. O. 2001

Remer, A.: Kompetenz und Verantwortung, in: K. Chmielewicz (Hg.), Handwörterbuch der öffentlichen Betriebswirtschaft, Stuttgart 1989

Ricken, N.: Vom Ende der Bildung als Anfang - Anmerkungen zum Diskurs der Bildung, in: N. Ricken (Hg.), Die Ordnung der Bildung, Wiesbaden 2006, S. 9 - 29

Literaturverzeichnis

Riedel, M.: *Winning with Numbers*, New York 1978

Riemann, R.: *Persönlichkeit: Fähigkeiten oder Eigenschaften?*, Psychologia Universalis, Band 5, Lengerich, Berlin, Düsseldorf 1997

Röhrig, P.: *Der bildungstheoretische Ansatz der Erwachsenenbildung*, in: R. Tippelt (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Opladen 1994

Roth, H.: *Pädagogische Anthropologie Band II, Entwicklung und Erziehung*, Hannover 1971

Roth, L.: *Pädagogik*, München/Oldenburger 2001

Rychen, D., Salganik, L. (Hg.): *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle 2001

Ryle, G.: *The Concept Of Mind*, Harmondsworth et al. 1976

S

Sandberg, J.: *Human Competence at Work*, Göteborg 1994

Sanne, C.: *Kompetenzmanagement mit dem Siemens Kompetenzmodell*, in: L. von Rosenstiel (Hg.), *Strategisches Kompetenzmanagement*, Wiesbaden 2004

Sarges, W., Fricke, R. (Hg.): *Psychologie für die Erwachsenenbildung*, Göttingen, Toronto, Zürich 1996

Sarges, W.: *Management-Diagnostik*, 2. Auflage, Göttingen 1995

Schäfers, B.: *Grundbegriffe der Soziologie*, Opladen 2000

Scheunpflug, A., Hirsch, K. (Hg.): *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*, Frankfurt am Main 2000

Schiersmann, C., Strauß, Hans C.: *Informelles Lernen - der Königsweg zum lebenslangen Lernen?*, in: W. Wittwer (Hg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung - Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*, Weinheim 2003

Schippmann, J.: *Strategic job modeling: working at the core of integrated human resources*, New York 1999

Literaturverzeichnis

Schmidt, S.: Was wir vom Lernen zu glauben wissen, in: J. Erpenbeck (Hg.), QUEM-Report Heft 82, Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung, Berlin 2003

Schneider, J., Spelten, W.: Reform der Lissabon-Strategie, in: Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (Hg.), Berlin 2005

Schnell, R., Hill, P., Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung, München 1999

Schnurer, K., Mandl, H.: Wissensmanagement mit dem Ziel des Kompetenzaufbaus, in: L. von Rosenstiel (Hg.), Strategisches Kompetenzmanagement, Wiesbaden 2004

Scholz, C., Stein, V., Bechtel, R.: Human Capital Management - Wege aus der Unverbindlichkeit, München 2004

Schreyögg, G., Kliesch, M. (Hg.): Rahmenbedingungen für die Entwicklung organisationaler Kompetenz, Berlin 2003

Schreyögg, G., Kliesch, M. (Hg.): Entwicklungslinien des Kompetenzmanagements, Stuttgart 2004

Schreyögg, G.: Theorien des Managements, Berlin 2002

Schuler, H. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie: Themengebiet D Praxisgebiete, Serie III Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Band 3 Organisationspsychologie - Grundlagen und Personalpsychologie, Göttingen 2004

Schuler, H., Barthelme, D.: Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung, in: B. Seyfried (Hg.), „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu befördern und zu beurteilen?, 1995

Schuler, H., Stehle, W.: Assessment Center als Methode der Personalentwicklung, 2. Auflage, Stuttgart 1992

Schuler, H.: Lehrbuch der Personalpsychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 2001

Segler, T.: Die Evolution von Organisation. Ein evolutionstheoretischer Ansatz zur Erklärung der Entstehung und des Wandels von Organisationsformen, Frankfurt am Main, Bern, New York 1985

Literaturverzeichnis

- Sellin, B.: Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung, in: Cedefop (Hg.), Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung, Thessaloniki 1999
- Selznick, P. (Hg.): Leadership in Administration: A Sociological Interpretation, Evanston 1957
- Seyfried, B. (Hg.): „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu befördern und zu beurteilen?, 1995
- Shippmann, J.S.: The practice of competency modelling, in: Personnel Psychology (Hg.), 2000
- Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Neuwied 1996
- Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus, Neuwied 1999
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung und Weiterbildung, in: L. Roth (Hg.), Pädagogik, München/Oldenburg 2001
- Sonntag, K., Schmidt-Rahtjens, C.: Kompetenzmodelle - Erfolgsfaktoren im HR-Management? Ein strategie- und evidenzbasierter Ansatz der Kompetenzmodellierung, in: Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V. (Hg.), Personal Führung, Düsseldorf 2004
- Sonntag, K.: Personalentwicklung in Organisationen, Göttingen 1999
- Sonntag, K., Schaper, N.: Förderung beruflicher Handlungskompetenz, in: Karlheinz Sonntag (Hg.), Personalentwicklung in Organisationen, Göttingen 1999
- Sonntag, K.: Personalentwicklung in: H. Schuler (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie: Themengebiet D Praxisgebiete, Serie III Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Band 3 Organisationspsychologie - Grundlagen und Personalpsychologie, Göttingen 2004
- Sonntag, K.: Personalentwicklung und Training, Stand der psychologischen Forschung und Gestaltung, in: Zeitschrift für Personalpsychologie (Hg.), Weinheim 2002
- Sonntag, K., Schaper, N.: Förderung beruflicher Handlungskompetenz, in: K. Sonntag (Hg.), Personalentwicklung in Organisationen, Göttingen 1992
- Sonntag, K., Stegmaier, R.: Lernkulturen verstehen, gestalten und messen - Das Lernkulturinventar als organisationsdiagnostisches Verfahren zur Messung von Lernkultur, in: Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V. (Hg.), Personal Führung, Düsseldorf 2005

Literaturverzeichnis

Sonntag, K. (Hg.): Lernen im Unternehmen, München 1996

Sonntag, K., Schaper, N., Friebe, J.: Erfassung und Bewertung unternehmensbezogener Lernkulturen, Endbericht, Bereich Grundlagenforschung Lernkultur Kompetenzentwicklung, Berlin 2003

Sonntag, K.: Trainingsforschung in der Arbeitspsychologie. Berufsbezogene Lernprozesse bei veränderten Tätigkeitsinhalten, Bern 1989

Spencer, L., Spencer, S.: Competence at work: Models for superior performance, New York 1993

Spieß, E., Geldermann, B., Hofmann, H., Woschée, R.: Lernkultur Kompetenzentwicklung - erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie, in: Wirtschaftspsychologie (Hg.), o. O. 2003

Stachle, W.: Management: eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, 8. Auflage, München 1999

Stäudel, T.: Problemlösen, Emotion und Kompetenz, Regensburg 1987

Staudt, E., Kley, T.: Formelles Lernen - informelles Lernen - Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung bei Führungskräften, o. O. 2004

Staudt, E. (Hg.): Berichte aus der angewandten Innovationsforschung, Bochum 1994

Staudt, E.: Innovation und Wissensbildung - Strategien für die Produktion im 21. Jahrhundert, in: E. Staudt (Hg.), Berichte aus der angewandten Innovationsforschung, Bochum 1994

Staudt, E., Meier, A.: Reorganisation betrieblicher Weiterbildung, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.), Kompetenz '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung, Berlin 1996

Staudt, E. (Hg.): Kompetenzentwicklung und Innovation - Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung, Münster 2002

Stegmüller, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Band II: Theorie und Erfahrung, Berlin 1970

Stephan, H.: Funktionalität der Kompetenzentwicklung, Münster 2002

Stern, E.: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hand hinterher. Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive, in: E. Nuissl (Hg.), Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung in der Weiterbildung, Bielefeld 2006

Sternberg, R.: Human Abilities - an Information-Processing Approach, New York 1985

Strauss, A., Corbin, J.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996

Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Forschung, München 1994

Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung, Bern 1991

Strauss, A., Corbin, J.: Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria, in: Zeitschrift für Soziologie, 19. Jg., 1990

Strübing, J.: Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded-theory basierten Forschungsarbeiten in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 54, H. 2, 2002

Strzelewicz, W., Raapke, H., Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein, Stuttgart 1966

T

Tapscott, D.: Digital Economy. Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence, McGraw-Hill, New York 1995

Tausch, R., Tausch, A.: Erziehungspsychologie, 5. Auflage, Göttingen 1970

Teece, D., Pisano, G., Shuen, A.: Dynamic capabilities and strategic management, in: Strategic Management Journal (Hg.), o. O. 1997

Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung, München 1981

Tippelt, R.: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994

Titscher, S., Wodak, R., Meyer, M., Vetter, E.: Methoden der Textanalyse, Opladen 1998

V

Van Dijk, T.: Discourse Studies, SAGE Publications Ltd. 2007

Veith, H.: Lernkultur, Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation, in: J. Erpenbeck (Hg.), QUEM-Report Heft 82, Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung, Berlin 2003

Von Rosenstiel, L. (Hg.): Strategisches Kompetenzmanagement, Wiesbaden 2004

Von Rosenstiel, L.: Arbeitsmotivation und Anreizgestaltung, in: K. Macharzina (Hg.), Personalmanagement, Band 1: Organisationslernen, Wiesbaden 1977

Von Rosenstiel, L.: Unternehmerische Werte und personelle Kompetenzen, in: W. Jochmann (Hg.), Strategisches Kompetenzmanagement, Berlin 2007

Von Rosenstiel, L.: Grundlagen der Organisationspsychologie, Stuttgart 2000

Vonken, M.: Handlung und Kompetenz - Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik, Wiesbaden 2005

Vromm, V.: Work and Motivation, New York et al. 1967

W

Wagner, D., Surrey, H. (Hg.): Lernen und Strategisches Management, QUEM-Materialien 47, Berlin 2003

Watzlawick, P.: Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien, 1969, Bern 2007

Wehnes, F.: Theorien der Bildung - Bildung als historisches und aktuelles Problem, in: L. Roth (Hg.), Pädagogik, München/Oldenburger 2001

Weinberg, J.: Kompetenzlernen, in: QUEM-Bulletin (Hg.), Berlin 1996

Weinert, F.: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in: D. Rychen (Hg.), Defining and Selecting Key Competencies, Seattle 2001

Weinert, F., Mandl, H.: Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen 1997

Literaturverzeichnis

- Weinert, A.: Organisations- und Personalpsychologie, Weinheim/Basel 2004
- Weymann, A.: Handbuch für die Soziologie in der Weiterbildung, Darmstadt 1980
- White, R.: Motivation reconsidered: The concept of competence, in: Psychological Review (Hg.), 1959
- Wiesner, G., Wolter, A.: Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, Weinheim 2005
- Wilsdorf, D.: Schlüsselqualifikationen, München 1991
- Wittkowski, J.: Das Interview in der Psychologie, Weinheim 1994
- Wittmann, W.: Information, in: E. Grochlar (Hg.), Handwörterbuch der Organisation, 2. Auflage, Stuttgart 1980
- Wittwer, W., Kirchhoff, S. (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung - Neue Wege zur Kompetenzentwicklung, Weinheim 2003
- Witzel, A.: Forum Qualitative Sozialforschung, Das problemzentrierte Interview, Bremen 2000
- Wöll, G.: Handeln: lernen durch Erfahrung: Handlungsorientierung und Projektunterricht, Hohengehren 1998
- Wottawa, H.: Expertise im Kompetenzmanagement, in: L. Von Rosenstiel (Hg.), Strategisches Kompetenzmanagement, Wiesbaden 2004
- Wozniak, R.: Development in context: Acting in specific environments, New York 1993
- Wright, von G.: A Treatise on Induction and Probability, New York 2000
- Wunderer, R., Bruch, H.: Umsetzungskompetenz: Diagnose und Förderung in Theorie und Praxis, München 2000

Z

- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: 8. Jahrgang, Heft 4, o. O. 2005
- Zeitschrift für Pädagogik: Heft 41, o. O. 1995

Literaturverzeichnis

Zeitschrift für Pädagogik: 49. Jahrgang / H3, o. O. 2003

Danksagung

Eine Vielzahl unterschiedlicher Menschen hat in ihrer individuellen Weise zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen. In besonderem Maße möchte ich mich an dieser Stelle bei meiner Frau Tini Bondorf bedanken, die mir durch ihr positives und entspanntes Wesen auf vielen Wegen geholfen, in vielen aussichtslos erscheinenden Situationen Mut gespendet und mich somit in jeder Hinsicht in meinem Promotionsvorhaben unterstützt hat.

Ein großer Dank gebührt ebenso meinem Betreuer Prof. Dr. Klaus Künzel für seine hervorragende fachliche Unterstützung, die kritisch-konstruktive Zusammenarbeit und seine ganz eigenen Motivationsstrategien.

In Erinnerung an meine Oma Sieglinde Bondorf widme ich diese Dissertation meinen kleinen Töchtern Mila und Eva Bondorf – ohne deren tatkräftige Unterstützung diese Arbeit sicherlich etliche Monate früher fertig geworden wäre.

Köln, im Juli 2009

Christian Bondorf