



Stephanie Kuhn (Autor)

Fachliche Kompetenz von Hochschulabsolventen Erwartungen aus Sicht der Automobilindustrie



<https://cuvillier.de/de/shop/publications/6658>

Copyright:

Cuvillier Verlag, Inhaberin Annette Jentsch-Cuvillier, Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen, Germany

Telefon: +49 (0)551 54724-0, E-Mail: info@cuvillier.de, Website: <https://cuvillier.de>



1. THEORETISCHER HINTERGRUND

„Das, was ein Mensch kann und weiß, erschöpft sich [...] nicht in dem, was das formalisierte Qualifikationsprofil erkennen lässt. Für die Beschreibung dessen, was ein Mensch wirklich kann und weiß, hat sich der Begriff Kompetenz eingebürgert.“³

ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS- ENTWICKLUNGS- MANAGEMENT

1.1 DER BOLOGNA-PROZESS – EIN KURZER ÜBERBLICK

Der Bologna-Prozess setzte sich mit der Unterzeichnung der so genannten ‚Sorbonne-Erklärung‘ im Jahr 1998 in Gang. Ziel war es, die europäischen Hochschulen durch eine Erleichterung der Mobilität von Studierenden zu stärken und die Umstellung auf international vergleichbare Hochschulabschlüsse eine Qualitätssicherung zu erwirken (vgl. Maassen. 2004. S. 11).

Als Ziel des Prozesses nannten die europäischen Bildungsminister die „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern“ (BMBF. 1999. S. 3). Das System basiert auf zwei Stufen (Zyklen); der erste Zyklus (undergraduate), der mindestens 3 Jahre dauert, endet mit dem Bachelorabschluss. Der zweite Zyklus (graduate), der nur nach erfolgreichem Abschluss des Ersten absolviert werden kann, schließt mit dem Master und / oder der Promotion ab (vgl. BMBJ. 1999. S. 4).

Eine weitere wichtige Neuerung der Bologna-Reform war die Einführung eines Leistungspunktesystems, das European Credit Transfer System (ECTS). Mit dem ECTS wird der Arbeitsaufwand von Studierenden bewertet; es geht z. B. um Präsenzzeiten, Praktika, Prüfungen und Selbststudium. „60 Kreditpunkte entsprechen dem Arbeitsaufwand eines Vollzeitstudierenden in einem akademischen Jahr. Die Arbeitsbelastung eines Vollzeitstudiengangs in Europa beläuft sich [...] auf 1500-1800 Stunden pro Jahr, was gleichbedeutend mit 25-30 Arbeitsstunden pro Kreditpunkt ist“ (HRK.2004. S. 108). Kreditpunkte werden nur dann vergeben, wenn der Studierende die geforderten Lernziele nachweislich erreicht hat. Diese beschreiben das, „was der Studierende am Ende eines [...] Lernprozesses wissen, verstehen bzw. leisten können wird“ (HRK. 2004. S. 109).

Das ECTS wurde ursprünglich als Transfersystem konzipiert, um die Anrechnung von im Ausland erbrachten Studienleistungen zu erleichtern. Mittlerweile ist das ECTS das einzige Credit-System, das europaweit mit Erfolg verwendet wird (vgl. Wex. 2005. S. 31ff). Durch dieses für alle in Europa verständliche Punktesystem, wird die europaweite Mobilität für Studierende, Lehrer und Wissenschaftler sehr erleichtert. Es ermöglicht den Zugang zu europaweiten Bildungsangeboten und die Anrechnung von Auslandsaufenthalten (vgl. Schultheis/Cousin/Roca i Escoda. 2008. S. 7f).

³ Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. 1997. S. 151

Ein weiterer Aspekt der Erklärung, in der das Punkte-System Berücksichtigung findet, ist die „Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden“ (BMBF. 1999. S. 4).

Der Bologna-Prozess hat erhebliche Auswirkungen auf die deutschen Hochschulen, speziell in Bezug auf die Studienstruktur und -inhalte. Vor der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse wurde die Hochschullehre bundesweit von Rahmenprüfungsordnungen bestimmt. Das heißt, die Lehrinhalte einzelner Fächer waren vorgegeben; die Lehrenden waren in der Ausgestaltung des Curriculums gebunden. Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge und die damit einhergehenden Neuerungen in Bezug auf modulare Studiengänge ermöglicht es den Hochschulen, die in den letzten Jahren aufgekommene Diskussion um Kompetenzen von Studierenden und Hochschulabsolventen zu bedienen. Durch den Entfall der früheren bindenden Rahmenprüfungsordnungen haben die Hochschulen an Freiheit gewonnen, ihre Curricula neu auszugestalten. Kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen setzt jedoch die Einführung neuer didaktischer Konzepte voraus, um Ingenieurabsolventen noch besser als bisher auf den Beruf vorzubereiten. Die Vielschichtigkeit des gestuften Studiensystems mit den vielen Kombinations- und Aufbaumöglichkeiten ergibt ein sehr diverses Studienangebot, durch das sehr vielfältige Kompetenzen erlangt werden können. Daher ist es für die Praxis in der Personalarbeit wichtig, Kompetenzen von Hochschulabsolventen zu definieren. Durch diese Arbeit soll ein für die AUDI AG handhabbarer, unternehmerischer Qualifikationsrahmen erstellt werden, der für Transparenz im Einstellungsprozess sorgt.

1.1.1 Employability

Um 1800 befand sich die deutsche Universität in einer schweren Krise; der Lehrbetrieb schien erstarrt und die Universität hatte stark an wissenschaftlicher Bedeutung verloren. Auf der Basis der Ideen von Wilhelm von Humboldt änderte sich innerhalb von 10 Jahren das Bildungsverständnis in Deutschland maßgeblich. Humboldt setzte den neuhumanistischen Bildungsgedanken durch und plädierte für ein dreistufiges Schulsystem aus Elementarschule, Gymnasium und Universität.

Humboldts Idee vom Zweck des Menschen unterscheidet zwischen den an den Menschen von außen gestellten veränderlichen Anforderungen und den Kräften, die der Mensch aufgrund seiner Natur und Veranlagung besitzt. Humboldts Bildungsverständnis besagt: „der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welcher die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Scuria. 1969. S. 64). Er begriff die Universität als „universitas litterarum“ (Humboldt. 1851. S. 9), die alle großen Wissenschaftsdisziplinen umfassen sollte (vgl. Hudak. 2011. S. 23).

Mit der Industrialisierung verlor der Humboldtsche Gedanke an Bedeutung. Denn die Hochschulbildung wurde eine immer wichtigere Voraussetzung für den Einstieg in angesehene und lukrative Berufe. Selbstständiges und logisches Denken waren zunehmend



unverzichtbar. Als die Universität beispielsweise die berufliche Qualifizierung von Ärzten, Juristen und Theologen übernahm, entstand der Gedanke, dass die Universität auch im starken Maße berufsbezogene Fächer lehren sollte. Im Zuge des industriellen Fortschritts ergänzten weitere berufsbezogene Fächer die universitäre Ausbildung, z. B. die Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften. Ab Ende der 60er Jahre wurde darüber geklagt, dass die Hochschulen ihre Studierenden nicht ausreichend auf den Beruf vorbereiteten. Man sprach von „Fehlqualifizierung“ (Teichler. 2011. S. 170) (vgl. Teichler. 2011. S. 169f).

Als Antwort darauf wurde im Hochschulrahmengesetz von 1976 verankert: „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“ (Hochschulrahmengesetz. 1976. S. 5).

„Beschäftigungsfähigkeit“ als Begriff ist nicht neu. Im letzten Jahrhundert bezog sich der Begriff nur auf körperliche, sozioökonomische Merkmale eines Arbeitssuchenden, um ihn entsprechend einzustufen. Danach wurde der Begriff in Bezug auf den Arbeitsmarkt (Arbeitslose) gebraucht. In den 90er Jahren gewann der Begriff eine neue Dimension, der Fokus lag jetzt auf der „Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit jedes Einzelnen“ (vgl. Rump/Völker. 2007. S. 4).

Die Bologna-Erklärung von 1999 unterstreicht die berufliche Relevanz des Hochschulabschlusses: „the degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the european labour market as an appropriate level of qualification.“ (BMBF. 1999a. S. 3). Hier wird auch erstmalig der Begriff „employability“ (BMBF. 1999a. S. 1) genannt. Der Begriff ‚employability‘ meint im Deutschen ‚Beschäftigungs- oder Marktfähigkeit‘. Employability an sich umfasst die Komponenten fachliche Qualifikation, positive Einstellung zur Arbeit (Kunden- und Leistungsorientierung), Neugierde und die Erkenntnis, selbst für den eigenen beruflichen Weg verantwortlich zu sein (vgl. Rump/Sattelberger/Fischer. 2005. S. 150). Weitere wichtige Faktoren sind Teamfähigkeit, kommunikative Fähigkeiten, Kontakt- und Konfliktfähigkeit, Verantwortung und Durchsetzungsvermögen (vgl. Thom. 2007. S. 175).

In der Tabelle sind die von Unternehmen und Hochschulen geforderten Schlüsselkompetenzen dargestellt. Die aus Sicht der Praxis formulierten Erwartungen und Ziele (employability) werden den Erwartungen und Zielen der Wissenschaft (akademische Qualität) gegenübergestellt. Sowohl wissenschaftliche Kompetenzen, als auch ‚employability‘ werden von Unternehmen und Hochschulen hoch eingeschätzt (vgl. Stifterverband. 2004. S.12).

SCHLÜSSELKOMPETENZEN VON HOCHSCHULABSOLVENTEN ERWARTUNGEN AUS WIRTSCHAFT UND WISSENSCHAFT

Ziele/Erwartungen der Praxis (,employability')	Schlüsselkompetenzen	Ziele/Erwartungen der Wissenschaft (,akademische Qualität')
Fachlich-sachlich hohe Leistung und Innovationsfähigkeit ,Regelkreisfähigkeit': Anwendung des Prinzips auf den Einzelfall; Revision von Prinzipien in Anbetracht von Fällen	<ul style="list-style-type: none"> • Analysefähigkeit • Methodenbeherrschung • System-, Syntheseverständnis • Bewusstsein von Vorverständ- nissen und Geltungsgrenzen • Transferfähigkeit, d. h. ,Urteilstkraft' 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen • Begriffs-, System-, Methodenwissen • Identifikation des Einzelfalls mit der Regel (,Urteilen', Subsumieren') • Kreativität, geordnet
Arbeitsteilung und Kooperation in Arbeitsteams und in/mit der Gesellschaft	<p>Soziale Interaktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsfähigkeit (mündlich und schriftlich) • Teamfähigkeit • Führung: Integrität, Motivation, Delegation, konstruktives Konfliktverhalten • Projektsteuerung <p>Soziale Akzeptanz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Präsentation • Moderation 	<ul style="list-style-type: none"> • Schnittstellen- und Geltungsgrenzerkenntnis • Integration von disziplinar verschiedenem Wissen • Interdisziplinarität • Vermittlung/Transfer von Wissen in die Gesellschaft
Globalität des Handlungsfeldes	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelle Kompetenz • Fremdsprache(n) 	Transnationale Wissensrezeption und Transferierung
Nachhaltige Qualitätssicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildungsfähigkeit • Eigenmotivation • Selbstständigkeit 	Fortgesetzte Erkenntnis- erweiterung; forschende Herangehensweise

Tab. 1: Gegenüberstellung der erwarteten Schlüsselkompetenzen aus Sicht der Praxis und der Wissenschaft
Quelle: vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. 2004. S. 12

Die Einführung von Bachelor- /Masterstudiengängen durch den Bologna-Prozess bedingt eine verstärkte Orientierung hin zu Kompetenzentwicklung. Daher verschiebt sich der Schwerpunkt der universitären Ausbildung von der rein wissenschaftlichen Lehre hin zu einer „wissenschaftlich basierten Handlungskompetenz für zukünftige berufliche Handlungsfelder“. (Gerholz/ Sloane. 2011. S. 1). In der Schrift „Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption“ untersuchen Gerholz und Sloane die Möglichkeit, Lernfeldkonzepte aus der beruflichen Bildung in die Curricula-Gestaltung von Bachelorstudiengängen zu übertragen.

Im Zuge der Reformierung der beruflichen Erstausbildung wurde 1996 das Lernfeldkonzept vorgestellt. „Lernfelder sind durch Ziel, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren.“ (KMK. 2007. S. 17). Ausgangspunkt des Lernfeldkonzeptes sind echte berufliche Handlungen. Für erfolgreiches Lernen ist es wichtig, handlungs- und situationsbezogene Aufgaben zu entwickeln und diese vom Lernenden eigenverantwortlich lösen zu lassen. Außerdem sollen das Lösen komplexer Probleme durch beispielhafte Aufgabenstellungen geübt und das vernetzte Denken gefördert werden. Das nachfolgende Beispiel aus dem Bereich der Industriemechanik wurde herangezogen, weil es beispielhaft veranschaulicht, welche konkreten Lernziele (z.B. Herstellung von Werkstücken) von den Auszubildenden erreicht werden sollen.



BEISPIEL AUS DEM RAHMENLEHRPLAN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ
 AUSBILDUNGSBERUF INDUSTRIEMECHANIKER/IN

Lernfeld 5	Fertigen von Einzelteilen mit Werkzeugmaschinen 2. Ausbildungsjahr (Zeitrichtwert: 80 Stunden)
Ziele	<p>Die Schüler und Schülerinnen fertigen auftragsbezogen unter Berücksichtigung des Arbeits- und Umweltschutzes Werkstücke aus verschiedenen Werkstoffen auf Werkzeugmaschinen. Sie entnehmen Gruppenzeichnungen, Teilzeichnungen, Skizzen und Stücklisten die notwendigen Informationen. Sie erstellen und ändern Skizzen und Teilzeichnungen auch mit Hilfe von Anwendungsprogrammen.</p> <p>Die Schüler und Schülerinnen wählen unter technologischen Aspekten geeignete Fertigungsverfahren aus. Sie entscheiden, ob vor der spanenden Fertigung Verfahren zum Ändern von Stoffeigenschaften durchgeführt werden müssen. Sie legen notwendige technologische Daten fest und wählen die erforderlichen Hilfsstoffe aus.</p> <p>Für das gewählte Fertigungsverfahren erstellen sie Arbeitspläne, wählen Spannmittel für Werkstücke und Werkzeuge aus, und richten die Maschine zur Fertigung ein. Die Schüler und Schülerinnen entwickeln Prüfpläne auf der Grundlage der Vorschriften zum Qualitätsmanagement. Sie wählen Prüfmittel aus, führen und interpretieren Prüfprotokolle. Sie dokumentieren und präsentieren die Arbeitsergebnisse, bewerten sie und entwickeln Alternativen. Sie untersuchen die Einflüsse des Fertigungsprozesses auf Maße, Oberflächengüte und Form. Sie ermitteln die Fertigungskosten und beurteilen die Wirtschaftlichkeit der ausgewählten Fertigungsverfahren. Die Schüler und Schülerinnen begründen ihre Entscheidungen und reagieren sachbezogen auf Kritik an ihrer Arbeit.</p>
Inhalte	Technische Informationsquellen, spanende Fertigungsverfahren, Bearbeitungsparameter, Schneidstoffe, Glühverfahren, Hauptnutzungszeit, Kühlschmierstoffe, Prüfanweisungen, Prüfmittelauswahl und -überwachung, attributive und variable Prüfmerkmale, Form- und Lagetoleranzen

Tab. 2: Rahmenlehrplan Industriemechaniker/-in. Lernfeld 5, S. 22

URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf
 Stand: 10.02.2012

Die Kultusministerkonferenz gibt in der Lernfeldgestaltung vor, dass der Unterricht neben einem Handlungsbezug auch nach Lernsituationen aufgebaut werden soll. „Lernsituationen sind exemplarische curriculare Bausteine, in denen fachtheoretische Inhalte in einen Anwendungszusammenhang gebracht werden“ (KMK. 2007. S. 18).

Die durch den Bologna-Prozess eingeführten konsekutiven Studiengänge⁴ erfordern ein Überdenken des Bildungsauftrags der Universitäten. Der Schwerpunkt des Studiums soll nun stärker auf die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden ausgerichtet werden. Es handelt sich um eine Entwicklung hin zur „Outcome-Orientierung“ (Gerholz/Sloane. 2011. S. 2).

Beschäftigungsfähigkeit meint nicht nur „von den Erwartungen des Arbeitsmarktes mitbestimmt“ (Wissenschaftsrat. 2000. S. 21), sondern schließt auch folgenden Dimensionen mit ein:

- Die Änderung der Ausrichtung von Studienprogrammen
- Die Anpassung an zukünftige berufliche Tätigkeiten
- Die Fähigkeit, berufliche Übergänge zu meistern und
- Fähigkeit des Einzelnen, sich bei Bedarf beruflich neu zu orientieren
bzw. sich an neue Situationen anzupassen.

⁴ „Konsekutive Studiengänge bezeichnen inhaltlich aufeinander aufgebaute Bachelor- und Masterstudiengänge.“

URL: <http://www.bolognanet.hrk.de/glossar/list/k.html>

Stand: 10.01.2013

Ein weiterer wichtiger Aspekt der bei der Curricula-Bildung für Bachelorabsolventen berücksichtigt werden sollte, ist die Förderung der Persönlichkeitsbildung. Neben der Beschäftigungsfähigkeit soll die Ausbildung des Einzelnen darauf zielen, ihn zu befähigen, in beruflichen und gesellschaftlichen Situationen tätig zu werden. Auf Bachelorniveau heißt das, die Fähigkeit zur Problemlösung zu fördern. Dazu gehören das Erkennen von Problemen und die Anwendung wissenschaftlicher Verfahren zu deren Lösung (vgl. Gerholz/Sloane. 2011. S. 3).

Wohingegen die traditionelle universitäre Ausbildung fächerbezogen war, setzt man nun in Bezug auf Bachelor- und Masterstudiengänge auf eine Modularisierung der Curricula. „Ein Modul soll [...] Inhalte und Qualifikationsziele enthalten. Darunter wird verstanden, welche Lernziele erreicht und welche fachbezogenen, methodischen und fachübergreifenden Kompetenzen von den Studierenden in dem jeweiligen Modul erworben werden sollen.“ (Gerholz/Sloane. 2011. S. 5). Module sind lernergebnisorientiert aufgebaut und die Inhalte eines Moduls sollen innerhalb von einem bis zwei Semestern vermittelt werden (vgl. Gerholz/Sloane. 2011. S. 5).

1.1.2 Kompetenzen – Neue Anforderungen durch die Technisierung

Die seit den 70er Jahren ständig steigenden Anforderungen in der Arbeitswelt, die technischen Neuentwicklungen in der Kommunikation und die sich wandelnden Berufsverläufe machen es erforderlich, dass der Einzelne seine Fertigkeiten und Kompetenzen stets den wechselnden Anforderungen anpasst. Dieser Prozess dauert heute noch an. Die Erziehungswissenschaftlerin Christiane Schiersmann spricht von der „Zunahme antizipierend beschreibbarer beruflicher Handlungssituationen, nicht reproduzierbarer Tätigkeiten bei gleichzeitiger Unberechenbarkeit und Brüchigkeit von Erwerbsbiografien.“ (Schiersmann. 2007. S. 50).

Der Einzelne wird mit ständig neuen Anforderungen im Beruf konfrontiert und für Unternehmen wird es immer schwieriger, die zur Bewältigung von zukünftigen Aufgaben erforderlichen Qualifikationen präzise zu beschreiben. „Daher ist der Kompetenzbegriff nicht auf die beruflichen Anforderungen [...] ausgerichtet, sondern beschreibt, analysiert und erklärt die individuellen Potenziale und Prozesse der Erzeugung von Leistungen“. (Schiersmann. 2007. S. 50).

1.1.3 Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die aktuelle Personalarbeit

Um zu veranschaulichen, wie die Bachelor- und Masterabsolventen im Arbeitsmarkt Diplomabsolventen ablösen, wurden am Beispiel der AUDI AG die Akademikereinstellungen von 2008-2012 untersucht.



Im Jahr 2011 stieg die Anzahl an neu eingestellten Akademikern sprunghaft an, begründet durch einen gestiegenen Absatz und den verstärkten internationalen Ausbau der Produktion. Auch in 2012 blieb das Einstellniveau von Akademikern weiterhin sehr hoch.

Über die behandelten fünf Jahre hinweg betrachtet ist zu bemerken, dass unabhängig von der jeweiligen Zahl der Akademikereinstellungen der Ingenieuranteil fast unverändert immer 70% betrug. Dadurch zeigt sich, dass der Bedarf an Ingenieuren bei der AUDI AG in Bezug auf die jährliche Gesamteinstellzahl an Akademikern konstant blieb.

Zusammenfassend lässt sich anhand der untersuchten Daten sagen, dass Bachelor- und Masterabschlüsse im Unternehmen zunehmend Akzeptanz finden und eingestellt werden. Über die tatsächlichen Erfahrungen, die das Unternehmen mit den Bachelor- und Masterabsolventen gesammelt hat, berichten die Abschnitte 3.3.2 ‚Erfahrungen der Befragten mit Bachelorabsolventen im Unternehmen‘ und 3.3.3. ‚Erfahrungen der Befragten mit Masterabsolventen im Unternehmen‘.

1.1.4 Abschnitts-Abstract

Durch den Bologna-Prozess wurden seit 1999 die bislang europaweit bekannten Studienabschlüsse auf ein dreistufiges Studiensystem (Bachelor, Master, Diplom) umgestellt. Der Abschnitt 1.1 ‚Der Bologna-Prozess – ein kurzer Überblick‘ behandelt die wichtigsten Ziele und Neuerungen der Bologna-Reform, beispielsweise die Einführung des Leistungspunktesystems ECTS und die geplante Erleichterung der europaweiten Mobilität. Ferner werden die Auswirkungen auf die aktuelle Personalarbeit in Unternehmen besprochen. Anschließend folgt ein historischer Abriss zur Entstehung des Begriffs ‚Employability‘ (Beschäftigungsfähigkeit).

Durch den Bologna-Prozess gewann die Kompetenzentwicklung im Hochschulumfeld deutlich an Bedeutung. Nicht nur die rein wissenschaftliche Ausbildung war nun wichtig, sondern der Einsatz des Gelernten im zukünftigen Beruf (Handlungskompetenz). Durch die in den 1990er Jahren aufkommenden Lernfeldkonzepte in der beruflichen Ausbildung, d.h. die Integration von Elementen der beruflichen Ausbildung, wurden Hochschul-Curricula erweitert; theoretische Inhalte wurden in einen praktischen, anwendungsbezogenen Zusammenhang gebracht. Anschließend werden die steigenden Kompetenzanforderungen aufgrund des technologischen Fortschritts behandelt. Abschließend werden ausgewählte Daten zu Akademikereinstellungen bei der AUDI AG von den Jahren 2008 bis 2012 vorgestellt und diskutiert.

1.2 ALLGEMEINE BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

Fachleute sind sich nicht darüber einig, was unter ‚Kompetenz‘ zu verstehen ist. „Kompetenz ist weniger ein präzise definierter Begriff, als vielmehr ein Konzept, das dabei ist, sich zu konstituieren“ (Kauffeld. 2006. S. 15). Die Tatsache, dass sich mehrere unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen mit dem Kompetenzbegriff beschäftigen, macht es schwierig, sich auf eine klare Definition zu einigen. Die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich berufsbezogen mit Kompetenzen beschäftigen, sind die Psychologie, die Betriebswirtschaft und die Pädagogik.

In der Berufspädagogik wird der Begriff ‚Kompetenz‘ „vor allem zur Strukturierung und zur Klassifikation von Qualifikationen und ihren Elementen in der Berufsbildungsforschung genutzt“ (vgl. Kauffeld. 2006. S.15f). Der Kernbegriff ‚Kompetenz‘ wird von der Europäischen Kommission verstanden als „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten [...] zu nutzen“ (Europäische Kommission. 2008. S.11). Kompetenz wird auch als „die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ (ebd.) beschrieben.

Der Begriff ‚Kompetenz‘ muss sowohl in der deutschen, als auch in der englischen Sprache differenziert betrachtet werden. Die Wortbedeutung meint zum einen ‚Fähigkeit‘ oder im Englischen ‚competence‘ und zum anderen ‚Zuständigkeit‘/ ‚Verantwortlichkeit‘ oder im Englischen ‚responsibility‘. Die Terminologie ‚Kompetenz‘ entwickelte sich aus unterschiedlichen lateinischen Ausgangsbegriffen:



‚competere‘ – fähig sein; ‚competentia‘ – Eignung; ‚petere‘ – streben nach, begehren (vgl. Max. 1999. S. 37). Die zweifache Bedeutung des Begriffs Kompetenz steckt also schon in seinem lateinischen Ursprung: zum einen befähigt und zum anderen zuständig bzw. befugt sein.

Die Verwendung des Begriffs ‚Kompetenz‘ im Sinne dieser Arbeit wird ausführlich im Abschnitt 6.2 ‚Der übergreifende Qualifikationsrahmen für die Automobilindustrie für Ingenieurabsolventen – Entwicklung, Struktur, Begriffsdefinitionen‘ behandelt.

1.2.1 Der Kompetenzbegriff nach Chomsky

Wann und von wem der Begriff ‚Kompetenz‘ in den Erziehungswissenschaften zuerst verwendet wurde, liegt im Dunkeln. In erster Linie werden die Arbeiten des Linguisten und Sprachpsychologen Noam Chomsky erwähnt, der 1960 das Begriffspaar ‚Kompetenz – Performanz‘ in die „linguistische Terminologie“ (Erpenbeck. 2002. S. 2) einführte: „Wir machen somit eine grundlegende Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz (competence; die Kenntnis [knowledge] des Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und Sprachverwendung (performance; der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen)“ (Chomsky. 1969. S. 14).

Chomsky versteht unter Kompetenz die Fähigkeit eines Individuums, theoretisch grammatisch korrekte Sätze zu bilden. Performanz hingegen definiert er als das tatsächliche Erzeugen (Sprechen) dieser Sätze (vgl. Chomsky. 1969. S. 14).

Auch andere Wissenschaftler, wie z.B. der bedeutende Philosoph und Soziologe Jürgen Habermas beschäftigten sich mit dem Kompetenzbegriff. Habermas orientierte sich am Kompetenzbegriff von Chomsky, wich aber davon dahingehend ab, dass er den Begriff ‚Performanz‘ durch den „Grundbegriff des kommunikativen Handelns“ (Habermas. 1981. S. 8) ersetzte. Im deutschsprachigen Raum wird überwiegend Chomskys Kompetenzbegriff verwendet.

1.2.2 Kompetenz in der Personalarbeit

Bereits in den 70er Jahren erkannten Personalverantwortliche, dass zur Auswahl von geeignetem Personal „Eignungs- und Wissenstests allein“ (Kauffeld. 2006. S.17) nicht aussagekräftig sind. Vielmehr müssen die Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen jedes Einzelnen berücksichtigt werden. 1993 unterschieden die amerikanischen Arbeitspsychologen Spencer und Spencer fünf Kompetenzelemente: Motives, Traits, Self-Concept, Knowledge und Skills.

KOMPETENZELEMENTE AUS ARBEITSPSYCHOLOGISCHER SICHT

SPENCER & SPENCER (1993)

Kompetenzelemente	Übersetzung	Definition nach Spencer & Spencer	Übersetzung
Motives	Motive	The thing a person consistently thinks about or wants that causes action. Motives „drive direct and select“ behaviour toward certain actions or goals and away from others	Das, worüber ein Mensch immer wieder nachdenkt oder was er will, das Handeln auslöst. Motive bewegen, selektieren und weisen die Richtung von Verhalten in Richtung von bestimmten Handlungen oder Zielen und weg von anderen
Traits	Merkmale	Physical characteristics and consistent responses to situations or information	Physische Eigenschaften und konsistente Reaktionen auf Situationen oder Informationen
Self-Concept	Selbstverständnis	A person's attitudes, values or self-image	Die Einstellungen einer Person, dessen Werte oder Selbstbild
Knowledge	Wissen	Information a person has in specific content areas	Informationen, die ein Mensch in bestimmten Themenbereichen hat
Skills	Fertigkeiten	The ability to perform a certain physical or mental task	Die Fähigkeit, eine bestimmte physische oder psychische Aufgabe auszuführen

*Tab. 3: Fünf Kompetenzelemente nach Spencer & Spencer
Quelle: vgl. Kauffeld. 2006. S. 18*

Kompetenzen werden in diesem Verständnis als „überdauernder Teil der Persönlichkeit“ (Kauffeld. 2006. S. 18), des Verhaltens und der Leistung definiert und beziehen sich auf die Fähigkeit, eine berufliche Aufgabe erfolgreich zu meistern (vgl. Kauffeld. 2006. S. 17f).

In der einschlägigen, deutschsprachigen Literatur ist die Selbstorganisation ein herausragendes Kompetenzmerkmal. „Mit der Fähigkeit zur Selbstorganisation ist gemeint, dass das Individuum selbst Ziele setzt, Pläne und Strategien zu ihrer Verwirklichung erprobt und dabei aus entstehenden Erfahrungen lernt.“ (Bergmann. 1999. S. 32). Weiter ist gemeint, dass der Einzelne selbst – ohne Anstoß von außen – aktiv wird. Dadurch dass Arbeitssituationen und Prozesse ständig an Komplexität gewinnen, müssen Arbeitnehmer zunehmend flexibel auch auf nicht voraussehbare Arbeitssituationen reagieren und damit zurecht kommen (geistige Wendigkeit).