

Tanja Weigel, Ute Hippach-Schneider & Phillip Gonon
(Bundesinstitut für Berufsbildung & Universität Zürich)

Qualität von Bildungsabschlüssen aus Unternehmenssicht – eine kompetenzorientierte Analyse

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe21/weigel_etal_bwpat21.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 21 | Dezember 2011

Qualität und Qualitätsmanagement in der Berufsbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Franz Gramlinger & Karl Wilbers
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (WEIGEL/ HIPACH-SCHNEIDER/ GONON 2011 in Ausgabe 21 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe21/weigel_etal_bwpat21.pdf

Der Beitrag basiert auf empirischen Ergebnissen der explorativen Studie „Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz“ des Bundesinstituts für Berufsbildung in Kooperation mit der Universität Zürich. In dem Projekt wurden betriebliche Rekrutierungsstrategien in Deutschland, England und der Schweiz aufgeschlüsselt und aus Sicht der Unternehmen die Stärken und Schwächen einer beruflichen im Vergleich zu einer hochschulischen Qualifizierung (Bachelor-Abschlüsse) identifiziert (HIPACH-SCHNEIDER/ WEIGEL 2009; GONON/ HIPACH-SCHNEIDER/ WEIGEL 2010).

In dem Beitrag wird zunächst ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Kompetenzdebatte skizziert. Danach werden die Ergebnisse des Forschungsprojekts in Bezug auf den Einsatz von Kompetenzmodellen, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die Kompetenzprofile und Stärken und Schwächen von Bewerbern und Mitarbeitern mit beruflicher und hochschulischer Qualifikation aus der Sicht der Unternehmen und die Zufriedenheit der Unternehmen mit der Qualität der Bildungsabschlüsse zwischen Ländern und Sektoren vorgestellt. Im Zentrum der betrieblichen Kompetenzausrichtung steht die Fragestellung, inwiefern die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Wissen und Fähigkeiten, aber auch persönliche und soziale Kompetenzen in die Arbeit einbringen. Es geht also um die Qualität der Arbeitsleistungen, die auch mit der Qualität der erworbenen Abschlüsse zusammenhängen. Der Beitrag schließt mit einem Fazit, in dem wesentliche Ergebnisse zusammengefasst und im Hinblick auf die Qualität von Bildungsabschlüssen diskutiert werden.

The quality of educational qualifications from the perspective of companies – a competence-oriented analysis

This paper is based on empirical results from the empirical study ‘Recruitment at the middle qualification level – case studies from Germany, England and Switzerland’, run by the Federal Institute for Vocational Education in co-operation with Zurich University. In the project company recruitment strategies in Germany, England and Switzerland were detailed, and the strengths and weaknesses of a vocational, as compared to a higher, education qualification (BA) were identified (HIPACH-SCHNEIDER/ WEIGEL 2009; GONON/ HIPACH-SCHNEIDER/ WEIGEL 2010).

In the article the first step is an overview of the current status of the national and international competence debate is outlined. Then the results of the research project are presented, with regard to the use of competence models, their similarities and differences, the competence profiles and the strengths and weaknesses of applicants and employees with vocational and higher education qualifications from the perspective of the companies and the satisfaction of the companies with the quality of the qualifications across countries and sectors. The focus of the company competence orientation is on the

question of the extent to which the employees contribute knowledge and skills, but also personal and social competences, to their work. Therefore, the issue here is the quality of performance at work, which is connected with the quality of the qualifications gained. The paper closes with a conclusion in which significant results are summarised and discussed with regard to the quality of educational qualifications.

Qualität von Bildungsabschlüssen aus Unternehmenssicht – eine kompetenzorientierte Analyse

1 Einleitung

Seit den 90er Jahren spielt ‚Qualität‘ eine zunehmend wichtigere Rolle in der Bildungspolitik aber auch in der Berufsbildung. Ursprünglich bezog sich dieser Begriff auf die Güte eines Produkts oder einer Dienstleistung (GONON 2005). ‚Qualität‘ wird heute in der Regel als kontextgebundene Zweckerfüllung gesehen: sie ist keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit an sich, sondern liegt dann vor, wenn der zugewiesene Zweck als erfüllt betrachtet wird (EULER 2005).

In dem vorliegenden Beitrag wollen wir eben diesen Blick auf das Thema Qualität werfen: Qualität als Resultat einer Bewertung. Es werden die Erwartungen und Anforderungen von Unternehmen dargelegt, die sie an Bewerberinnen und Bewerber sowie an die Mitarbeitenden stellen und wie sie diese bewerten. Die vergleichende Analyse erfolgt auf der Basis von Kompetenzen, weshalb dem Kompetenzbegriff eine besondere Rolle in diesem Beitrag zukommt.

Der Zusammenhang zwischen den bislang weitgehend voneinander getrennt geführten Diskursen zu „Qualität“ und „Kompetenz“ wird am Begriff der „Employability“ deutlich, die mit „Beschäftigungsfähigkeit“ oder „Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit“ übersetzt werden kann. Employability betont vor allem die individuellen Fähigkeiten, die notwendig sind, um einer beruflichen Beschäftigung nachzugehen (KRAUS 2006). Die Ausbildung im beruflichen und akademischen Bereich soll zur Employability führen. Für eine Berufsausbildung heißt das, dass junge Menschen so ausgebildet werden, dass sie Beschäftigungsfähigkeit erlangen und diese lebenslang erhalten bleibt (BAUER 2007).

Durch die Analyse der von den Unternehmen formulierten Erwartungen an, und Erfahrungen mit Kompetenzen von Bewerbern sowie Mitarbeitern können insofern Rückschlüsse auf ihre Wahrnehmung von Qualität der Bildungsabschlüsse gezogen werden.

Die Darstellung basiert auf empirischen Ergebnissen der explorativen Studie „Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz“ des Bundesinstituts für Berufsbildung in Kooperation mit der Universität Zürich. In dem Projekt wurden betriebliche Rekrutierungsstrategien in Deutschland, England und der Schweiz aufgeschlüsselt und aus Sicht der Unternehmen die Stärken und Schwächen einer beruflichen im Vergleich zu einer hochschulischen Qualifizierung (Bachelor-Abschlüsse) identifiziert (HIPACH-SCHNEIDER/ WEIGEL 2009; GONON/ HIPACH-SCHNEIDER/ WEIGEL 2010).

Der Beitrag wird zunächst einen kurzen Überblick zum Begriff der Kompetenz geben. Danach werden die Ergebnisse der Studie in Bezug auf den Einsatz von Kompetenzmodellen, mit denen Rekrutierung und Karriereentwicklung und somit auch die Bewertung der Arbeitsleistung in den Unternehmen organisiert wird und die Zufriedenheit mit Kompetenzprofilen von beruflich Qualifizierten und Bachelor-Absolventinnen und -absolventen dargestellt. Der Beitrag schließt mit einem Fazit, in dem wesentliche Ergebnisse zusammengefasst und im Hinblick auf die Qualität der benannten Bildungsabschlüsse diskutiert werden.

2 Kompetenzbegriff im Wandel

Die spezifische Auslegung und der Gebrauch von Kompetenz sind abhängig vom jeweiligen bildungspolitischen und auch bildungswissenschaftlichen, nationalen und auch internationalen Kontext.

Bezüglich der Begriffsdefinitionen reicht das Verständnis von Kompetenz von dem Erfüllen von sozial erwarteten Standards (ERAUT 2003) über die Fähigkeit, bestimmte Leistungen zu erreichen (MULDER et al. 2007) und Wissen in der Praxis anzuwenden (DESCY/ TESSARING 2002) bis zu der Vorstellung von Kompetenz als ganzheitlichem Konstrukt (ARNOLD/ SCHÜSSLER 2001). Außerdem wird der Kompetenzbegriff in verschiedene Unterkategorien gegliedert. Eine weit verbreitete Zerlegung vor allem in der deutschsprachigen Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist die in Fach-, Human-/Personal-, Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz (ARNOLD/ SCHÜSSLER 2001; RAUNER/ BREMER 2004). In angloamerikanischen Ländern wird bei der Diskussion um Kompetenz zwischen „competence“ und „competency“ unterschieden (BOHLINGER 2008). Aber auch dahinter liegen verschiedene Definitionen: WOODRUFFE (1991) interpretiert „competence“ beispielsweise als Aspekte einer beruflichen Tätigkeit („job“), die ein Individuum ausführen kann, und „competency“ als das Verhalten einer Person, das einer erfolgreichen Performanz zugrunde liegt. MULDER (2007) definiert „competence“ als die allgemeine Fähigkeit einer Person zur Performanz in der Arbeitswelt und „competency“ als ein Teil der „competence“, eine konkrete Fähigkeit, die für die Performanz benötigt wird.

LE BOTERF (2006), der im französischsprachigen Raum wesentliche Impulse gesetzt hat, unterscheidet, ob jemand kompetent ist oder ob jemand über Kompetenzen verfügt. Über Kompetenzen zu verfügen bedeutet die Ressourcen zu haben, um kompetent zu handeln, kompetent zu sein hingegen bedeutet: „etre capable d’agir et de réüssir dans les diverses situations professionnelles que peuvent se présenter dans un métier ou un emploi“ (LE BOTERF 2006, 13).

In den letzten Jahren hat eine weitere Richtung in der Kompetenzforschung an Bedeutung gewonnen, der holistische Ansatz. Dieser dominiert zunehmend die Debatten auf internationaler Ebene (WINTERTON et al. 2005; MULDER et al. 2007) und ist zudem schon länger in Ländern, die ein duales Berufsbildungssystem haben, verankert. Der holistische Ansatz steht

für eine Vorstellung von Kompetenz, die sich nicht auf das berufliche Fachwissen beschränkt, sondern weitere Lebensbereiche umfasst.

Aus den unterschiedlichen Verständnissen und Zugängen folgt, dass es kein einheitliches allgemein gültiges Begriffsverständnis oder einheitliche Beschreibungen von Kompetenz gibt. Kompetenz ist kontextabhängig, handlungs- und situationsgebunden und subjektbezogen. Den vorherrschenden Konzepten ist gemeinsam, dass sie versuchen den Kompetenzbegriff einerseits als soziales Konstrukt zu erfassen, andererseits Kompetenz als Äußerung in Performanz zu bestimmen.

3 Kompetenzkonzepte im internationalen und nationalen Kontext

Eine Kompetenzorientierung ist nicht nur mehr und mehr in der Forschung und in wissenschaftlichen Modellen aufzufinden, sondern auch in aktuellen Anwendungsbezügen im bildungspolitischen Kontext erkennbar:

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) basiert auf einem vielseitigen Kompetenzbegriff, der als Rahmenwerk eine große Anzahl von Ansätzen in den einzelnen europäischen Ländern integriert. Kompetenz im EQR setzt sich aus verschiedenen Unterteilungen zusammen: Wissen wird als kognitive Kompetenz beschrieben, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind einer funktionalen Kompetenz zugeordnet, Einstellungen und Verhalten in bestimmten Situationen gelten als personale Kompetenz und persönliche Werte als ethische Kompetenz. Es handelt sich um ein holistisches Modell, da der Kompetenzbegriff auch außerberufliche Lebensbereiche einschließt. Kompetenz im Europäischen Qualifikationsrahmen wird allgemein im Sinne einer Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008).

Eine Ausrichtung auf einen kompetenzbasierten Ansatz findet auch in nationalen Berufsbildungssystemen statt, wobei auch hier Diskussionen und verschiedene Auslegungsmuster zu beobachten sind (WEIGEL et al. 2007). Als Beispiele seien England, Deutschland und die Schweiz kurz vorgestellt, da sie auch die Vergleichsländer in unserer Studie darstellen:

England gilt als eines der ersten Länder, das einen kompetenzbasierten Ansatz im Berufsbildungssystem einführte (WINTERTON et al. 2005). In den nationalen Rahmen für berufliche Qualifikationen, der damit entstand, sind Nationale berufliche Befähigungsnachweise (National Vocational Qualifications NVQ) beschrieben, gestuft und in ein Gesamt eingebettet (JESSUP 1991). Das National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) definierte die Standards, die auf kompetenzbasierten Outputs beruhen, als “description of something which a person who works in a given occupational area should be able to do” (NCVQ 1991). Dadurch wird deutlich, dass der Schwerpunkt auf der Fähigkeit, eine bestimmte Performanz entsprechend den Standards der Beschäftigung zu erbringen, liegt.

Das System der NVQs ist in England umstritten: Die Kritik trifft in erster Linie den rein auf den Output zugeschnittenen Ansatz, was damit zusammenhängt, dass das NVQ-System den

Lernprozess als solchen ausklammert und lediglich eine Bewertung der Kompetenzen vornimmt. Durch diese Beschränkung werden Elemente wie Dauer, Wege, Methoden und Rahmenbedingungen des Erlernens bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten außer Acht gelassen (SMITHERS 2002; RAINBIRD 2010; ERAUT 1994; OATES 2004; ROE et al. 2006; HYLAND 2006).

In Deutschland wurde der Begriff der Handlungskompetenz auf bildungspolitischer Ebene 1996 in den Handreichungen der Kultusministerkonferenz (KMK) explizit zum Ausdruck gebracht. Der aktuellste bildungspolitische Bestimmungsversuch findet sich in den Handreichungen aus dem Jahr 2007 wieder, in denen Handlungskompetenz als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2007) definiert wird. Die Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen der Fach-, Human- und Sozialkompetenz. Bestandteil dieser drei Dimensionen sind wiederum Methoden- und Lernkompetenz sowie die kommunikative Kompetenz.

Bei dieser Definition und Aufgliederung des Kompetenzbegriffs handelt es sich um eine bildungspolitische Setzung, die nicht unumstritten ist (so z.B. STRAKA 2005). In den letzten Jahren ist in Deutschland außerdem eine Debatte darüber entbrannt, ob und wie der Begriff der Handlungskompetenz operationalisierbar und messbar ist. In diesen Zusammenhang sind die Diskussion um ein Berufsbildungs-PISA (BAETHGE et al. 2006) und Forschungsarbeiten im Bereich der Kompetenzdiagnostik (so z.B. NICKOLAUS/ SEEBER 2010; RAUNER 2010) einzuordnen.

In der Schweiz beschreiben beispielsweise die in den Rahmenlehrplänen für den allgemeinbildenden Unterricht ausgedrückten Bildungsziele die zu entwickelnden Kompetenzen. Diese werden in der Sprach-, Sozial-, Methoden- und Sachkompetenz zusammengefasst und sollen durch handlungsorientierten Unterricht gefördert werden. Bei diesen Kompetenzen handelt es sich um „übergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten, derer es zur Bewältigung komplexer, beruflicher wie persönlicher Situationen bedarf“ (BBT, 2003). In dem Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität zeigt sich eine weitere wesentlich umfassendere Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff, dessen Elaborierung sich auf die Begriffe Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen in Bezug auf die Dimensionsbereiche Individuum, Gesellschaft und Arbeitswelt stützt und in eine Fach-, Selbst-, und Sozialkompetenz untergliedert ist.

Das grundlegende bildungspolitisch gesetzte Kompetenzverständnis der Schweiz ist somit wie in Deutschland ein ganzheitliches, weist allerdings in der konkreten Zerlegung des Kompetenzbegriffes Unterschiede zu Deutschland auf.

Im wissenschaftlichen Diskurs spielen die Forschungsarbeiten von LE BOTERF (2006) eine große Rolle in der Schweiz, der einen ressourcen- und handlungsorientierten Ansatz vertritt. Über Kompetenz zu verfügen sei eine nötige aber keine ausreichende Bedingung dafür, auch kompetent zu handeln. Nach LE BOTERF (2006) ist die entscheidende Frage diejenige des kompetenten Handelns im Arbeitskontext.

4 Kompetenzkonzepte in der Arbeit

Diese Frage aus Sicht einiger ausgewählter Unternehmen zu beleuchten, ist Teil des Forschungsprojekts „Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene– Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz“(HIPPACH-SCHNEIDER/ WEIGEL 2009; GONON/ HIPPACH-SCHNEIDER/ WEIGEL 2010). In dem Projekt wurden Fallstudien in Großunternehmen aus den Bereichen Technologie, IT, Chemie und dem Bankensektor in den drei genannten Ländern von 2008-2010 durchgeführt. Es handelt sich insgesamt um 37 Experteninterviews, die mit HR-Managern und Führungskräften aus den Fachabteilungen der Unternehmen durchgeführt wurden.

Die ausgewerteten Interviews geben Aufschluss über den Einsatz von Kompetenzmodellen, sowie über die betrieblich präferierten Kompetenzprofile, die Stärken und Schwächen von Bewerbern und Mitarbeitern mit beruflicher und hochschulischer Qualifikation und die Zufriedenheit der Unternehmen mit den nationalen Bildungssystemen.

Diese Ergebnisse sollen im Folgenden vorgestellt werden:

4.1 Kompetenz als Rekrutierungs- und Karriereinstrument

Alle befragten Betriebe nutzen ein *eigenes* Kompetenzmodell, an dem sich die Rekrutierung und auch die Personalentwicklung orientieren. Diese Modelle wurden in der Mehrzahl der Fälle von externen Dienstleistern - vor allem Unternehmensberatungen- entwickelt und die befragten Unternehmen arbeiten zum Zeitpunkt der Befragung im Schnitt seit etwa sechs Jahren mit einem kompetenzbasierten Modell. In den Modellen liegt ein behavioristischer Ansatz vor, das heißt, es werden Kernkompetenzen formuliert, die die Mitarbeiter in dem Unternehmen erfüllen sollten. In einem englischen Unternehmen wird beschrieben, dass die Zielsetzung dieser Modelle darin liege, herauszustellen, warum die besten Mitarbeiter die besten sind:

„At the very beginning, their whole approach was to say, “What is it that the best people do that make them the best people? What kind of behaviours do you see?” We are not talking about qualifications; we are talking about behaviours. How would you describe those behaviours and how would you categorize them? How would you actually recognise them? That is where it all started.”(BUX¹, 114-123).

Die Kompetenzmodelle sind so aufgebaut, dass es Oberkriterien gibt, denen einzelne Kompetenzen untergeordnet bzw. zugeordnet sind. Diese werden näher beschrieben und beziehen sich auf das Verhalten der Mitarbeiter in bestimmten Arbeitskontexten. In einigen Modellen gibt es unterschiedliche Niveaus bezüglich der Erreichung der jeweiligen Kernkompetenzen:

„...also was bedeutet Kunden- und Marktorientierung für jemand aus der Export Group I und dann eben was bedeutet es für jemand aus der Expert Group V. Und da sind natürlich die Erwartungen ganz ganz andere. Bei dem einen ist es im Prinzip Standardanfragen höflich

¹ Die Unternehmen sind im Folgenden anonymisiert.

beantworten, bei dem anderen ist es im Prinzip den Kunden weiter entwickeln, erahnen wo der sich hin entwickelt und gucken wie kann ich darauf mein Lösungsangebot abstimmen und irgendwo in der Range bewegen sich dann einfach die Erwartungen an die Person.“ (TDS, 135-146).

Auch die Fachkompetenz spielt in den Kompetenzmodellen eine Rolle und soll im Rekrutierungsprozess abgedeckt werden, aber der Schwerpunkt liegt ganz deutlich auf den sozialen oder personalen Kompetenzen. „... das sind Sachen, die haben wir schon angesprochen, analytisches strategisches Denkvermögen, Sachen wie Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsverhalten, Kundenorientierung, unternehmerisches Denken und Handeln,...“ (BDW, 190).

Die Modelle setzen in der Rekrutierung an, werden dann aber darüber hinaus auch in der Personalentwicklung angewendet, um Stärken und Schwächen frühzeitig zu erkennen und gezielt zu entwickeln:

„Und dann sagen Mensch, möglicherweise im Rahmen der Rekrutierung dieses oder jenes Defizit oder da ist er vielleicht nicht so stark. Falls die Entscheidung trotzdem für den Kandidaten fällt, haben Sie eine sehr frühe Erkenntnisbasis zu sagen, die Entwicklung müsste eigentlich da ansetzen mit der und der Kompetenz.“ (BDW, 190)

Darüber hinaus spielen Kompetenzmodelle auch in der Leistungsbeurteilung eine Rolle:

„Und wir sind im Bereich Wealth Management sehr international und der Konzern hat uns sehr viel Flexibilität gegeben, d.h. wir haben das Kompetenzmodell ins Beurteilungssystem eingearbeitet, weil ich will schon ja schauen im Jahr wie verhält sich ein Mitarbeiter in den Kompetenzen und der Interviewleitfaden, Sie sehen der ist riesig.“ (DCA, 268-269)

In einigen Unternehmen unterscheidet man zwischen Führungskräftenmodellen auf der einen Seite und Fachlaufbahnmodellen auf der anderen Seite. Die Führungskräfte Modelle richten ihr Kompetenzmodell auf Leadership und auf die Ebene des Managements aus, so dass berufliche qualifizierte Mitarbeiter in der Regel nicht von diesem Modell betroffen sind. Bei den Fachlaufbahnmodellen hingegen geht es um eine weitere Vertiefung vorwiegend im Bereich der Fachkompetenz. Ein Unternehmen hat beschrieben, wie für verschiedene Unternehmensbereiche je nach Einsatzgebiet, Forschung oder Vertrieb, verschiedene Karriere- oder Fachlaufbahnpfade entlang von Kompetenzen entwickelt wurden:

„wenn jemand im Research einsteigt, was sind mögliche Karriereschritte und was (...) wird verlangt. Da haben wir dann eigentlich Fachkompetenzmodelle hinterlegt für jeden Pfad, führt es weiter... Und bei uns ist das eigentlich eine sehr sehr heterogene Landschaft aufgrund unserer Tätigkeit, Kunden weltweit. Aber das ist dieses Fachlaufbahnmodell, wo wir dann klar sagen, was wird gebraucht, welche Kompetenzen....“ (ACG 366; ACG, 392-394).

Ein Technologie-Unternehmen in England ist gerade dabei, ein Kompetenzmodell zu entwickeln, das in allen Ländern in allen Bereichen angewendet werden kann:

“So, from a group point of view, we do want to actually establish one group competency framework, as opposed to different country ones. The thinking behind that is very much so that my counterpart in other countries, I can interview on their behalf and vice versa; we can share candidates and move people around to keep costs low, which makes absolutely sense. But, at the moment that is quite tricky to do that, because we all have different competency levels. In terms of internal talent and liquidity as well as external- again, I have told and explained to you that the global resourcing is actually quite new” (AUX, 136)

Die Zielsetzung dieser Modelle besteht also vor allem darin, dass sie Transparenz in der Rekrutierung und Personalentwicklung schaffen sollen. Die meisten Modelle sind zugänglich über das Intranet der jeweiligen Unternehmen, wodurch die Mitarbeiter erfahren können, in welchen Auswahlverfahren welche Kompetenzen betrachtet werden (CDR, 457).

Ein anderes Ziel der Kompetenzmodelle ist die weltweite Vergleichbarkeit von Qualifikationen. Hierin sind die Unternehmen unterschiedlich weit in der Entwicklung ihrer Modelle. Viele haben zwar globale Modelle, die sich aber auf die Nennung und Beschreibung von Kernkompetenzen beschränken. Zum Teil sind die Unternehmen dabei, diese Modelle weiterzuentwickeln, um zu einer Vergleichbarkeit von Abschlüssen zwischen Ländern beizutragen.

Ein sehr differenziertes Modell, das dem Anspruch der weltweiten Vergleichbarkeit genügt, liegt bei einem schweizerischen Unternehmen vor: für jeden Beruf gibt es ein Job-Profil, dieses wird über weltweite „Job Families“ wieder zusammengeführt. So können Berufe weltweit verglichen werden. Gehört ein Beruf X beispielsweise zur Job Family 3, kann anhand dieses Modells überprüft werden, ob ein Beruf Y aus einem anderen Land, auch in der Stufe 3 eingruppiert wurde. Dadurch kann bei der Kommunikation mit Kollegen verschiedenster Länder und Kontinente sichergestellt werden, dass es sich um vergleichbare Berufe handelt (NCK, 240-271).

4.2 Kompetenzprofile als Allokationsinstrument beruflich Qualifizierter und Bachelorabsolventinnen und -absolventen

Betriebliche Kompetenzkonzepte beinhalten auch Fragen der Zuständigkeit und der Berechtigung für die Durchführung einer Arbeitsaufgabe. Mit Kompetenzen und Kompetenzbeschreibungen geht es auch darum, festzustellen, wem mit welchem Abschluss eine Arbeitstätigkeit zugemutet wird. Beruflich Qualifizierte verfügen über andere Kompetenzen als Arbeitnehmer, die einen Hochschulabschluss (Bachelor) vorweisen. Dies gilt nicht nur für die Phase der Rekrutierung, sondern auch für die alltägliche betriebliche Arbeit. Wir wollten nun wissen, welche Tätigkeiten eher beruflich Qualifizierten und welche eher Personen mit einem Bachelor vorbehalten sind, bzw. was Betriebe von diesen unterschiedlich ausgebildeten Personengruppen erwarten.

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde pro Berufsbild bzw. Branche je ein Fragebogen entwickelt, der verschiedene Kompetenzen umfasst und den Unternehmen vorgelegt wurde. In diesen Fragebögen werden einerseits typische Tätigkeitsfelder benannt, andererseits eine Anzahl von Kompetenzen aufgeführt, die für die Ausübung der typischen Tätigkeiten von

zentraler Bedeutung sind. Die Bedeutsamkeit und Wichtigkeit der aufgeführten Kompetenzen für eine Arbeitsaufgabe wurde den Führungskräften des operativen Unternehmensbereichs zur Bewertung vorgelegt.

Ausgangspunkt für die Beschreibung der Tätigkeitsfelder waren die Ausbildungsordnungen in Deutschland. Die Fachkompetenz wurde in den Fragebögen entsprechend der Definition des DQR-Entwurfs vom Februar 2009 in die Kategorien Wissen und Fertigkeiten eingeteilt. Eine weitere Einteilung in verschiedene Levels erschien uns wichtig, um Unterschiede in der Beurteilung der verschiedenen Unternehmen deutlich zu machen. Die Beschreibung der Levels ist ebenfalls an den DQR angelehnt:

Tabelle 1: **Fragebogen Fachkompetenz**

Handlungsfelder	Fachkompetenz					
	Wissen	Hier ankreuzen		Fertigkeiten	Hier ankreuzen	
		BB*	BA*		BB*	BA*
Level 1: grundlegendes Fachwissen				Level 1: grundlegende praktische Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben		
Level 2: erweitertes Fachwissen				Level 2: ein Spektrum von praktischen Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben		
Level 3: vertieftes fachtheoretisches Wissen				Level 3: breites Spektrum praktischer Fertigkeiten zur selbstständigen Aufgabebearbeitung, Arbeitsprozesse übergreifend planen und beurteilen		
Level 4: breites integriertes Wissen				Level 4: sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme, neue Lösungen erarbeiten		

Für den Bankensektor wurden vier Handlungsfelder definiert (1. Beraten von Privatkunden, z. B. über Kontoführung, Zahlungsverkehr, Geld- und Vermögensanlagen, Kreditgeschäft; 2. Verkaufen Geldanlageprodukte; 3. Beurteilen Sicherheiten und bearbeiten Sicherungsvereinbarungen; 4. Beurteilen Kosten und Erlöse einer Kundenbeziehung). In allen 4 Handlungsfeldern wurden Bachelor und Berufsbildung in den beiden Kategorien (Wissen und Fertigkeiten) in etwa vergleichbar bewertet.²

² Es soll betont werden, dass aufgrund der relativ geringen Stückzahl keine repräsentativen Ergebnisse erzielt, sondern nur explorative Einblicke in Bezug auf die Kompetenzprofile von Bachelors und Berufsbildung aus

Für den Chemiesektor wurden sechs Handlungsfelder definiert. Bei drei Handlungsfeldern wird der Bachelor bei der Kategorie „Wissen“ höher eingeschätzt, während die Berufsbildung bei den gleichen Handlungsfeldern bei der Kategorie „Fertigkeiten“ punkten konnte (Handlungsfelder: 1. Edukte und Produkte mechanisch aufbereiten, z.B. Durchführung mechanischer Trenn- und Aufbereitungsprozesse, Zerkleinerungsverfahren; 2. Wartungs- und Instandhaltungsarbeiten an Anlagen durchführen; 3. Edukte und Produkte thermisch aufbereiten, z.B. thermische Trenn- und Aufbereitungsprozesse oder Sorptions- und Trocknungsverfahren durchführen). Bei zwei Handlungsfeldern (1. Labortechnische Grundoperationen: Labortätigkeiten durchführen sowie Stoffgemische herstellen, aufbereiten und bereitstellen; 2. Prozessdaten zur Steuerung und Regelung von Produktions- und Verarbeitungsverfahren erfassen und verarbeiten) wurde der Bachelor in beiden Kategorien (Wissen und Fertigkeiten) etwas höher eingeschätzt, in einem Handlungsfeld (Betreiben von Produktions- und Verarbeitungsanlagen) wurden die beruflich Qualifizierten bei Wissen und Fertigkeiten besser als der Bachelor bewertet.

Neben den fachlichen Kompetenzen wurden auch personale und soziale Kompetenzen in den Fragebögen thematisiert. Auch hier erschien eine Einteilung in differenzierte Levels wichtig, um Unterschiede bzgl. des Erreichungsgrads verschiedener Kompetenzen deutlich zu machen. Folgende personale und soziale Kompetenzen wurden in die Fragebögen integriert:

Leistungsfähigkeit, analytisches Denken, Kundenorientierung, Einsatzfähigkeit, Mobilität, Fremdsprachen, Entrepreneurship / Flexibilität, Probleme lösen / Lernen zu lernen, Autonomie/Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Interkulturelle Kompetenz.

Die Personal- und Sozialkompetenzen wurden auf vier unterschiedlichen Levels definiert, wobei Level 1 den niedrigsten Erreichungsgrad der jeweiligen Kompetenz darstellt und Level 4 den höchsten. Beispielhaft sollen die Ergebnisse für folgende Kompetenzen dargestellt werden:

Leistungsfähigkeit: Der Bachelor ist größtenteils in Level 4, die Berufsbildung größtenteils in Level 2 verortet worden. Level 4 wird inhaltlich dadurch beschrieben, dass anspruchsvolle Ziele gesetzt und erreicht werden und die Mitarbeiter nach einer langfristigen Verbesserung streben, wohingegen der Level 2, in dem die Berufsbildung eingeordnet ist, dadurch beschrieben wird, dass der entsprechende Mitarbeitende auf Ziele hinarbeitet und mit Hindernissen umgehen kann. Im Land- und Sektorvergleich fällt auf, dass alle Banken der Vergleichsländer den Bachelor einheitlich auf Level 4 einordnen. Im Chemiesektor wird in Deutschland und der Schweiz der Bachelor auf Level 4 eingestuft, wohingegen er in UK auf Level 2 verortet wird.

Analytisches Denken: Der Bachelor ist größtenteils in Level 3 und 4 und die Berufsbildung größtenteils in Level 2 eingestuft worden. Damit zeigt sich auch bei dieser Kompetenz eine relativ deutliche Differenzierung zwischen den beiden Qualifikationen. Die Level 2-4 sind in

Sicht der befragten Unternehmen gegeben werden können. Aufgrund einer reduzierten Stichprobe konnten Ergebnisse nur für den Banken- und Chemiesektor ausgewertet werden.

unserem Fragebogen inhaltlich damit beschrieben, dass die Mitarbeiter zentrale Bestandteile einer Fragestellung identifizieren (2), eine Fragestellung aus verschiedenen Richtungen betrachten (3) und komplexe Analysen durchführen können (4). Im Land- und Sektorvergleich lässt sich feststellen, dass die Berufsbildung in der Chemie in allen drei Ländern auf Level 2 liegt. Im Bankensektor gibt es für den Bachelor eine übereinstimmende Einstufung in Level 4 aus allen drei Ländern.

Einsatzfähigkeit: Hier liegen der Bachelor und die Berufsbildung im Gegensatz zu den vorher aufgeführten Kompetenzen am dichtesten beieinander, denn beide wurden vornehmlich in Level 2 und 3 eingestuft. Dies bedeutet, dass beiden eine Integration in den betrieblichen Alltag innerhalb von wenigen Tagen bis maximal drei Monaten zugetraut wird. Auffallend ist außerdem, dass die Berufsbildung in der Schweiz in dieser Kategorie besser bewertet wird als der Bachelor.

Teamfähigkeit: Auch bei dieser Kompetenz liegen die Berufsbildung und der Bachelor relativ ähnlich. Beide werden von den Interviewpartnern jeweils auf den Level 2-4 eingestuft, allerdings hat der Bachelor die meisten Einstufungen auf Level 4 erhalten. Die Beschreibung dieser Kompetenz umfasst, dass die entsprechenden Mitarbeiter gerne mit anderen zusammenarbeiten (2), dass sie aktiv andere mit einbeziehen (3) bis hin zu dem Level, dass sie proaktiv agieren (4). Es fällt außerdem auf, dass die Unternehmen des Bankensektors einen höheren Level für die Berufsbildung erwarten als die befragten Unternehmen aus den anderen Sektoren.

Tabelle 2: **Darstellung der Kompetenz „Analytisches Denken“**

Analytisches Denken			Ja:	Nein:
Definition: Analytisches Denken bedeutet den Ursprung und die Wirkung einer Situation zu analysieren und diese Informationen nutzen zu können, um eine effektive Entscheidung treffen zu können.				
			Falls „Ja“, bitte das Niveau ankreuzen	
			BB*	BA*
Level 1	Kann Fragestellungen aufgliedern	Gliedert eine Fragestellung in ihre Einzelbestandteile (A, B, C) auf. Listet Einheiten, Aufgaben und Aktivitäten ohne Prioritäten zu setzen.		
Level 2	Kann zentrale Bestandteile einer Fragestellung identifizieren	Identifiziert Schlüsseinheiten. Identifiziert Ursprung und Wirkung, indem ein Denken nach dem Schema “wenn A...dann B“ angewandt wird, dadurch werden Prioritäten festgelegt.		
Level 3	Kann eine Fragestellung aus verschiedenen Richtungen betrachten	Betrachtet objektiv jede Seite einer Idee oder einer Situation um sicherzustellen, dass jede Auswirkung bedacht wird, bevor eine passende Entscheidung getroffen wird.		
Level 4	Kann komplexe Analysen durchführen	Kann komplexe Analysen durchführen und beurteilt Auswirkungen von Performanz durch komplexe Daten- und Situationsanalysen. Wendet analytische Methoden oder Techniken an, um eine Vielzahl an Daten auszuwerten.		

Tabelle 3: **Darstellung der Kompetenz "Einsatzfähigkeit"**

Einsatzfähigkeit		Ja:	Nein:	
Definition: Einsatzfähigkeit in betriebliche Abläufe zeigt das Maß, wie schnell eine Person produktiv betriebliche Prozesse unterstützt und wie schnell sie sich in unterschiedlich stark vorgegebenen Arbeitsprozessen zu Recht zu findet.				
			Falls „Ja“, bitte das Niveau ankreuzen	
			BB*	BA*
Level 1	Integration in den betrieblichen Alltag erfolgt nach langer Zeit und gezielten Unterstützungsmaßnahmen (einige Monate bis zu halbem Jahr)			
Level 2	Integration in den betrieblichen Alltag erfolgt relativ bald (einige Wochen bis zu 3 Monaten)			
Level 3	Integration in den betrieblichen Alltag erfolgt innerhalb von kurzer Zeit (wenige Tage oder Wochen)			
Level 4	Integration in den betrieblichen Alltag erfolgt sofort oder nach wenigen Tagen			

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass den Bachelorabsolventen bzgl. der Fachkompetenz Vorteile in der Wissenskomponente eingeräumt werden, während der beruflich Qualifizierte Stärken in den Fertigkeiten hat. Diese Einschätzung trifft aus deutscher und schweizerischer betrieblicher Sicht zu.

Auch bezüglich der Personal- und Sozialkompetenzen liegt der Bachelor bei den meisten Kompetenzen 1-2 Level vor dem beruflich Qualifizierten. Die Kompetenzen, bei denen die beiden annähernd gleich eingeschätzt werden, sind: Einsatzfähigkeit, Entrepreneurship, Flexibilität, Teamfähigkeit und interkulturelle Kompetenz. Recht deutliche Unterschiede zu Gunsten des Bachelors hingegen bestehen bei den Kompetenzen: Leistungsfähigkeit, analytisches Denken, Mobilität und Fremdsprachen.

Von einigen Unternehmensvertretern wurde der kritische Einwand erhoben, dass die kompetenzorientierte Aufschlüsselung von Erwartungen bezüglich Wissen und Fähigkeiten von Bachelorabsolventen und beruflich Qualifizierten, zu einer Typisierung der Berufsbildung und des Bachelors führe, dass es in der betrieblichen Realität aber vielmehr auf das Engagement des Individuums ankomme. Diesen Einwand gilt es zu beachten, da trotz verschiedener Qualifikationen durch unterschiedliche Abschlüsse das Engagement und die Motivation im beruflichen Alltag entscheidend für die Beurteilung der Mitarbeiter und die Karrieremöglichkeiten im Unternehmen sind.

4.3 Qualität der Abschlüsse - Stärken und Schwächen beruflich Qualifizierter und Bachelors

Prinzipiell ist zu beobachten, dass die von uns in *Deutschland* befragten Unternehmen dem Bachelor doch erstaunlich positiv gegenüber standen, zum Teil liegen bereits Erfahrungen vor

über duale Studienmodelle oder erste Universitäts-Absolventen, zum Teil blickt man dem Bachelor noch entgegen und ist dabei, ein eigenes Tätigkeitsfeld für ihn zu entwerfen. Im Allgemeinen wird nach wie vor auch der beruflich Qualifizierte positiv von den in Deutschland befragten Unternehmen eingeschätzt. Als Stärke der Berufsbildung gegenüber dem Bachelor wurden in fast allen Unternehmen die Praxiserfahrung und das Praxiswissen genannt. Demgegenüber wird dem Bachelor ein höheres theoretisches Wissen und wissenschaftliches Arbeiten zugesprochen.

Im Bankenbereich bringen Berufsbildung und Bachelor unterschiedliche Stärken in Bezug auf inhaltliches Wissen im Privatkundengeschäft ein. Dafür werden im Investmentbereich fast nur Hochschulabsolventen eingestellt, hier kommt Berufsbildung in der befragten Bank, die im Investmentsektor tätig ist, gar nicht zum Einsatz. Ideal scheint im Bankenwesen eine Kombination von Ausbildung und Studium zu sein: „Aus unserer Erfahrung heraus sind die Absolventen erfolgreicher, die vorher schon mal in einer Bank tätig waren.“ (CDR, 247). Dem Bachelorabsolventen hingegen wird fundiertes theoretisches Wissen zugesprochen, aber fehlende praktische Erfahrung.

Bei dem befragten Unternehmen aus dem Chemiesektor liegen noch wenige Erfahrungen mit dem Bachelor vor. Erwartungen an den Bachelorabsolventen werden in Bezug auf sein wissenschaftliches Arbeiten gestellt, der Bachelor solle hierbei keine Aufgaben von beruflich Qualifizierten substituieren. Der große Vorteil der Berufsbildung liege in dem „erfahrungsgeleiteten Lernen“ (BDW, 127). Bei den befragten Unternehmen aus dem Technologiesektor gehört der Bachelor ganz klar zu den Hochschulabschlüssen und tritt daher nicht in Konkurrenz zu beruflich Qualifizierten. Viel eher konkurriert er mit dem früheren Diplom. Im IT-Bereich werden in dem befragten Unternehmen vornehmlich Bachelor über duale Studiengänge eingestellt. Daher ist dort die Praxiserfahrung, die den beruflich Qualifizierten von dem Hochschulabsolventen abhebt, bei beiden, Bachelor und Berufsbildung, gleich.

Anreize den Zugang zur Berufsbildung nach wie vor attraktiv zu halten, liegen laut den befragten Unternehmen in ihrer Praxisnähe, ihrem Erfahrungswissen, aber auch in Bereichen, in denen Persönlichkeit und ‚soft skills‘ eine wichtige Rolle spielen. Eine Stärke der Berufsbildung ist außerdem, dass spezifische praxisrelevante Inhalte vermittelt werden, die der Bachelor in dieser Form nicht kennt. Wenn nach einer Berufsbildung noch eine Weiterqualifizierung in Form eines Studiums stattfindet, wird dies aus betrieblicher Sicht sehr positiv gesehen. Insofern ist auch die Durchlässigkeit im Bildungssystem ein wichtiges Kriterium, um die Berufsbildung attraktiv zu halten.

In der *Schweiz* ist für die Interviewpartner aus der Bankenbranche festzustellen, dass die Berufsbildung und die Hochschulbildung (Bachelor) hoch im Ansehen stehen, dass aber auf verschiedenen Feldern bei beiden Handlungs- und Entwicklungsbedarf erkannt wird. Die Berufsbildung wird von den befragten Unternehmen des Chemie- und des IT-Bereichs sehr positiv bewertet, während den Hochschulabsolventen des Chemiebereichs fehlende praktische Kompetenzen vorgehalten werden. In der IT-Branche wird sehr stark der Mangel an Ingenieuren hervorgehoben. Bei den Interviewpartnern aus dem Technologie-Bereich gibt es keine

Kritik an der Berufsbildung, sondern lediglich am universitären Bachelor, dem fehlende Nähe zur Praxis vorgehalten wird. Generell besteht aber in der Schweiz eine sehr hohe Zufriedenheit mit den Bewerbern, am höchsten bei der Berufsbildung.

Bei der Einschätzung des Bachelor fällt auf, dass von allen befragten schweizerischen Unternehmen eine Unterscheidung zwischen einem an der FH erworbenen Bachelor und einem universitären Bachelor getroffen wird. Derjenige, der von der FH kommt, hat auch eine Berufsausbildung absolviert und bringt damit sehr viel Praxiserfahrung mit. Im Allgemeinen ist der Bachelor von der FH praxisorientierter und der von der Universität forschungsorientierter. Der FH-Bachelor wird bei den meisten befragten Unternehmen bevorzugt und gilt als sehr gutes Ausbildungsmodell, da er die praktischen Elemente der Berufsausbildung beinhaltet. Insofern liegt in diesem Modell selbst ein starker Anreiz für die Attraktivität der Berufsbildung in der Schweiz.

Bei den befragten Unternehmen in *England* liegen wenige Erfahrungen mit der Berufsbildung vor, da kein dem deutschen oder schweizerischen vergleichbares Berufsbildungssystem besteht. Die Banken greifen das Thema der Berufsbildung am wenigsten auf. In den Fällen jedoch, in denen die befragten Unternehmen deutsche Wurzeln haben, ist ein gewisser Einfluss des dualen Systems auf die Strukturen in den Unternehmen bemerkbar – hier steht man der dualen Berufsausbildung sehr positiv gegenüber und versucht sie auch in England zu fördern. In den befragten Unternehmen des Technologie- und IT-Sektors, aber auch in den Banken, ist das Wissen über die Berufsbildung eingeschränkter. Es bestehen kaum Kenntnisse über Einsatzmöglichkeiten und erwartbare Kompetenzen von beruflich Qualifizierten. Generell scheinen die Aufstiegsmöglichkeiten für Hochschulabsolventen besser zu sein. Die Chancen für beruflich Qualifizierte steigen dann in den Unternehmen, wenn sie sich weiterqualifizieren und - bzw. oder - wenn sie bereits über Berufserfahrung verfügen.

Quantitative Defizite an Bewerbern aus dem Hochschulbereich werden vor allem in den Ingenieursfächern und mathematisch-technischen Bereichen gesehen. Demgegenüber gibt es einen Trend zu Akademisierung in England und damit zum Teil viele Hochschulabsolventen mit Abschlüssen, die auf dem Arbeitsmarkt nicht direkt benötigt werden. Die Interviewpartner des Technologie- und des Chemie-Sektors wiesen außerdem darauf hin, dass ein Fachkräftemangel in Bezug auf beruflich qualifizierte Mitarbeiter vorliege.

5 Fazit

Die im Laufe der Ausbildung entwickelten Kompetenzen und deren erwartbare Verwertung im Kontext von Arbeitsprozessen lassen sich als Indikatoren für Qualität von Ausbildung definieren. Von den in den Bildungssystemen vermittelten, bzw. angeeigneten Kompetenzen hängt wesentlich der Erfolg der Absolvent/-innen auf dem Arbeitsmarkt ab. Welchen Qualitätsansprüchen die vermittelten Kompetenzen genügen müssen, steht im engen Zusammenhang mit der fachlichen Ausrichtung und den Zielen der Ausbildung. Festgestellt werden

diese Kompetenzen aber in erster Linie auf dem Arbeitsmarkt selbst, also von den Unternehmen.

Ein kompetenzorientierter Untersuchungsansatz der Unternehmenssicht eröffnet die Möglichkeit, unmittelbar Erkenntnisse über die Arbeitsmarktgängigkeit von Kompetenzen und Abschlüssen, d. h. ihre relative Bedeutung für den Arbeitsmarkt und die Employability der Bewerberinnen und Bewerber zu erhalten. Employability ist der Kristallisationspunkt von Kompetenzbewertung und Qualitätseinschätzung der Unternehmen.

In den im Rahmen des Projekts entwickelten Fragebögen wurden Kompetenzen aufgeführt, die für die Ausübung von typischen Tätigkeiten von zentraler Bedeutung sind. Die Wichtigkeit der aufgeführten Kompetenzen wurde aus Sicht der Führungskräfte des operativen Unternehmensbereichs bewertet. Hieraus lassen sich Hinweise über Äquivalenzen von Qualifikationen im Ländervergleich als auch jeweils national im Hinblick auf das Verhältnis von beruflicher Bildung und Hochschulbildung gewinnen, da die Kompetenzlevel in den Fragebögen an den deutschen Qualifikationsrahmen rückgebunden sind.

Es lässt sich festhalten, dass bzgl. der Fachkompetenz die Berufsbildung überwiegend im Level 2-3 eingeordnet wurde. Der Level 2 unseres Fragebogens entspricht dem Level 3 des DQR und Level 3 aus unserem Bogen entspricht den Level 4 und 5 im DQR. Der Bachelor liegt bei den Fachkompetenzen tendenziell in Level 3 in unserem Fragebogen (Level 4-5 im DQR). Bei den Personal- und Sozialkompetenzen liegt der Bachelor in den meisten Fällen 1-2 Level höher als die Berufsbildung. Insofern zeigen sich bei den Personal- und Sozialkompetenzen also deutlichere Unterschiede als bei der Fachkompetenz, bei der die beiden Qualifikationen recht ähnlich eingeschätzt werden.

In einem Ländervergleich lässt sich festhalten, dass in der Schweiz und in Deutschland eine relativ ähnliche Einschätzung der Kompetenzen beruflich Qualifizierter vorgenommen wurde. Die Berufsbildung genießt in Deutschland und vor allem in der Schweiz ein hohes Ansehen. Der Praxisbezug und das Praxiswissen werden hier als große Vorteile gesehen. Aber auch dem Bachelor blickt man positiv entgegen, sofern Praxisnähe gewährleistet ist. Bei ihm wird vor allem das wissenschaftliche und analytische Arbeiten im Vergleich zur Berufsbildung hervorgehoben. In England werden einige Tätigkeiten, die in Deutschland und in der Schweiz von einem beruflich Qualifizierten ausgeübt werden, von Bachelorabsolventen wahrgenommen. Innerhalb der Bachelorabschlüsse gibt es in England aber eine große Spannweite bzgl. der Kompetenzen: neben aus betrieblicher Sicht sehr leistungsfähigen Bachelors, gibt es andere, die den Anforderungen des Arbeitsmarkts nicht entsprechen.

Das Konzept der Kompetenz, so ein weiteres Fazit dieses Beitrages, wird auf vielseitige Weise eingesetzt und ist von den jeweiligen länderspezifischen Bildungs- und betrieblichen Kontexten abhängig. Diese Kontexte sind so unterschiedlich, dass man von verschiedenen „Kompetenzwelten“ zwischen den jeweiligen nationalen Bildungssystemen und den international ausgerichteten unternehmerischen Ansätzen sprechen kann. Die Unternehmen sind in der Entwicklung ihrer eigenen Kompetenzkonzepte weit voran geschritten und haben sehr

spezifische Modelle entwickelt, um Kompetenz im Hinblick auf eine Selektion, Personalallokation und Karriereplanung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern festzustellen. Im Zentrum der betrieblichen Kompetenzausrichtung steht auch die Fragestellung, inwiefern die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Wissen und Fähigkeiten, aber auch persönliche und soziale Kompetenzen in die Arbeit einbringen. Es geht also um die Qualität der Arbeitsleistungen, die auch mit der Qualität der erworbenen Abschlüsse in Zusammenhang gebracht wird.

Kompetenzfeststellungen und Kompetenzerwartungen an die Mitarbeiter, sowie die Einschätzung künftiger Entwicklungspotenziale werden im betrieblichen Umfeld oft prozesshaft in Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern entwickelt (GONON 2005).

Die wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion um den Begriff der Kompetenz auch in Bezug auf den EQR und den DQR wird hingegen von den Unternehmen wenig wahrgenommen, sie arbeiten mit ihren eigenen Instrumenten. Dadurch stellt sich die Frage, wie ein enger Dialog zwischen Unternehmen und Wissenschaft hergestellt werden könnte. Indem Unternehmensansätze genauer analysiert werden, lässt sich feststellen, welche Kompetenzen diese schätzen, was wiederum für die Einschätzung der Qualität der Bildungsabschlüsse von Relevanz ist.

Literatur

ARNOLD, R./ SCHÜSSLER, I. (2001): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: FRANKE, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld, 52-74.

BAETHGE, M./ ACHTENHAGEN, F./ ARENDS, L./ BABIC, E./ BAETHGE-KINSKY, V./ WEBER, S. (2006): Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart.

BAUER, H.G. (2007): Maßstäbe und Zielbilder der Lernprozessbegleitung. In: BWP, H. 6, 24-28.

BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE (BBT) (2003): Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht. Bern.

BOHLINGER, S. (2008): Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Opladen.

DESCY, P./ TESSARING, M. (2002): Training and learning for competence. Luxembourg.

ERAUT, M. (2003): National Vocational Qualifications in England – Description and Analysis of an Alternative Qualification System. In: STRAKA, G. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, 117-126.

ERAUT, M. (1994): Developing Professional Knowledge and Competence. London.

EULER, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Expertise im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Heft 127, Bonn.

EUROPÄISCHE KOMMISSION, Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg.

GONON, P. (2005): Partizipative Qualitätssicherung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, 421-427.

GONON, P./ HIPACH-SCHNEIDER, U./ WEIGEL, T. (2010): Bachelor contra Berufsausbildung? Eine falsche Alternative aus Sicht der Personalverantwortlichen in Schweizer Unternehmen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39, H. 2, 23-26.

HIPACH-SCHNEIDER, U./ WEIGEL, T. (2009): Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz. Zwischenbericht. Online: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_15202.pdf (01-10-2011).

HYLAND, T. (2006): Swimming against the tide: reductionist behaviourism in the harmonisation of European higher education systems In: Prospero, 12, H. 1, 24-30.

JESSUP, G. (1991): Outcomes. NVQs and the emerging model of education and training. London.

KMK- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2007): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

KRAUS, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.

LE BOTERF, G. (2006): Ingénierie et évaluation des compétences. Paris.

MULDER, M. (2007): Competence: The essence and use of the concept in ICVET. In: European Journal of Vocational Training, 40, H. 1, 5-22.

MULDER, M./ WEIGEL, T./ COLLINS, K. (2007): The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. In: Journal of Vocational Education and Training, 59, H. 1, 67–88.

NCVQ (National Council for Vocational Qualifications) (1991): Guide to National Vocational Qualifications. London.

NICKOLAUS, R./ SEEBER, S. (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. In: BWP, 39, H. 1, 10-13.

OATES, T. (2004): The role of outcomes-based national qualifications in the development of an effective vocational education and training (VET) system: the case of England and Wales. In: Policy Futures in Education, 2, H. 1, 53-71.

RAINBIRD, H.(2010): Vocational Education and Training in the United Kingdom. In: BOSCH, G./ CHAREST, J. (Hrsg.): Vocational training: international perspectives. New York, 242-270.

RAUNER, F. (2010): KOMET – Messen beruflicher Kompetenz im Berufsfeld Elektronik: In: BWP, 39, H. 1, 22-26.

RAUNER, F./ BREMER, R. (2004): Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation - Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, H. 2, 149-161.

ROE, P./ WISEMAN, J./ COSTELLO, M. (2006): Perceptions and use of NVQs: a survey of employers in England. Online: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR714.pdf> (24-01-2011).

STRAKA, G. (2005): Die KMK-Handreichungen zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen – eine kritische Reflexion zum zehnten Jahrestag. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 8. Online: www.bwpat.de/ausgabe8/straka_bwpat8.pdf (11-08-11).

SMITHERS, A. (2002): Vocational education. In: LAWLOR, Sheila (Hrsg.): Comparing standards academic and vocational 16–19 year olds. London, 135-146.

WEIGEL, T./ MULDER, M./ COLLINS, K. (2007): The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. In: Journal of Vocational Education and Training, 59, H. 1, 53-66.

WINTERTON, J./ DELAMARE LE-DEIST, F./ STRINGFELLOW, E. (2005): Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Thessaloniki.

WOODRUFFE, C. (1991): Competent by any other name. In: Personnel Management, 23, H. 9, 30-33.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

WEIGEL, T. et al. (2011): Qualität von Bildungsabschlüssen aus Unternehmenssicht – eine kompetenzorientierte Analyse. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/weigel_etal_bwpat21.pdf (20-12-2011).

Die AutorInnen



TANJA WEIGEL

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [weigel \(at\) bibb.de](mailto:weigel@bibb.de)

Homepage: www.bibb.de



UTE HIPPACH-SCHNEIDER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [hippach-schneider \(at\) bibb.de](mailto:hippach-schneider@bibb.de)

Homepage: www.bibb.de



Prof. Dr. PHILIP GONON

Universität Zürich

Beckenhofstr. 35, CH-8006 Zürich

E-mail: [gonon \(at\) igb.uzh.ch](mailto:gonon@igb.uzh.ch)

Homepage: www.uzh.ch