

**bwp@ Spezial 12** | April 2016

**Berufsorientierung im Lebenslauf -  
theoretische Standortbestimmung und  
empirische Analysen**

Hrsg. v. **Hannelore Faulstich-Wieland, Sylvia Rahn & Barbara Scholand**

**Ulrich WEIß & Carolin ALEXANDER**  
(Bergische Universität Wuppertal)

**Selbstkompetenz als zentrale Dimension  
arbeitsprozessintegrierter Kompetenzentwicklung.**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/spezial12/weiss\\_alexander\\_bwpat\\_spezial12.pdf](http://www.bwpat.de/spezial12/weiss_alexander_bwpat_spezial12.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2016

**bwp@**

**www.bwpat.de**

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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

## **Selbstkompetenz als zentrale Dimension arbeitsprozessintegrierter Kompetenzentwicklung**

---

### **Abstract**

Die Prozesse postfordistischer Wertschöpfung insbesondere in mittleren und kleinen Unternehmen sind so anforderungs- und entwicklungsintensiv geworden, dass Wirtschaftsunternehmen zunehmend auf Beschäftigte angewiesen sind, die sich konstant und eigenständig im betrieblichen Kontext weiterentwickeln. Selbstkompetenz wird, als notwendige Voraussetzung, Anforderungsreichtum zu bewältigen und als handelndes Subjekt mit sich stets wandelnden Herausforderungen selbstbestimmt und reflektiert umgehen zu können, zur zentralen Dimension von arbeitsprozessintegrierter Kompetenzentwicklung. Der Aufsatz beschreibt auf interaktions- und anerkennungstheoretischer Theoriebasis die Relevanz von Selbstkompetenz als zentrale Kategorie arbeitsprozessintegrierter Kompetenzentwicklung sowie die Bedingungen, innerhalb derer sich Selbstkompetenz entfaltet. Die wechselseitige Bezogenheit von Anerkennungsräumen und Selbstkompetenz wird als Bedingung beruflicher Handlungsfähigkeit über die Lebensspanne skizziert. Am Beispiel eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes werden erste Erkenntnisse bezüglich der Gestaltung betrieblicher Kompetenzentwicklungsbegleitung reflektiert.

### **1 Einleitung: Zum berufspädagogischen Kontext**

Kategoriale Zielsetzungen berufspädagogischen Handelns waren im vergangenen Jahrhundert – und sind es bis in die Gegenwart hinein – grundlegenden Veränderungen ausgesetzt. Im Verlauf insbesondere der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat eine Reihe sozioökonomischer Entwicklungen das Verhältnis von Subjekt und Arbeit nachhaltig beeinflusst. Unter dem Sammelbegriff „Subjektivierung von Arbeit“ (Kleemann/Matuschek/Voß 2003) werden verschiedene Entwicklungsdynamiken zusammengefasst. Die verschiedenen Entwicklungen variieren in ihren domänenspezifischen Auswirkungen, eindeutig erscheint jedoch ihre Konsequenz für die Beziehung von Erwerbssphäre und handelndem Subjekt: Subjektivierung von Arbeit zeigt sich als Imperativ lebensspannenübergreifender Anpassungsleistungen an sich fortwährend entwickelnde Anforderungen des Arbeitsmarktes bei gleichzeitig hohen qualifikatorischen Ansprüchen. Hieraus ergibt sich ein Verständnis von Berufsorientierung, das über ein weit verbreitetes Verständnis des Begriffs als Bündel von Orientierungsleistungen an der ersten Schwelle hinausgeht. Die normative Auseinandersetzung mit beruflichen Beschäftigungs- und Entwicklungsbedingungen ist für Menschen sowohl in Phasen beruflicher Übergänge als auch in betrieblichen Arbeitsverhältnissen unvermeidbar (vgl. Meyer 2014), da „mit Subjektivierung und Entgrenzung von Arbeit auch die Anforderungen an die biografische Selbststeuerung der Individuen steigen.“ (Oechsle 2009, 23). Harney (2006, 62) beschreibt die notwendigen Transformationsprozesse als am ehesten durch solche Personen zu bewältigen, die über einen Input für Transformationen in Form einer Berufsausbildung verfügen. Vor

diesem Hintergrund wird Berufsorientierung im Folgenden als doppelte Orientierung des Subjekts auf Beruflichkeit verstanden; einerseits rekursiv, bezogen auf einen ersten erlernten Beruf und Berufserfahrung, andererseits progressiv, hinsichtlich der Möglichkeit zukünftiger Transformationen des individuellen Berufsverständnisses.

Der Imperativ des lebenslangen Lernens konfrontiert die betriebliche Bildungsarbeit und die Bildungsforschung mit zunächst zwei zentralen Fragen, die im vorliegenden Beitrag aufgegriffen werden: 1) Welche Begriffe sind dazu geeignet, den pädagogischen Anspruch der „Entwicklung und Entfaltung menschlicher Potentiale“ (Lisop 2009, 8) in der betrieblichen Praxis angemessen zu beschreiben? 2) Wie können Prozesse der Berufs- und Weiterbildung so gestaltet werden, dass darin ein emanzipatorischer Bildungsanspruch zur Geltung kommt und gleichzeitig berufliche Fähigkeiten nachhaltig gefördert werden (vgl. Mikula 2007, 3).

In der jüngeren Vergangenheit wird betriebliche Kompetenzentwicklung und lernförderliche Arbeitsgestaltung als Teil betrieblicher Weiterbildung hinsichtlich der Notwendigkeit nachhaltiger Wettbewerbsfähigkeit insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) verstärkt postuliert (Weimer 2012, 199; de Vries/Brall/Lukosch 2009, 123; Feistel/Schwarz 2011, 180f.). Es wird nach Strategien gesucht, die dazu beitragen, dass Beschäftigte im Prozess der Arbeit kontinuierlich Lernprozesse vollziehen und so zur nachhaltigen Innovationsfähigkeit von Unternehmen beitragen. Betriebliche Kompetenzentwicklung indes ist ohne die gleichzeitige Berücksichtigung sowohl betrieblicher Strukturen als auch subjektiver Bedingungen von Kompetenzentwicklung nicht denkbar (vgl. Fischer/Duell 2003, 8). Partizipation (ebd.) oder Handlungsspielraum der Beschäftigten (vgl. Dehnbostel/Molzberger/Schröder 2008, 6) stellen Kriterien der betrieblichen Lernförderlichkeit dar, die sowohl betriebliche Strukturen, als auch individuelle Entwicklungsbedingungen in den Blick nehmen und für Kompetenzentwicklung gleichermaßen bedeutsam sind. Die Begriffsbestimmung von Kompetenz in der Prägung Heinrich Roths spiegelt die Bedeutung von Subjektivität für Kompetenzerwerb wieder. Roth (1971) legt eine Gleichwertigkeit von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz zugrunde, die als theoretische Basis von Weiterbildungskonzepten den Anspruch an reine „Employability“ des flexiblen, effizienten und kreativen Beschäftigten transzendiert. Sie stellt eine Bedingung dar, sowohl einem emanzipatorischen Bildungsverständnis als auch beruflicher Verwertbarkeit gerecht zu werden.

Nach einer kurzen Beschreibung der Rezeption des Kompetenzbegriffs wird im Folgenden zunächst die Roth'sche Dimension der Selbstkompetenz als zentrale Dimension arbeitsprozessintegrierter Kompetenzentwicklung interaktions- und anerkennungstheoretisch rekonstruiert. Durch einen interaktionstheoretischen Zugang wird die Relevanz betrieblicher Interaktionsprozesse als notwendige Voraussetzung für die Ausbildung von Selbstkompetenz im Prozess der Arbeit aufgezeigt. Die daran anschließende anerkennungstheoretische Auseinandersetzung konkretisiert die Bedingungen, unter denen die Beschäftigten auf Entwicklungsimperative der Erwerbssphäre reagieren. Betriebliche Anerkennungsräume stellen Möglichkeiten dar, mit diesen Entwicklungsimperativen reflektiert und emanzipiert umzugehen. Es bedarf allerdings der Selbstkompetenz, um Anerkennungsräume überhaupt als solche zu erkennen und zu nutzen. Kompetenzentwicklung in betrieblichen Strukturen wird verstanden als wechselseitige Bezogenheit von Anerkennungsräumen und Selbstkompetenz. Dieses Ver-

ständnis einer Reziprozität von Selbstkompetenz und Anerkennung stellt die theoretische Grundlage für Kompetenzentwicklung in einem durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekt dar, in dessen Rahmen u.a. ein Modell professioneller Handlungsbefähigung (ProHa) für betriebliche Kompetenzentwicklungsbegleitung entwickelt wird.

## **2 Kompetenzentwicklung als Reaktion auf eine veränderte Beziehung zwischen Subjekt und Arbeit**

Wie bereits eingangs erläutert entfaltet sich vor dem Hintergrund sozioökonomischer Veränderungs- und Entwicklungstendenzen postfordistischer Produktionsbedingungen Ende der 1990er Jahre ein arbeitswissenschaftlich geprägter Subjektivierungsdiskurs (vgl. Molzberger 2013, 3). Der Terminus „Subjektivierung von Arbeit“ bezeichnet demnach „eine Intensivierung von ‚individuellen‘, d. h. Subjektivität involvierenden Wechselverhältnissen zwischen Person und Betrieb bzw. betrieblich organisierten Arbeitsprozessen“ (Kleemann/Matuschek/Voß 2003, 62). Die veränderten betrieblichen Steuerungsmechanismen erfordern eine aktive Selbststeuerung der Beschäftigten. Arbeitsorganisatorisch drücken sich diese Veränderungen in erweiterten Anteilen von z. B. Gruppenarbeit und Projektarbeit aus. Durch den sich seit den 1970er Jahren vollziehenden soziokulturellen Transformationsprozess erweitern sich auf Seiten der Beschäftigten traditionelle „Pflicht- und Akzeptanzwerte“ (Kleemann/Matuschek/Voß 2003, 85f.) um die Dimension der Selbstentfaltung (vgl. ebd.). Die Beschäftigten tragen zusätzlich aus sich heraus mehr Subjektivität in die Arbeit (vgl. Molzberger 2015, 237). Die Entgrenzung von Arbeit – als „Erosion einer institutionellen Verfasstheit von Unternehmen und Arbeit“ (Kratzer et al. 2004, 333) – beschreibt das Aufweichen von Abgrenzungen der Arbeitsorganisation, aber auch zwischen Erwerbsarbeit und Lebenswelt. Den Beschäftigten eröffnen diese Veränderungen einerseits Handlungsspielräume und fordern andererseits ein hohes Maß an Selbstreflexion und Selbstbestimmtheit.

Mit der Entwicklung arbeitsorganisatorischer Entgrenzungsprozesse steigt die Relevanz prozessförmig ausgerichteter Weiterbildung (vgl. Baethge/Schiersmann 1998, 31f.) und die Bedeutung nicht formalisierten Lernens (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, 13). Für die betriebliche Bildungsarbeit ergibt sich die Notwendigkeit einer Umorientierung zu arbeitsbezogenen beziehungsweise arbeitsintegrierten Lernformen, die Lernen als konstruktiven und sozialen Prozess verstehen. Die formale betriebliche Weiterbildung beschränkt sich hingegen weitgehend auf die Vermittlung fachlicher Inhalte (Dehnbostel/Elsholz/Gillen 2007, 15f.; siehe auch AES 2014 Trendbericht, 44f.; Moraal et al. 2009, 5f.). Um den komplexen Qualifikationsanforderungen gerecht zu werden, bedarf es einer reflexiven Handlungsfähigkeit seitens der Beschäftigten, die die „bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen“ (Dehnbostel 2001, 78.) umfasst. Diese erweiterten Qualifikationsanforderungen bedingen die in den vergangenen zwei Dekaden von unterschiedlichsten Akteuren erhobene Forderung nach Kompetenz als zentraler Zielkategorie auch der Berufs- und Weiterbildung.

### 3 Der Kompetenzbegriff zwischen verkürzter Rezeption und theoretischem Anspruch

Der Kompetenzbegriff stellt die derzeit zentrale pädagogische Zielkategorie dar und hat in nahezu alle Ordnungskonzepte institutioneller Bildungsarbeit von der frühkindlichen Bildung bis in den tertiären Bildungsbereich Einzug gehalten (vgl. z. B. Blossfeld et al. 2015; BIBB 2012; Europäische Union 2008). Kompetenz lässt sich bestimmen als „Fähigkeiten, Wissen, Einstellungen und Werte, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen bezieht“ (Dehnbostel 2001, 76) und das Subjekt und seine Befähigung zum eigenverantwortlichen Handeln in den Mittelpunkt stellt (vgl. Dehnbostel/Elsholz/Gillen 2007, 16). Der Kompetenzbegriff bezieht sich somit auch auf informelle Kenntnisse und Fähigkeiten sowie implizites Wissen (vgl. Clement 2002, 10), das kaum linear über seminaristische formale Weiterbildungsmaßnahmen vermittelbar ist, jedoch über erfahrungsorientiertes Lernen am Arbeitsplatz erarbeitet werden kann (vgl. Dehnbostel/Elsholz/Gillen 2007, 15). Die Konjunktur des Kompetenzbegriffs in der Berufs- und Weiterbildung markiert eine Weiterentwicklung bisheriger, auf Fachlichkeit bezogener Qualifizierungen hin zu einer Entwicklung der umfassenden reflexiven Handlungsfähigkeit des Subjektes sowie subjektbasierter Interessen und Fähigkeiten (vgl. ebd., 16).

Eine Schwierigkeit im Umgang mit dem Kompetenzbegriff liegt in seiner Entwicklung in unterschiedlichen Bezugsdisziplinen, aus denen heraus er Eingang in die Begriffsbildung der Berufs- und Weiterbildung sowie der Berufspädagogik gefunden hat (vgl. Gillen 2009, 63ff.). Zwei Traditionslinien des Kompetenzbegriffs sind in der Berufs- und Weiterbildung besonders breit rezipiert worden. Zum Einen das von Volpert in die Debatte eingebrachte, an das linguistische bzw. sozialphilosophische Begriffsverständnis von Chomsky und Habermas anschließende Kompetenzverständnis mit Betonung des Unterschieds von Kompetenz und Performanz (vgl. Faulstich 2015, 1; Brödel 2002, 41; Arnold 2002, 31). Zum Anderen wurde, aus der Erziehungswissenschaft heraus, das Kompetenzmodell Heinrich Roths, mit engem Bezug zu Subjektbildung und Bildungstheorie (vgl. Lisop 2008, 9) und den drei Dimensionen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. Roth 1971) vielseitig rezipiert (vgl. Lehmann/Nieke 2005, 3; Neumann 2006). In der Psychologie wurde Kompetenz zunächst als Weiterentwicklung des Intelligenzbegriffs hinsichtlich der Möglichkeit von Kompetenzmessung (vgl. Gelhard 2012, 53ff.) gedacht und ist auf Ebene des handlungs- und kognitionstheoretischen Verständnisses von problemlösendem Lernhandeln in den Diskurs eingegangen (vgl. Tramm/Naeve 2007). Diese Rezeptionsgeschichte ist entsprechend gekennzeichnet durch die Verwendung des zwar gleichen Begriffs, aber mit unterschiedlichen Definitionen und Konnotationen (vgl. Arnold 2002, 28). Wenngleich die sozialphilosophisch-linguistische und die erziehungswissenschaftliche Herkunft des Begriffs auf einer elaborierten theoretischen Begründung im handelnden Subjekt basieren, so hat dies eine exorbitante und theoretisch verarmte Nutzung des Kompetenzbegriffs seit der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts nicht verhindern können. Ein als „überhöhtes Postulat“ (Faulstich 2015, 12) wahrgenommener Bildungsbegriff, der „die Lernwirklichkeit nicht erfasse“ (ebd., 12) und die Erkenntnis, dass die komplexen, auch außercurricularen Erfordernisse des Arbeitsmarktes über den Qualifikationsbegriff allein nicht zu fassen sind (vgl. ebd., 8), haben zu einer erheblichen Konjunktur des Kompetenzbegriffs

beigetragen. Insbesondere in Kontexten eines positivistischen Planungsoptimismus hinsichtlich der Verlässlichkeit von Investitionen in Humankapital ist der Umgang mit dem Kompetenzbegriff geprägt von einer verbreiteten Ignoranz gegenüber seinem theoretischen Potenzial:

*„Bei den bisweilen angebotenen Lesarten von Kompetenzentwicklung handelt es sich m. E. um solche Ignoranzbegriffe, da sie bisweilen im Gestus der Entschiedenheit und Machbarkeit daherkommen und z. B. übersehen, dass pädagogische Professionalität substanziell vom Bewusstsein der ungesicherten Bildungswirkung sowie der »ungewollten Nebenwirkungen« gespeist wird, kompetenzentwickelnde Effekte somit gerade nicht erzeugt, sondern in entsprechenden didaktischen Arrangements lediglich ermöglicht werden können.“ (Arnold 2002, 27)*

Wenngleich gestiegene Subjektivierungsansprüche den Bedarf nach erweiterten Subjektbezügen betrieblicher Bildungsarbeit begründen, fällt auf, dass das ursprünglich von Roth entwickelte dreidimensionale Kompetenzkonzept ausgerechnet hinsichtlich der Dimension Selbstkompetenz am deutlichsten modifiziert wurde. Als Basis der moralischen Handlungsfähigkeit (vgl. Roth 1971, 389) ist Selbstkompetenz die zentrale Dimension der Selbstbehauptung des Subjekts gegenüber Vereinnahmungsdynamiken der Erwerbssphäre. Dennoch taucht sie als Ausdruck der „für Roth wichtigen tiefergehenden Persönlichkeitsdimension“ (Lisop 2009, 10) kaum auf, „statt dessen wird von humaner oder persönlicher Kompetenz gesprochen“ (ebd.).

#### **4 Das Roth'sche Kompetenzkonzept und die Relevanz der Selbstkompetenz**

Heinrich Roth beschreibt in seiner „Pädagogischen Anthropologie“ die grundlegende Bestimmung des Menschen, in Freiheit, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung handlungsfähig zu werden. Die höchste Form menschlicher Entwicklung sei die moralisch-mündige Handlungsfähigkeit, welche zur Selbstbestimmung der Person beiträgt und auf intellektuelle (Sachkompetenz) und soziale Mündigkeit (Sozialkompetenz) aufbaut (Roth 1971, 388f.). Der von Roth verwendete Terminus der Mündigkeit ist als Kompetenz im dreifachen Sinne zu begreifen; (1) der Sachkompetenz, sacheinsichtiges Denken zu entwickeln und, über die Anhäufung von Faktenwissen hinaus, verfahrensgebundene sowie allgemeine Denk- und Handlungsstrategien herauszubilden, (2) der Sozialkompetenz als sozialeinsichtiges und sozialkonstruktives Denken, welches durch kritisches und kreatives Sozialverhalten durch die eigene Einsichtsfähigkeit realisiert wird sowie (3) der Selbstkompetenz als moralische Mündigkeit, die zum eigenständigen und selbstbestimmten Handeln befähigt. Hierbei nimmt die kritische Selbstreflexion, d.h. vor nach außen tretenden Handlungen sich selbst zu reflektieren, eine zentrale Rolle ein (vgl. Roth 1971, 474ff.). Die Synergie aus Sach- und Sozialkompetenz befähigt, nach Roth, den Menschen zur mündigen Selbstbestimmtheit und damit zu moralischer Handlungsfähigkeit (ebd.). Im Sinne Roths bezeichnet die moralische Handlungsfähigkeit kein starres Gebilde, sondern vielmehr etwas Dynamisches, das sich zwischen den Bedürfnissen des Individuums und den Ansprüchen der Gesellschaft stets neu justieren muss (vgl. ebd., 388). Dabei geht es in erster Linie um die Fähigkeit, selbstbestimmt und

selbstreflexiv Entscheidungen zu treffen, die nicht zwangsläufig den Erwartungen von Umwelt und Gesellschaft entsprechen müssen (vgl. Roth 1971, 539).

Maßgeblich für die nachhaltige Relevanz des Roth'schen Kompetenzbegriffs sind die Auswirkungen des sozioökonomischen Strukturwandels auf Unternehmensstrukturen und Arbeitsprozesse, die eine Entgrenzung beruflicher Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder bedingen und von den Beschäftigten ein hohes Maß an Flexibilität und Reagibilität verlangen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, 19). Es entsteht ein Imperativ der Selbstorganisation im Sinne eigenverantworteter Entwicklung und selbstständigen Lernens (vgl. Neumann 2006, 126), sowie eine Relevanz der Selbstreflexion und eigenständiger Entscheidungsfähigkeit, dieser Komplexität an Anforderungen gerecht zu werden. Die Tendenz einseitiger Vereinnahmung des Subjekts durch berufliche Flexibilisierungsansprüche erfordert begrifflich-theoretische Konzepte, die ambivalente Prozesse der „Landnahme des Selbst“ (Harney 1992, 322) berücksichtigen. Selbstkompetenz als zentrale Kategorie emanzipierter und reflektierter Berufsorientierung entlang der Erwerbsbiografie trägt diesem Anspruch unter der Bedingung Rechnung, dass neben den Dynamiken des Selbst auch die betrieblichen Strukturen, innerhalb derer die „Inanspruchnahme des Selbst“ ambivalent wirksam wird, begrifflich in den Blick genommen werden.

## **5 Die Rolle des Subjektes und seine Entwicklung im Betrieb – interaktions- und anerkennungstheoretische Zugänge**

Im Prozess der Interaktion mit Anderen und über den Austausch der wechselseitigen Bezo-genheit erlangt das individuell handelnde Subjekt Geltung.

*„[...] Ich-Entwicklung im Sinne einer inneren Ermächtigung zur Selbstbestimmung [...] [ist] nur denkbar, wenn in der Auseinandersetzung dieses Ichs mit sich selbst und mit der Welt allmählich innere Ich-Kräfte und Ich-Fähigkeiten entstehen, die als erlernte Kräfte und Fähigkeiten zwischen sich selbst, also den eigenen Bedürfnissen und Forderungen, und den Bedürfnissen und Forderungen der Welt kritisch zu vermitteln vermögen.“ (Roth 1971, 431)*

Roth folgend ist die Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt die notwendige Voraussetzung für die Entwicklung dieser von ihm beschriebenen, vermittelnden Ich-Kräfte und Ich-Fähigkeiten im Sinne einer Selbstbestimmung. Davon ausgehend ist „Selbstkompetenz“ nicht als etwas neu zu Entwickelndes zu begreifen. Selbstkompetenz ist individuell grundlegend vorhanden, wenngleich interindividuell unterschiedlich ausgeprägt in Bezug auf spezifische Handlungskontexte. Personen in beruflichen Anforderungssituationen sind unterschiedlich fähig, frühere Erfahrungen wie Erfolge oder Misserfolge auf neue Situationen zu übertragen und für sich in Handlungsfähigkeit zu überführen. Insofern muss auch z.B. eine Entwicklungsverweigerung zunächst als selbstkompetent interpretiert werden, die dem Schutz der individuellen persönlichen Integrität dient, wenngleich sie im beruflichen Kontext als dysfunktional interpretiert werden kann. Selbstkompetenz in ihrer reflektierten Form befähigt dazu, neue Erfahrungen in vorhandene Denkstrukturen zu integrieren, um über das Ableiten von Handlungsalternativen den Umgang mit diesen Konfrontationen zu gestalten.

Für die betriebliche Bildungsarbeit bedarf es Konkretisierungen dessen, wie sich diese Übersetzungsleistungen im Rahmen betrieblicher Interaktion vollziehen und wie im betrieblichen Kontext Berufsorientierung als Wechselbeziehung beruflicher Erfahrungen und zukünftigen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten bzw. Entwicklungswünschen entworfen werden kann. Schmitz (1995) begreift in Anlehnung an die Sozialpsychologie Meads (1991, zuerst 1973) betriebliche Interaktion als Prozess der Ausprägung einer (beruflichen) Identität, in welchem sich das Handlungssubjekt seine eigene subjektive Wirklichkeit durch die Interaktion mit Anderen und über die Aufnahme von Ausschnitten einer objektiven Wirklichkeit erschließt. Schmitz unterstellt eine symbolisch repräsentierte Wirklichkeit als Lebenswelt, in der das handelnde Subjekt lebt und agiert. Diese objektive Wirklichkeit stellt sich dem Handlungssubjekt als „ein Zusammenhang von Bedeutungen, die als Symbole den Dingen anhaften“ (Schmitz 1995, 98) und insofern als ihm ständig präsent Bezugsrahmen dar. Die subjektive Wirklichkeit nimmt, die gesamte Lebensspanne umfassend, Ausschnitte der objektiven Wirklichkeit auf, und bringt diese je individuell in rollenspezifische Übersetzungen. Wenn die Wirklichkeit einen sozial konstruierten Bedeutungszusammenhang darstellt, kann das Handlungssubjekt nur insofern wirksam sein, als dass es selbst innerhalb dieser Struktur in Interaktion tritt. Über die Interaktion und das Einnehmen von Rollen ist das Subjekt in der Lage, sich gesellschaftliche Strukturen anzueignen und seine eigene subjektive Wirklichkeit über Ausschnitte der objektiven Wirklichkeit zu formen und sich bestimmter Deutungsmuster zu vergewissern (vgl. Schmitz 1995, 106).

Vor dem Hintergrund des eingangs beschriebenen Strukturwandels und in seiner Folge auftretenden Entgrenzung von Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen innerhalb der Arbeits- und Berufswelt, aber auch der sich ständig wandelnden arbeitspolitischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, ist das Handlungssubjekt stets aufgefordert, mit auftretenden biografischen Brüchen umzugehen oder diese zu antizipieren. Berufsorientierung unter diesen Bedingungen beinhaltet nicht nur Orientierungsleistungen des Subjekts in Übergangsphasen, wie z. B. Phasen der Erwerbslosigkeit, die sich auf die Möglichkeiten der beruflichen Zukunft basierend auf einem erlernten Beruf stützen. Berufsorientierung bedeutet zusätzlich, dass Beschäftigte die veränderten Anforderungen, die an sie im betrieblichen Kontext gestellt werden, basierend auf ihrem eigenen Berufselbstbild bearbeiten und mitgestalten (Meyer 2014, 1). Innerhalb erlebter lebensweltlicher Diskontinuität müssen neue Erfahrungen oder arbeitsplatzumgebende Strukturen in bereits vorhandene Erfahrungsbestände eingebunden und gestaltbar gemacht werden. Durch Wechsel in beruflichen Handlungskontexten modifiziert das Subjekt seine Rolle und übersetzt durch die Interaktion mit Anderen neue Situationen in die eigenen Deutungsschemata, um adäquate Handlungsmuster abzuleiten (vgl. Schmitz 1995, 108f.).

Schmitz sieht die Rolle der erwachsenenpädagogischen Begleitung darin, Interaktionsstrukturen zu schaffen, die von Selbst- und Fremderfahrungen getragen werden (vgl. Schmitz 1995, 106). Im Sinne einer betriebspädagogischen Professionalität erfordert Kompetenzentwicklung die Schaffung eines offenen und kommunikativen Raumes, der Interaktionen, Austausch sowie Gespräche unter den Beschäftigten begünstigt. Der Austausch befähigt dazu, Rollen handeln oder auch Deutungsweisen des Gegenübers wahrzunehmen, für sich in Übersetzung



zu bringen und somit über die Erweiterung der eigenen subjektiven Wirklichkeit sicherer mit veränderten Anforderungen umzugehen.

Für eine Verwendung der interaktionistischen Perspektive von Schmitz im Sinne eines verbesserten Verständnisses betrieblicher Kompetenzentwicklung bedarf es einer Konkretisierung der Bedingungen, unter denen individuelle Subjektivität in betrieblichen Interaktionsprozessen zur Geltung gelangt. Schmitz verdeutlicht zwar die Rolle der interaktiven Teilhabe an lebensweltlichen Sinnstrukturen, aber nicht, unter welchen Bedingungen Menschen sich aufgefordert fühlen, sich im Sinne einer spezifischen Rationalität, wie Betrieb, Familie oder Schule, zu entwickeln. Anerkennungstheorien wird in der jüngeren Vergangenheit ein erhebliches Potenzial für die Beschreibung verschiedener Aspekte moderner Subjektivität zugesprochen (vgl. Balzer/Ricken 2010, 35ff.). Stojanov bezeichnet die Anerkennungskategorie als eine der „zentralen Signaturen der Moderne“ (Stojanov 2006, 110). Mit der Ablösung des Ehrbegriffs durch das Verständnis der unhintergehbaren Menschenwürde und der Ablösung des Geburtsscheins durch das Prüfungszeugnis sind die sich als autonom verstehenden Subjekte aufgefordert, sich mit ihrer Individualität im „umkämpfte[n] Feld der sozialen Wertschätzung“ (Honneth 2012, 202) durch Leistung Geltung zu verschaffen (vgl. Balzer/Ricken 2010, 43).

In der Berufs- und Weiterbildungsforschung wird der Begriff Anerkennung bislang vornehmlich in einem juristisch-regulatorischen Kontext verwendet, z.B. als Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (vgl. z. B. Annen/Bretschneider 2009; Schlögl 2005) oder im Zusammenhang mit der Anerkennung im Ausland erworbener beruflicher Qualifikationen (vgl. z. B. Götz 2008). Der Erwerb anerkannter Berufsausbildungen unterliegt spezifischen Regularien des Bildungs- und Beschäftigungssystems. Diese Regularien beschreiben die Erwartungen an Personen, die mit dem Erwerb von Ausbildungszertifikaten verbundene Rechtstitel in Anspruch nehmen. Gesellschaftliche Anerkennung ist durch die Vergabekriterien von Zertifikaten und Titeln maßgeblich strukturiert. Sie ist einerseits hinterlegt mit Handlungserwartungen, andererseits basiert sie auf Reziprozität der Anerkennung der Bedingungen ihrer Vergabe. Im Kontext anerkannter Berufsausbildungen müssen Auszubildende sich den Regularien des Ausbildungserwerbs unterwerfen, diese also zuerst anerkennen, bevor sie die Anerkanntheit der Berufsausbildung auf sich als Person überführen können. Ausbildungsabbrüche verweisen darauf, dass die Frage nach der Affirmation der Regularien und Bedingungen einer anerkannten Berufsausbildung nur individuell geklärt werden kann. Anerkennung wird also (1.) nicht verschenkt, sondern sie ist an spezifische Vergabekriterien gebunden, die Vergabe unterliegt (2.) Eigenschaften des Marktes, sie ist also nicht beliebig verfügbar, sondern ihre Vergabe muss, je individuell, anhand der Vergabekriterien legitimiert werden. (3.) sind die Kriterien der Vergabe von Anerkennung nicht Teil einer in sich geschlossenen Gesellschaftsordnung, es handelt sich vielmehr um „jeweils divergierende[...] Möglichkeitsräume der Anerkennung“ (Helsper 2008, zit. in Balzer/Ricken 2010, 76). Die Individuen werden (4.) durch diese Möglichkeitsräume je spezifisch adressiert und vor der – mehr oder weniger bewussten – Wahl stehen, auf die Adressierung zu reagieren. Genauer: Anerkennungsräume (wie z. B. Schule oder Betrieb) sind immer Räume, die Individuen auf eine je spezifische Art in ihrer Individualität ansprechen und die Individuen entscheiden, wie

sie auf die Adressierung reagieren. Kompetenzentwicklung im Betrieb kann sich entsprechend nur unter der Bedingung vollziehen, dass Beschäftigte überhaupt die Möglichkeit haben, im Betrieb relevante Anerkennungsräume wahrzunehmen und zu gestalten.

Anerkennung erschöpft sich also nicht, wie eine weit verbreitete alltagsprachliche Verwendung des Begriffs suggeriert, darin, Beschäftigten Anerkennung durch Zuspruch oder Lob zu zollen (vgl. Balzer/Ricken 2010, 41; Balzer/Künkler 2007). Sie muss – mit Bezug auf Kompetenzentwicklung – vielmehr als Bereitstellung eines kommunikativen Raumes verstanden werden, in dem Beschäftigte Anerkennung aktiv entlang betrieblich relevanter Kategorien wie bspw. Innovation, Kreativität oder Problemlösung sowie betrieblichen Aufstiegswegen erleben können.

Subjekte stellen immer Beziehungen zu Räumen der Anerkennung und „Anerkennbarkeit“ (Balzer/Ricken 2010, 68) kommunikativ her und gestalten diese. Berufsorientierung über die Lebensspanne erfolgt in Abhängigkeit von wahrgenommenen Anerkennungsräumen. Sie passiert in der Schnittmenge individueller Anerkennungsräume und objektivierter Anerkennungsordnungen (vgl. Weiß 2016), d. h. da wo Beschäftigte in betrieblichen Strukturen, die über Wertschöpfungskriterien, Entgeltrahmenabkommen und andere betriebliche Regularien objektiviert sind, Möglichkeiten und Spielräume wahrnehmen, ihre individuellen Entwicklungsvorstellungen unter Berücksichtigung der lebensweltlichen Rahmenbedingungen zur Entfaltung zu bringen. Die Entwicklung von Selbstkompetenz bedeutet in erster Linie, die individuelle Beziehung zu Anerkennungsräumen und -ordnungen reflexiv verfügbar und somit erst beschreibbar und gestaltbar zu erleben.

## **6 Kompetenzentwicklung im Projekt iLInno – Die Rolle der Kompetenzentwicklungsbegleitung**

Für betriebspädagogische Gestaltung bedeutet die so begründete Relevanz von Selbstkompetenz, dass Kompetenzentwicklung immer an der Schnittstelle betrieblicher Entwicklungsbedarfe und individuell erlebten Anerkennungsräumen ansetzt. Die Praxis betrieblicher Kompetenzentwicklungsbegleitung steht vor der Aufgabe, betriebliche Entwicklungsbedarfe und individuell erlebbare Anerkennungsräume zusammenzubringen und Szenarien zu entwickeln, in denen Beschäftigte betriebliche Entwicklungsaufgaben als eigene Entwicklungsaufgaben erleben und lösen.

Arbeitsprozessintegrierte betriebliche Kompetenzentwicklung steht im Mittelpunkt des durch das Ministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts *informelles Lernen als Innovationsmotor (iLInno)*. Im Projektrahmen wird zum einen Kompetenzentwicklungsbegleitung als betriebliche Gestaltungsaufgabe modelliert und etabliert, zum anderen werden Konzepte zur arbeitsprozessintegrierten Kompetenzentwicklung in heterogenen Lernkonstellationen entwickelt und erprobt. Diese Kompetenzentwicklungsprozesse werden im Sinne des Roth'schen Kompetenzbegriffs gleichermaßen auf der Ebene von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz verortet und etabliert. Für die Umsetzung des Projektvorhabens ergibt sich aus diesem Anspruch eine komplexe Aufgabenstellung. Zunächst wird Kompetenzentwicklungsbegleitung theoriegeleitet modelliert. Basierend auf einem Modell zur professionalisierten

Kompetenzentwicklungsbegleitung werden fallbetriebstypische Konzepte zur Kompetenzentwicklung entwickelt. Jeder Fallbetrieb erprobt das jeweilige Konzept in einer typischen heterogenen Lernkonstellation, die den spezifischen betrieblichen Kompetenzentwicklungsbedarfen entspricht. Beispielsweise arbeiten jüngere Beschäftigte gemeinsam mit erfahrenen Beschäftigten oder Beschäftigten unterschiedlicher Abteilungen in einer Lernkonstellation. In den heterogenen Lernkonstellationen werden an gegenständlichen Innovationsbeispielen betriebliche und individuelle Kompetenzentwicklungsbedarfe gleichermaßen berücksichtigt.

Die betriebsspezifische Entwicklung und Erprobung der Konzepte zur Kompetenzentwicklung werden kontinuierlich forschend begleitet, was eine fortwährende Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Projektverlauf erfordert. Zu berücksichtigen sind die bis hier skizzierten Dynamiken betrieblicher Kompetenzentwicklung im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes auf der Ebene (1) der Ausgangssituation in kleinen und mittleren Unternehmen der Metallbranche, (2) der Konzeption von Kompetenzentwicklung aus der bestehenden überbetrieblichen Weiterbildungsrealität heraus, (3) dem Modell betrieblicher Kompetenzentwicklungsbegleitung sowie (4) dem Design der wissenschaftlichen Begleitforschung und dem Verhältnis von Modellentwicklung, Praxiserprobung und empirisch-forschender Begleitung.

Ad 1) Die Metallbranche gilt als technologisch innovativ, ist im Bereich des betrieblichen Kompetenzmanagements jedoch eher traditionell aufgestellt. Dies trifft insbesondere auf kleine und mittlere Unternehmen zu. Es fehlen Konzepte, um betriebliche Strukturen und Kompetenzentwicklungsbedarfe systematisch miteinander zu verbinden und auf Herausforderungen angemessen reagieren zu können. Kleine und mittlere Unternehmen verfügen in der Regel nicht über elaborierte Weiterbildungsstrukturen und eine strategische Weiterbildungsplanung. Vielmehr werden Weiterbildungsbedarfe entsprechend kurzfristiger Bedarfe als Anpassungsweiterbildung realisiert. Konzepte nachhaltiger Kompetenzentwicklung in einer wechselseitigen Bezugnahme von individueller Entwicklung und Organisationsentwicklung sind bislang wenig erprobt. Daher wurde zu Projektbeginn bei den teilnehmenden Unternehmen für eine veränderte Perspektive im Sinne arbeitsprozessintegrierter Kompetenzentwicklung geworben und ein entsprechendes Begriffsverständnis erarbeitet. Das Kompetenzentwicklungspotenzial der Arbeitsprozesse wurde in der ersten Projektphase betriebsspezifisch anhand der in der Arbeitspsychologie in den 1970er Jahren entwickelten und in der Berufsbildung rezipierten Kriterien der Lernförderlichkeit (vgl. Dehnbostel/Elsholz 2007, 40f.) empirisch über Befragungen, Interviews und Dokumentanalysen betriebsspezifisch erhoben. Die Kriterien der Lernförderlichkeit wurden gemäß dem Theorierahmen als Kompetenzentwicklungskriterien erweitert bzw. variiert und anhand der Analysekategorien *Schwierigkeitsgrad*, *Handlungsspielraum*, *Partizipation*, *Zeit/Ort/Material*, *Individualisierung der Lernprozesse*, *Lernbegleitung und soziale Unterstützung*, *betriebliche Entwicklungs- und Aufstiegsperspektiven* und *Anerkennung* strukturanalytisch ermittelt. Es hat sich gezeigt, dass die Bedingungen arbeitsprozessintegrierter Kompetenzentwicklung in den KMU der Metallbranche hinsichtlich dieser Kriterien sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Betriebliche Kompetenzentwicklungsbegleitung muss daher zunächst ermitteln, welche Ansätze individueller Kompetenzentwicklung im betrieblichen Rahmen je realistisch und zielführend sind. Auf

diesem Weg lassen sich Konzepte entwickeln, die gleichermaßen auf den Ebenen der Sach- Sozial- und Selbstkompetenz ansetzen.

Ad 2) Um eine übergreifende Analyseperspektive auf Kompetenzentwicklung in der Metallbranche oberhalb des Einzelbetriebs zu erhalten, wurden im Projekt iLInno Interviews mit verschiedenen Expert/inn/en aus (über-)regionalen Verbänden, den Sozialpartnern und Branchenvertreter/inne/n geführt. Dadurch konnte eine Spezifizierung der branchenbezogenen Ausgangssituation geschaffen werden. Zentrale Befunde dieser qualitativen Erhebung waren, dass arbeitsprozessintegrierte Kompetenzentwicklung als strategisches Instrument der Personalentwicklung noch keinen Einzug in KMU erhalten hat. Seminaristische Weiterbildungsmaßnahmen sind deutlich etablierter. Gleichwohl ist die Annahme verbreitet, dass extern organisierte Weiterbildungen oft nicht den Ansprüchen genügen und nicht den erwarteten Nutzen mit sich bringen. Informelles Lernen und Lernen am Arbeitsplatz greift dort, wo herkömmliche Weiterbildung ihre Grenzen hat, nämlich im Austausch und Transfer von Erfahrungswissen. Zudem wird durch Lernen im Prozess der Arbeit die direkte Nähe zum Produkt oder Projekt gewährleistet, wodurch flexibler und reflektierter agiert werden kann. Externe Schulungen können im Einzelfall durchaus sinnvoll sein, wenn es beispielsweise um die Einführung neuer hoch spezialisierter Maschinen oder Programme geht. Seminaristische Weiterbildungsangebote stellen jedoch stärker auf kanonische Wissensinhalte im Rahmen von Weiterbildungscurricula ab, d.h. auch Angebote, die potenziell Aspekte von Selbstkompetenz fokussieren, sind dem betrieblichen Alltag entzogen, wodurch ein In-Beziehung-Setzen von Wissenserwerb, eigenen Erfahrungen und betrieblichen Strukturen erschwert wird. Formale Weiterbildungsangebote und arbeitsprozessintegrierte Kompetenzentwicklung müssen gleichermaßen in betriebliche Kompetenzentwicklungskonzepte integriert sein und im Rahmen einer professionalisierten Kompetenzentwicklungsbegleitung verstetigt werden.

Ad 3) Für das Gelingen betrieblicher Kompetenzentwicklungsbegleitung ist die Etablierung eines kommunikativen Raumes essentiell, in dem Beschäftigte sich nicht als Objekte strategischer Personalentwicklung erleben, sondern als handelnde Subjekte, die ihre Entwicklungsbedürfnisse und Kompetenzentwicklungsbedingungen frei von Statusrisiken geltend machen können. Das Etablieren eines solchen Raumes ist bedingungsreich und basiert auf stabilen betrieblichen Vertrauensbeziehungen und einer glaubwürdigen strukturellen Verankerung.

Kompetenzentwicklungsbegleitung im Projekt iLInno untersteht zunächst sieben Prinzipien, die das Rollenverständnis umreißen und normativ strukturieren. Diese sind 1) Partizipation, also die Einbindung der betrieblichen Mitbestimmungsgremien, 2) Glaubwürdigkeit, d. h. Anbindung an betriebliche Grundsätze der Personalentwicklung, 3) Transparenz, d. h. die Darstellung und Explikation der Projektziele und -methoden auf unterschiedlichen Kanälen der Unternehmenskommunikation, 4) Verlässlichkeit als Einhaltung der betrieblichen Kommunikationswege, 5) Legitimität als Umschreibung für die Freiwilligkeit der Teilnahme an Angeboten im Projektkontext 6) Nachhaltigkeit als Ausdruck des Versuchs, Projektergebnisse in betriebliche Strukturen zu überführen 7) Differenzierung, d. h. die im Projekt skizzierten unternehmensspezifischen Orientierungen werden in heterogenen Lernkonstellationen abteilungsübergreifend, qualifikationsgemischt oder altersgemischt angeboten und durchgeführt (vgl. Gillen 2006; Molzberger/Koall 2014). Betriebliche, d. h. betriebsspezifische Kom-

potenzentwicklungsbegleitung im Projekt iLInno ist durch einerseits die Erwartung genauer Kenntnisse der Unternehmensziele, der betrieblichen Wertschöpfungsspezifika und der technisch-inhaltlichen Abläufe gekennzeichnet, andererseits durch gute Kenntnisse aller Beschäftigten und ihrer Qualifikationen, Berufsbiografien und, nach Möglichkeit, Entwicklungsvorstellungen in der Belegschaft. Im Projekt iLInno ist betriebliche Kompetenzentwicklungsbegleitung daher an der Schnittstelle von Personalwesen und gewerblich-technischer Arbeitsorganisation angesiedelt.

Kompetenzentwicklungsbegleitung besteht nicht darin, nach verborgenen Talenten, Potenzialen, Bedürfnissen oder Ängsten zu forschen und Profile von Beschäftigten anzulegen, um die betriebliche Verwertbarkeit zu optimieren und verschüttetes Humankapital zu heben. Insofern grenzt sich Kompetenzentwicklungsbegleitung im Modell ProHa deutlich von Psycho-Technologien wie dem 360°-Feedback ab (vgl. hierzu kritisch Bröckling 2003). Die Aufgabe von Kompetenzentwicklungsbegleitung besteht vielmehr darin, Beschäftigten einen Raum der Reflexion zu öffnen, in dem diese sich über die Bedingungen ihrer individuellen Kompetenzentwicklung sowie ihrer Entwicklungsinteressen, bewusst werden. Auf diesem Wege kann Selbstkompetenz, die als ohnehin vorhanden unterstellt wird (s. o.), in ihrer reflektierten Ausprägung dazu beitragen, dass Beschäftigte angesichts wahrgenommener betrieblicher Entwicklungsräume Kompetenz weitgehend selbstbestimmt entwickeln. Gleichwohl haftet dieser Aufgabe eine typisch pädagogische Ambivalenz an, da die Anrufung der individuellen Kompetenzentwicklung unter dem Risiko steht, „dauernde [...] Stellungsbeschreibungen des Selbst“ (Harney 1992, 324) zu provozieren und eine Mobilität ebendieses Selbst zumindest implizit einzufordern, die nicht alle Beschäftigten gleichermaßen anbieten können oder wollen. Diese Ambivalenz ist nicht aufzulösen oder auszublenden. Als Bewusstsein der Ungewissheit pädagogischer Entscheidungen soll sie vielmehr gezielt offen gehalten werden (vgl. Helsper 2008, 167) und kommunikativ in die Prozesse betrieblicher Kompetenzentwicklungsbegleitung einfließen, die damit auch zu Räumen der „Ungewissheitsbewältigung“ (ebd.) werden. So verstandene Kompetenzentwicklung beinhaltet immer Prozesse der Berufsorientierung als gleichzeitiges Reflektieren der eigenen Berufsbiografie und progressives Antizipieren von Möglichkeiten und Risiken, die mit Veränderungen verbunden sind (vgl. Meyer 2014, 17). Daher stehen im Projekt iLInno Reflexionsprozesse individueller sowie betrieblicher Entwicklung im Mittelpunkt und werden als Grundlage betrieblicher Kompetenzentwicklung z. B. durch Reflexionsgespräche initiiert.

Ad 4) iLInno ist als Forschungs- und Entwicklungsprojekt angelegt, d.h. innovative Konzepte betrieblicher Kompetenzentwicklung werden basierend auf einem wechselseitig bezogenen Prozess von theoriebasierter Modellentwicklung und betrieblicher Erprobung entwickelt. Die Ergebnisse werden in den wissenschaftlichen Kenntnisstand betrieblicher Kompetenzentwicklungsbedingungen eingebracht. Die Forschenden der Universität entwickeln parallel zu ihrer Forschung Praxiskonzepte und die betrieblich Beteiligten erforschen parallel zu ihren betrieblichen Aufgaben der Implementierung von Kompetenzentwicklungskonzepten die betrieblichen Bedingungen von Kompetenzentwicklung. Zentralen Raum nimmt in der ersten Projektphase die Verständigung über die wesentlichen Kategorien, Ziele, betrieblichen Bedingungen und Begriffe ein. Das an der Universität angesiedelte Teilvorhaben übernimmt

in der ersten Phase eine stark moderierende Rolle, im weiteren Projektverlauf tragen die betrieblichen Projektmitarbeiter/innen mehr Verantwortung für die Erprobung der erarbeiteten Konzepte.

## 7 Fazit

Anschließend an die eingangs gestellten Fragen, wie theoretisch gehaltvolle begriffliche Konzepte zu einem erweiterten Verständnis der emanzipatorischen Bildungspotenziale betrieblicher Bildungsarbeit beitragen können und welche Gestaltungskriterien betrieblicher Berufs- und Weiterbildungsangebote daraus abgeleitet werden können, kann die theoretische Grundlegung arbeitsintegrierter Kompetenzentwicklung im Projekt iLInno wie folgt zusammengefasst werden: Für berufliche Entwicklung und Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne hat die Dimension der Selbstkompetenz eine hohe Relevanz, die in der Vergangenheit im Rahmen berufspädagogischer Theoriebildung und praxisbezogener Konzeptentwicklung vielfach unterschätzt wurde. Durch die Rückbesinnung auf einen Kompetenzbegriff, der die Selbstbestimmtheit und Selbstreflexivität des Subjektes in den Mittelpunkt betrieblicher Handlungspraxis stellt, wird Selbstkompetenz zu einer zentralen Kategorie arbeitsprozessintegrierter Kompetenzentwicklung.

Kompetenz entwickelt sich in Anerkennungsräumen, die durch die Subjekte zugleich kommunikativ erzeugt sowie erkannt und gestaltet werden. Sofern Prozesse des individuellen Umgangs mit Entwicklungsanforderungen reflexiv zugänglich sind, kann von einer qualitativen Entwicklung von Selbstkompetenz gesprochen werden.

Die wechselseitige Bedingtheit von Anerkennungsräumen und Selbstkompetenz stellt hierbei ein zentrales Element der theoretischen Grundlage arbeitsprozessintegrierter Kompetenzentwicklung im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit dar. Professionelle Begleitung arbeitsprozessintegrierter Kompetenzentwicklung besteht in der Gestaltung interaktionsoffener Räume, innerhalb derer sich Beschäftigte in ihrer Kompetenz und Entwicklungsfähigkeit adressiert erleben, auf diese Adressierung handelnd reagieren und gleichzeitig inhaltlich Themen bearbeitet werden, die von betrieblicher Bedeutung sind. Konkret können diese Räume im Rahmen verschiedenster betrieblicher Entwicklungsprojekte entstehen, in denen heterogene Gruppen an Lösungen arbeiten, die sowohl für den Betrieb, als auch für die Beschäftigten relevantes Neues beinhalten. Diese Räume bilden die Schnittmenge individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Entwicklungsbedarfe.

## Literatur

Blossfeld, H.P. et al. (2015): Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten. In: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Online: [http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten\\_2015\\_Internet.pdf](http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_2015_Internet.pdf) (16.11.2015).

Annen, S./Bretschneider, M. (2009): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aus bildungspolitischer und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive. In: Bildungsforschung, 6, H. 1, 187-207.

Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Bielefeld, 26-38.

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. In: edition QUEM, Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess, hrsg. v. d. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Bd. 16. Münster.

Baethge, M./Schiersmann, C. (1998): Prozeßorientierte Weiterbildung - Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1998 – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, 15-87.

Balzer, N./Ricken, N. (2010): Anerkennung als Pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn, 35-87.

Balzer, N./Künkler, T. (2007): Von ‚Kuschelpädagogen‘ und ‚Leistungsapologeten‘. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen. In: Ricken, N. (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden, 79-112.

Bröckling, U. (2003): Das demokratisierte Panopticon. Subjektivierung und Kontrolle im 360°-Feedback. In: Honneth, A./Saar, M. (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt a. M., 77-93.

Brödel, R. (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Nuissl, E./Schiersmann C./Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Bielefeld, 39-47.

Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) (2012): Vorschlag für ein Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht (Stand: März 2015). Bonn.

Clement, U. (2002): Kernkompetenzen und der Kern der Kompetenz. In: Clement, U./Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, 7-10.

Dehnbostel, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, 53-93.

Dehnbostel, P./Elsholz, U./Gillen, J. (2007): Konzeptionelle Begründungen und Eckpunkte einer arbeitnehmerorientierten Weiterbildung. In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Gillen, J. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin, 13-27.

Dehnbostel, P./Elsholz, U. (2007): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. Chancen für die betriebliche Weiterbildung? In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Gillen, J. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin, 35-47.

Dehnbostel, P./Molzberger, G./Schröder, T. (2008): Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und betriebliche Kompetenzmodelle - zur Neuorientierung betrieblicher Weiterbildung. In: Dehnbostel, P./Molzberger, G./Schröder, T. (Hrsg.): Weiterbildung in den betrieblichen Arbeitsprozess integrieren. Münster, 22-31.

De Vries, P./Brall, S./Lukosch, H. (2009): Fokussierung, Strukturierung und Vernetzung informellen Lernens in Unternehmen. In: Bildungsforschung, 6, H. 1, 121-137.

Europäische Union (2008): Gesetzgebungsakte und andere Rechtsinstrumente. Betr.: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. (Text von Bedeutung für den EWR). Brüssel. Online: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal\\_de.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_de.pdf) (12.11.2015).

Feistel, K./Schwarz, M.P. (2011): Didaktik und Methodik betrieblicher Weiterbildung. In: Dewe, B./Schwarz, M.P. (Hrsg.): Beruf-Betrieb-Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung. Bad Heilbrunn, 176-200.

Faulstich, P. (2015): Kompetenz-Kompetenz – das Elend mit der Kompetenz. In: AGF, H. 6, 1-14. Online: [https://dgwf.net/fileadmin/user\\_upload/Common/Documents/kompetenz\\_bildung\\_AGF.pdf](https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Common/Documents/kompetenz_bildung_AGF.pdf) (31.03.2016)

Fischer, E./Duell, W. (2003): Wenn Arbeit Lernen ist ... „Qualifizierende Arbeitsgestaltung“ als „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ – ein erfolgreiches Konzept neu fokussiert. In: QUEM-Bulletin, H. 6, 7-10.

Gelhard, A. (2012): Kritik der Kompetenz. Zürich.

Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Bielefeld.

Gillen, J. (2007): Von der Kompetenzanalyse zur Kompetenzentwicklung. Konzeptionelle Merkmale der Kompetenzförderlichkeit. In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Gillen (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin, 149-162.

Götz, R. (2008): Bildungs- und Berufsberatung für ImmigrantInnen: Herausforderungen, Reflexionen und Ansätze Ein kommentierter Tagungsbericht. In: Magazin Erwachsenenbildung.at. Ausgabe 5, 2-6. Online: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf> (31.03.2016)

Harney, K. (1992): Der Trend zum Selbst: Das neue Modernitätsverständnis betrieblicher Rationalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 42, H. 4, 318-325.

Harney, K. (2006): Betrieb. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen, 58-64

Helsper, W. (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, 162-168.

Honneth, A. (2012): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.

Klemann, F./Matuschek, I./Voss, G. G. (2003): Subjektivierung von Arbeit. Ein Überblick zum Stand der Diskussionen. In: Moldaschl, M./Voss, G. G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. München, 57-114.



Kratzer, N./Boes, A./Döhl, V./Marrs, K./Sauer, D. (2004): Entgrenzung von Unternehmen und Arbeit – Grenzen der Entgrenzung. In: Beck, U./Lav, C. (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Frankfurt a.M., 329-358.

Lehmann, G./Nieke, W. (2005): Zum Kompetenzmodell. Online: <http://bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf> (18.11.2016).

Lisop, I. (2009): Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe16/lisop\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf) (12.11.2015).

Mead, G.H. (1934/1991): Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus. Hrsg. v. Morris, C. W. Frankfurt a.M.

Meyer, R. (2014): Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf) (23.12.2014).

Mikula, R. (2007): Lebenslanges Lernen - emanzipatorische Potenziale veränderter Lernkulturen. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Ausgabe 2, 2-11. Online: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2.pdf> (31.03.2016).

Molzberger, G./Koall, I. (2014): Jahresbericht des Zentrums für Weiterbildung der Bergischen Universität Wuppertal. Wuppertal.

Molzberger, G. (2013): Subjektivierung von Arbeit – Rückfragen an die Berufs- und Weiterbildung. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 01, hrsg. v. Molzberger, G./Elsholz, U. Online: [http://www.bwpat.de/ht2013/ws01/molzberger\\_ws01-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws01/molzberger_ws01-ht2013.pdf) (Stand: 12.11.2015).

Molzberger, G. (2015): Betriebspädagogische Arbeits- und Lernkonzepte unter Bedingungen subjektiver Arbeit. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz, 235-250.

Moraal, D./Lorig, B. /Schreiber, D./Azeez, U. (2009): Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Daten und Fakten der nationalen CVTS3 Zusatzerhebung. In: BIBB Report, H. 7. Bielefeld.

Neumann, K. (2006): Kompetenzentwicklung als Leitbegriff pädagogischer Lernkultur – Vergessene Zusammenhänge zur Konzeptmodellierung in Heinrich Roths anthropologischen und bildungspolitischen Schriften: Eine Skizze. In: Hoffmann, D./Gaus, D./Uhle, R. (Hrsg.): Die Reformkonzepte Heinrich Roths – verdrängt oder vergessen? Zur Rekonstruktion von Realistischer Erziehungswissenschaft und Entwicklungspädagogik. Hamburg, 126-129.

Oechsle, M. (2009): Berufsorientierungsprozesse unter Bedingungen entgrenzter Arbeit und estandardisierter Lebensläufe – subjektives Handeln und institutionelle Einflüsse. In: Oechsle, M. et al. (Hrsg.): Abitur und was dann? Wiesbaden, 23-44.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.

Schlögl, P. (2005): Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in Österreich. In: Trends in Bildung international, H. 10, 1-6.

Schmitz, E. (1995): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung Bd. 11. Stuttgart, 95-123.

Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden.

Tramm, T./Naeve, N. (2007): Auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen – Die systematische Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit über die curriculare Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 13. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe13/tramm\\_naeve\\_bwpat13.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe13/tramm_naeve_bwpat13.pdf) (12.11.2015).

Weimer, S. (2012): Personalentwicklung und Innovation in Unternehmen des Maschinenbaus. Eine empirische Recherche. In: Pfeiffer, S./Schütt, P./Wühr, D. (Hrsg.): Smarte Innovationen. Ergebnisse und neue Ansätze im Maschinen- und Anlagenbau. Wiesbaden, 183-200.

## Zitieren dieses Beitrages

---

Weiß, U./Alexander, C. (2016): Selbstkompetenz als zentrale Dimension arbeitsprozessintegrierter Kompetenzentwicklung. In: *bwp@* Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen, hrsg. v. Faulstich-Wieland, H./Rahn, S./Scholand, B., 1-17.

Online: [http://www.bwpat.de/spezial12/weiss\\_alexander\\_bwpat\\_spezial12.pdf](http://www.bwpat.de/spezial12/weiss_alexander_bwpat_spezial12.pdf) (18.4.2016).

## Die AutorInnen

---

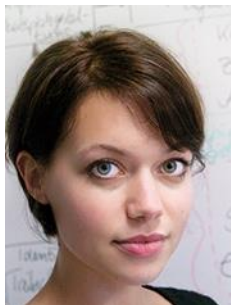


### **Dipl. Päd. ULRICH WEIß**

Bergische Universität Wuppertal

E-Mail: [weiss@uni-wuppertal.de](mailto:weiss@uni-wuppertal.de)

WWW: [www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/personen/erziehungswissenschaft-mit-dem-schwerpunkt-berufs-und-weiterbildung/ulrich-weiss.html](http://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/personen/erziehungswissenschaft-mit-dem-schwerpunkt-berufs-und-weiterbildung/ulrich-weiss.html)



### **M. A. CAROLIN ALEXANDER**

Bergische Universität Wuppertal

E-Mail: [alexander@uni-wuppertal.de](mailto:alexander@uni-wuppertal.de)

WWW: [www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/de/personen/erziehungswissenschaft-mit-dem-schwerpunkt-berufs-und-weiterbildung/carolin-alexander.html](http://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/de/personen/erziehungswissenschaft-mit-dem-schwerpunkt-berufs-und-weiterbildung/carolin-alexander.html)